

Temores cosmopolitas a la diferencia:

Las ciencias de las reformas a la enseñanza y a la formación docente

Thomas S. Popkewitz,

University of Wisconsin-Madison, USA

Abstract. Las reformas a la educación y a la formación docente han dejado sin examinar las políticas de conocimiento escolar. En cuanto a las políticas, mi preocupación es cómo la pedagogía y la investigación educativa generan principios sobre quién es el niño, quién debe ser y las características del niño que no “encajan” dentro de este modelo –el problema de la inclusión y la exclusión social. Examino las reformas escolares en la enseñanza y en las asignaturas para considerar estas reformas como la representación de sistemas duales; las esperanzas para la sociedad del futuro puestas en el niño y los temores a que algunas características del niño amenacen ese futuro. La dupla de esperanza y temor es explorada a través del análisis de dos tesis culturales traslapadas con respecto al niño. La primera es el estudiante permanente, el niño que continuamente aprende, toma decisiones y produce innovación como un proceso que continúa a lo largo de su vida. Esta forma de vida implica valores cosmopolitas sobre empoderamiento humano y una sociedad más progresista. Esa es al menos la esperanza de la reforma escolar. La esperanza viaja acompañada de otro niño quien es temido: el niño en riesgo y en desventaja, el niño no incluido, para el cual la escuela desarrolla programas de rescate e inclusión. Mi disertación ilustra cómo el impulso para crear una sociedad inclusiva en la pedagogía y la formación docente, diferencia y divide.

Introducción

La Comisión Nacional sobre Educación¹ captura muchas de las esperanzas de las reformas contemporáneas. La esperanza de la reforma está

¹ *National Commission on Teaching*, 1996-2003.

claramente presente en el título *No se niega ningún sueño: Una promesa para los niños de Estados Unidos de América*.² El sueño es por una educación inclusiva que elimine las inequidades académicas “entre grupos raciales, étnicos y económicos”.³ La realización del sueño está en las reformas que producen “visiones claras y consistentes de la enseñanza y el aprendizaje”, la integración entre instrucción universitaria, prácticas y estándares de desempeño académico para garantizar el profesional adecuado y el conocimiento de los contenidos de las asignaturas. La formación profesional conlleva un compromiso con las habilidades de análisis y reflexión. Posterior e importante elemento de tales reformas es la creciente sensibilidad hacia la diversidad cultural en las obligaciones políticas y éticas de la educación profesional.⁴

Mientras estos esfuerzos de reforma son importantes en cuanto a que prestan atención a la formación docente, dejan sin examinar el sistema de razón que ordena los problemas de la reforma y sus métodos de rectificación. Este artículo intenta abordar esta omisión. Se enfoca en las reformas de escolaridad y formación docente como la representación de un sistema de razón cuyas distinciones sobre las esperanzas de un futuro se traslapan con los temores de aquellos niños que representan una amenaza para ese futuro. La consecuencia es que el impulso por incluir produce espacios de exclusión.

La esperanza: Las narrativas de la reforma escolar contienen distinciones que expresan la esperanza de la formación de un niño cosmopolita y con conciencia global, tal como se encuentra en los testimonios sobre el estudiante permanente.⁵ La esperanza de reformas es capturada en la frase que dice que las escuelas sirven a *todos* los niños equitativa y productivamente.

El temor: La esperanza del niño cosmopolita está acompañada de los temores a los peligros y a las poblaciones peligrosas.⁶ Este temor puede

2 *No dream denied: A pledge to America's children*, 2003.

3 *Ibidem*, p.43; ver también *American Council on Education*, 2003

4 Ver p.ej. ZEICHNER, 2006.

5 POPKEWITZ, 2004c

6 POPKEWITZ, 2006. Horace Mann a principios del siglo XIX, por ejemplo, hablaba acerca de que la educación daba esperanza para el futuro de la República; pero esa esperanza representaba el temor de que los “bárbaros” y “salvajes” ingresaran por las puertas de la República si la educación no hacía su trabajo de producción de una ciudadanía ilustrada. La esperanza y los temores de hoy son diferentes a los de Mann, pero son eso.

ser considerado como un proceso de degradación en el cual se excluye a aquellos que al mismo tiempo se pretende incluir. El niño en riesgo, las familias disfuncionales, los padres solteros y divorciados, la delincuencia juvenil, el abuso de drogas, la promiscuidad sexual, entre otras, son todavía reconocidas para la inclusión como características distintas a las normales o virtuosas.

El traslapamiento de la esperanza y el temor en la generación de la exclusión es analizado en este artículo. La primera sección examina dos enfoques para conceptualizar la reforma escolar y la investigación. El primero es la *problemática de la equidad* que predomina en las reformas escolar y profesional. La esperanza de la reforma en cuanto al problema de la equidad, es promover el acceso y las oportunidades.⁷ Las limitaciones del problema de equidad conducen a considerar una segunda problemática. Los sistemas de razón en las reformas profesionales generan principios que ordenan y dividen lo que es “visto” y sobre lo que es actuado en las asignaturas y la colaboración escolar. La segunda sección examina el lugar de la esperanza y el temor en la escuela bajo dos tesis culturales distintas sobre cómo va a organizar su vida el niño o niña. Una es la esperanza del niño/maestro cosmopolita que se refiere al estudiante permanente. La segunda es la tesis cultural sobre el niño con rezago y el niño urbano marginado. Las últimas reformas producen principios tácitos sobre lo que el niño rezagado debe ser –un estudiante permanente- y distinciones que diferencian a poblaciones particulares como fuera “de ese rango”.

El análisis recurre a estudios históricos, políticos y etnográficos sobre educación escolarizada y profesional.⁸ Mi enfoque en la “razón” de la educación escolarizada considera los principios generados sobre quién es el niño, quién debe ser y quién no encaja en los modelos de normalidad.

Equidad en la escuela: el estudio y las prácticas de “pensamiento” en la reforma escolar

Los límites de la razón cosmopolita que circula en la pedagogía, en la formación docente y en la investigación, pueden ser orientados hacia los

7 POPKEWITZ y LINDBLAD, 2000.

8 Los estudios son enlistados en las referencias. Además de la investigación sobre educación profesional y el trabajo en formación docente (principalmente en el programa de certi

principios que rigen la investigación sobre exclusión social, lo que un colega y yo llamamos la problemática de la equidad.⁹ Como parte de un proyecto de investigación de la Unión Europea sobre gestión educativa y exclusión social, hicimos una revisión exhaustiva de la investigación existente en educación para considerar los principios que ordenan los problemas, métodos y rectificación de la inequidad en la educación.¹⁰ La investigación sobre equidad se mueve a través de los límites ideológicos para establecer una problemática particular que conforma y modela el estudio de la educación escolarizada y profesional. Llamamos a esa problemática “de la equidad”, usando la noción de problemática para considerar las reglas y estándares a través de los cuales los objetos de la reforma son transformados en problemas, conceptualizados y las prácticas de rectificación que son construidas. Inicio con la problemática de la equidad en este capítulo final para familiarizarnos y pensar sobre el método implementado en el libro como un enfoque alternativo aún complementario de la interpretación de la educación.

Esquemáticamente, la problemática de la equidad aborda el problema de la inclusión a través del incremento de la representación y acceso de los individuos y grupos de personas discapacitadas a los programas escolares existentes. Más adelante discuto diferentes puntos de partida para la problemática de la equidad, examinando cuatro principios superpuestos en la definición de problemas y la clasificación de soluciones para la reforma escolar y el cambio.

Primero están *las políticas de representación*. La investigación y las políticas identifican a aquellos grupos rezagados para entonces crear estrategias que incrementen su participación. Las escuelas estadounidenses de finales de los 60's y principios de los 70's, por ejemplo, buscaron incrementar la participación entre grupos raciales y grupos socioeconómicos marginados. Un concepto clave fue el fracaso escolar producido por el “círculo de pobreza”. La representación cambió de cuestiones de estructuras de poder a políticas administrativas que se centraron en los registros psicológicos relacionados con la falta de eficacia para participar y

ficación de educación primaria). Pongo estos “hechos” en una nota al pie para reconocer su estilo tradicional de escritura (es como iniciar una plática con maestros en una convención con “cuando yo enseñaba”. Cuando se dice algo biográfico, no debe ser leído como algo sobre la lógica y sustancia de lo que sigue como argumento.

⁹ POPKEWITZ y LINDBLAD, 2000.

¹⁰ *Ibidem*.

colaborar.¹¹ El registro psicológico es reintroducido a través de los bonos escolares de la actualidad. Estos bonos articulan una amplia agenda neoliberal de cambios a través de la privatización y los mercados. Los padres, se argumenta, actúan sobre sus propios intereses y el proveerles de estos bonos escolares les permite tomar decisiones con un gran sentido de eficiencia en el manejo de sus propias vidas y del futuro de sus hijos. Informes estadísticos contenidos en reportes multinacionales sobre educación, comparan diferentes características de poblaciones con indicadores de desempeño escolar, contrastando grupos raciales y étnicos así como poblaciones de género para establecer patrones sobre asistencia, niveles de desempeño escolar, tasas de graduación, entre otros. Las políticas nacionales a menudo recurren a las estadísticas para reformar programas con el fin del incrementar la representación de los grupos excluidos.

En segundo lugar, la problemática de la equidad asume que *la correcta mezcla de políticas puede producir una institución totalmente inclusiva y por lo tanto eliminar (al menos teóricamente) la exclusión y las inequidades*. El decreto educativo *Ningún Niño Rezagado*,¹² nombre de la actual legislación estadounidense interesada en reducir la brecha de aprovechamiento escolar entre los estudiantes ricos y los pobres con un tiempo específico, es por sí mismo un ejemplo de la problemática de la equidad. La discusión acerca de proveer evidencia científica sobre el éxito de reformar “el trabajo” es también parte de esta aproximación al problema de cambio desde diferentes puntos de acceso. La investigación financiada por el estado se aboca a encontrar la correcta mezcla en la administración para ordenar y dar estabilidad al cambio.

Ligada a estas dos suposiciones de representación y planeación, está una tercera, *la inclusión y la exclusión son tratadas como categorías separadas*. El incremento en una disminuirá y eventualmente eliminará las prácticas de exclusión. La noción de “todos los niños aprenderán” como una meta de la reforma asume que las diferencias pueden ser eliminadas a través de los procedimientos apropiados y la planeación establecerá las condiciones que harán que ningún niño se quede rezagado.

Si tomo estos cuatro principios como una teoría de cambio, estos son: *a. la exclusión es una debilidad del sistema que puede ser eliminada a través*

¹¹ POPKEWITZ, 1976.

¹² *No Child Left Behind*.

de una mezcla de políticas y programas que incluyan a los excluidos; y *b.* la correcta mezcla de cambios en las condiciones de educación a través de estándares y reconocimiento del “otro” en los programas escolares producirán una sociedad inclusiva. El sistema de razón que ordena los problemas y soluciones de la problemática de la equidad, es importante y provee una base para las políticas opositoras cuyos dilemas morales y políticos, así como sus compromisos, tomo con seriedad.

Como se ha dicho, la problemática de la equidad representa los límites de los instrumentos fundamentales del estudio de las reformas escolares y las ciencias de la educación. La problemática de la equidad conlleva principios posteriores sobre *c.* el rediseño de las condiciones de la escuela es una planeación que implique un cambio en la gente. Y *d.* la inclusión y exclusión como categorías englobadas en un mismo fenómeno. El deseo de inclusión abarca sistemas de reconocimiento y diferencia que descalifican y califican para la participación. Este peligro se deja intacto y no se cuestionan los sistemas de razón a través de los cuales se establecen jerarquías con base en distinciones comparativas que inscriben las esperanzas y miedos que dividen. La inclusión y la exclusión de la que hablo, entonces, no es el etiquetar en categorías de anormalidad sino el establecimiento de una normalidad desde la cual una desviación es registrada como las características internas del ser.

Los límites de la problemática de la equidad se hacen visibles en los estudios políticos que sitúan el problema de la reforma escolar y las divisiones en la sociedad como resultado del neoliberalismo. El neoliberalismo es uno de los iconos de la derecha e izquierda en los análisis políticos. Sirve a la derecha como una postura de hacia dónde necesitan moverse las naciones para volverse competitivas y económicamente desarrolladas. Sus lemas son privatización y mercantilización, dando lugar a programas como los bonos escolares, escuelas subvencionadas y escuelas privadas/religiosas apoyadas por iniciativas de reforma escolar de naturaleza religiosa. El centro de la crítica a las reformas neoliberales es que favorecen a los ricos y ponen en situación de desventaja a los pobres.

La problemática de la “razón” y la pedagogía como prácticas divisorias

Mientras la problemática de la equidad es importante, no es de hecho suficiente e irónicamente, pueden perderse los principios fundamentales

que determinan el cambio escolar. Las estructuras de las que hablo produjeron históricamente principios de “razón” que ordenan, distinguen y establecen diferencias en las prácticas de enseñanza y el currículum. El conocimiento del niño “rezagado” o las reglas y estándares que guían la colaboración entre universidad y escuela no son “simplemente” instrumentos para alcanzar las metas deseadas. Las reglas y estándares de razón clasifican y diferencian los objetos de reflexión y acción como continuos de valores que excluyen mientras incluyen.

Esta diferenciación puede verse ilustrada en el reporte sobre la reforma de la formación docente profesional *Lo más importante. Enseñando para el futuro de Estados Unidos* de la Comisión nacional sobre enseñanza y futuro de Estados Unidos de América.¹³ El reporte sustenta una tesis cultural sobre pertenencia colectiva que expresa tanto esperanzas como temores en su retórica de “recuperar el alma de América”.

Debemos recuperar el alma de América. Y para hacerlo, necesitamos un sistema educativo que ayude a la gente a forjar valores compartidos, para comprender y respetar otras perspectivas, para aprender y trabajar con altos niveles de competencia, para asumir riesgos y perseverar ante los inconvenientes, para trabajar cómodamente con gente de orígenes diversos y *para continuar aprendiendo a lo largo de la vida*.¹⁴

La retórica “recuperación del alma” de la nación, no se refiere al pasado sino a la construcción de la individualidad. Es una tesis cultural sobre modos de vida, ordenados a través de una conducta que “forja valores”, “respeto a los otros”, “toma riesgos”, trabaja con “gente diversa” y una individualidad que “*continúa aprendiendo a lo largo de la vida*”.

La tesis cultural no es simplemente la expresión de esperanza, como señalo más adelante. Ésta contiene temores que diferencian y distinguen al niño universal del niño rezagado, dentro de “todos los niños deben aprender” partiendo de las características del niño rezagado. El niño “peligroso” es expresado en términos psicológicos como de baja auto estima, con trastorno de déficit de atención, con hábitos de estudio deficientes, con

¹³ *What Matters Most. Teaching for America's future*. National Commission on Teaching & America's future

¹⁴ p.12.

desórdenes de impulsividad; y en términos sociológicos como delincuencia juvenil, familias disfuncionales y comunidades en situación de pobreza.

En seguida se examinan los discursos pedagógicos sobre el estudiante permanente y el niño rezagado como dos tesis culturales distintas sobre quién es y quién debe ser el niño. Utilizo estos ejemplos para considerar los sistemas de razón sobre educación como prácticas dobles de exclusión e inclusión. Esta doble cualidad de la razón de la educación es soslayada en las discusiones sobre colaboración comunitaria entre escuela y universidad y en las reformas pedagógicas relacionadas con las asignaturas escolares.

La esperanza del futuro: El cosmopolita inconcluso como estudiante permanente

En este punto, quiero considerar las tesis culturales particulares en las actuales reformas a través de las nociones de *aprendizaje a lo largo de la vida* y *ningún niño rezagado*. Los estándares de las reformas representan un continuo de valores en los cuales existen tesis culturales sobre quién es y quién debe ser el niño. Estos valores pueden evidenciarse inicialmente a través de la pregunta: si hay un niño rezagado sujeto a ser incluido con *todos* los niños, ¿cuáles son las distinciones y categorías para diferenciar la esperanza de *todos los niños* con respecto a ese *Otro*? Para contestar esta pregunta sobre división y exclusión en las prácticas de inclusión, recorro a los análisis de las reformas en la Unión Europea y en Estados Unidos.¹⁵ En cierto momento del continuo, es el niño quien se coloca como el *todo* universal. Este niño piensa, habla, siente y actúa como *el cosmopolita inconcluso* –un estudiante permanente que responde activamente a los cambios globales que ocurren y se involucra en la construcción social y reconstrucción de la sociedad del aprendizaje– y como ciudadano global. Esta es la esperanza inscrita en la pedagogía de que el cosmopolita es una imagen continua y narrativa en las repúblicas modernas y en la educación.¹⁶ El temor de la pedagogía, el cual discutiré en la siguiente sección, es el niño reconocido y diferenciado del estudiante

¹⁵ POPKEWITZ y LINDBLAD, 2004; POPKEWITZ, 1998; SIMON y MASSCHELEIN, 2006.

¹⁶ Argumento esto mismo en un libro que actualmente estoy escribiendo, así como en POPKEWITZ, 2004.

permanente. Ese niño que se ha rezagado, y que no encaja dentro del espacio ocupado por “todos los niños”.

¿Quién es este cosmopolita inconcluso que actúa como estudiante permanente en “la Sociedad de la Información” o “la Sociedad del Aprendizaje”?

La del cosmopolita inconcluso es una vida que continuamente persigue el conocimiento y la innovación en una persecución por el futuro que nunca termina. La elección se convierte en una meta de vida y la solución de problemas y el trabajo colaborativo en comunidades, sus vías de realización. Las narrativas sobre resolución de problemas y comunidad vinculan a *todos* los individuos al progreso social o económico y a la revitalización de la democracia. Las historias del niño que resuelve problemas, por ejemplo, se refieren a un modo de vida enfrentado a constantes cambios en la sociedad. El niño actúa de manera autónoma (aparentemente) y responsable (deseablemente) en una continua toma de decisiones. La seducción de este modo de vida es su registro político sobre “voz” y empoderamiento mediante un trabajo continuo de auto-superación y auto-actualización.¹⁷ La subjetividad del estudiante permanente es expresada como la de un individuo empresarial. Sin embargo, sería un error pensar en este registro como una reducción económica de la humanidad. El cosmopolita inconcluso se refiere a una tesis cultural como un modo de vida. La comunidad del salón de clases se convierte en una “estructura de participación” preocupada por la creación de identidades flexibles asociadas con el aprendizaje a lo largo de la vida.

El estudiante permanente es también referido en una práctica de reconstrucción social. Hargreaves,¹⁸ por ejemplo, rechaza el materialismo y mercantilismo de la reforma neoliberal contemporánea a favor de reformas escolares para preparar el futuro de una sociedad del conocimiento que “es realmente una sociedad de aprendizaje que procesa información y conocimiento en formas que maximizan el aprendizaje, estimulan el in-

¹⁷ La palabra empoderamiento es otro *topoi* de las reformas contemporáneas en múltiples escenarios sociales, cruzando posiciones ideológicas en los análisis políticos y la investigación (ver, p. ej. Hargreaves, 1993). El uso que hago de éste y algunos otros términos es para cuestionar su despliegue en las prácticas profesionales más que para argumentar normativamente a favor o en contra.

¹⁸ HARGREAVES, 2003.

genio y la invención y desarrollan la capacidad para propiciar y sostener el cambio.¹⁹ El niño habita la Sociedad del Aprendizaje con “una identidad cosmopolita que muestra tolerancia a las diferencias raciales y de género, una genuina curiosidad y disposición para aprender de otras culturas y responsabilidad para con los grupos excluidos dentro y más allá de la propia sociedad”.²⁰

Las narrativas del cosmopolita inconcluso conectan el alcance y aspiraciones de los poderes públicos con las capacidades personales y subjetivas de los individuos. A principios del siglo XX, los salones de clases fueron un espacio de socialización donde el niño internalizaba las normas de identidad preestablecidas, universales y colectivas; hoy en día son espacios rediseñados para vivir. La ubicación de la responsabilidad ya no atraviesa más por el rango de prácticas sociales dirigidas hacia una esfera pública en particular –la social. La responsabilidad está localizada ahora en comunidades diversas, autónomas y plurales constituidas perpetuamente por la propia práctica en “comunidades” de aprendizaje.

Cualesquiera que sean los méritos de la resolución de problemas y comunidad, no son meramente descriptivos de ciertos razonamientos naturales del niño que la investigación simplemente recupera. Las palabras son ensambladas en un sistema de razón para relacionar la individualidad con la pertenencia colectiva. La literatura sobre estándares de enseñanza de las matemáticas, por ejemplo, ubica la solución de problemas y las comunidades de aprendizaje en una tesis cultural particular acerca de vivir en un futuro “ubicuo” e incierto para el cual el aprendizaje de las matemáticas prepara al niño. En una declaración que tuvo resonancia en las reformas escolares en Estados Unidos, el modelo para la reforma de estándares curriculares del Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas,²¹ argumenta que el estudiante necesita ser preparado para un futuro en el que el cambio es “una característica ubicua de la vida contemporánea, de manera que el aprendizaje con entendimiento es esencial para que los estudiantes sepan usar lo que aprenden para resolver los nuevos tipos de problemas que inevitablemente enfrentarán en el futuro”.²²

¹⁹ *Ibid.*, p. XVIII

²⁰ *Ibid.*, p. XIX

²¹ National Council of Teachers of Mathematics, 2000.

²² *Ibid.* pp. 20-21.

El niño cosmopolita que actúa en el presente para planear hacia un futuro ubicuo, constituye un modo particular de vida de planeación del *ser*. El proyecto de vida es un diseño de la propia biografía como un movimiento continuo desde una esfera social a otra, como si la vida fuera un taller de planeación que tiene un valor en y por sí mismo. La acción es un flujo continuo de resolución de problemas para diseñar no sólo lo que será hecho sino también el futuro de quien será esa persona. El actuar del individuo está dirigido a la resolución de problemas, esto es, a perseguir su deseo. El deseo está en las infinitas elecciones que uno realiza en la búsqueda de la innovación continua. La única cosa que no es elegible es la elección de elegir.

El empoderamiento de la libertad es referido como si no hubiera cercos ni límites. Aún la libertad en las reformas contemporáneas, expresa un fatalismo de los procesos de globalización en los cuales actúa el cosmopolitismo inconcluso. Un estudio sobre maestros, administradores escolares y funcionarios de gobierno de la Unión Europea expresa también un fatalismo.²³ Ese fatalismo fue referido como el avance inevitable del globalismo al cual los maestros necesitan responder a través de cambios curriculares. El nuevo niño se considera aquél que toma decisiones y participa en la globalización que se está dando, pero la globalización no está siendo cuestionada. Los límites de la globalización son naturalizados para aislar y cerrar los espacios de libertad y participación. Este futuro ubicuo de la globalización hace imposible para el individuo citar un libro de texto de francés de secundaria “para escapar del flujo del cambio”.²⁴ La historicidad que forma y modela quiénes somos y quiénes debemos ser, es dejada sin cuestionar y eliminada.

El temor al presente como futuro: el niño con rezago y el niño urbano marginado

Si el cosmopolita inconcluso es la esperanza de una nación progresiva y vital en el futuro, existe un tipo diferente de esperanza en las reformas escolares. Es la esperanza de una sociedad inclusiva a través de reformas que eliminen la marginación y el fracaso de una *población particular* de niños. Tal esperanza de una sociedad inclusiva es captada en la frase

²³ LINDBLAD y POPKEWITZ, 2004.

²⁴ SOYSAL, BERTILOOT, & MANNITZ, 2005, pp.24- 25.

Ningún niño rezagado que reconoce grupos particulares de niños que necesitan ser rescatados. Esta sección se enfocará en el sistema de reconocimiento que incluye mientras un sistema simultáneo introduce la diferencia. El reconocimiento y la diferencia ubican al niño en un doble espacio que está tanto dentro como fuera de las normas de civilidad. Esta noción de civilidad, sin embargo, no es una noción formal de ética o moralidad. En realidad ésta es generada en relación con las normas y valores asociados con lo que el niño rezagado no es –el cosmopolitismo inconcluso– del estudiante permanente.

Considerar las características complejas y comparativas reunidas en la frase “el niño rezagado” implica voltear hacia la constante reiteración de las reformas de tratar a *todos* los niños igual en cuanto a oportunidades y condiciones de aprendizaje. La reiteración de “todos” es retóricamente una señal de compromiso con una sociedad equitativa e inclusiva. En Principios y Estándares para las Matemáticas Escolares,²⁵ por ejemplo, se establece que “*Todos* los estudiantes, sin importar sus características personales, origen o impedimentos físicos, deben tener oportunidades para estudiar –y apoyo para aprender– matemáticas”.²⁶ El llamamiento continuo de los políticos creadores de la legislación *Ningún niño rezagado* es que los estándares y exámenes escolares conduzcan hacia una sociedad igualitaria a través del “mejoramiento del desempeño académico de los niños desfavorecidos”.²⁷ El reporte del Consejo Estadounidense de Educación sobre la reforma en la formación docente, vuelve a reafirmar esta esperanza en su llamado a una educación “al alcance de *todos* los estudiantes, no sólo de los ricos y afortunados...”.²⁸

La inscripción de la frase “todos los niños” no es únicamente un compromiso político. Ésta expresa un conjunto de valores sobre lo que *no* es el niño rezagado. El *todos* une todas las partes de un todo social dentro de una igualdad particular desde la cual cada uno de los niños es clasificado y evaluado. La igualdad puede ser expresada como el estudiante permanente cuyas cualidades funcionan como aquellas de la individualidad “civilizada” –el niño que tiene autoestima, auto-responsabilidad en la toma de decisiones y que innova continuamente como modo de vida. La igualdad

²⁵ *Principles and Standards for School Mathematics*.

²⁶ NATIONAL COUNCIL FOR TEACHERS OF MATHEMATICS, 2000, p.12.

²⁷ BUSH, 2001, p.2.

²⁸ AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. 1999, p. 5.

está inscrita también en las teorías psicológicas y categorías que calculan y ordenan las cualidades y características del niño, que son el objeto del escrutinio e intervención pedagógica.

El niño rezagado lleva el mismo conjunto de distinciones, clasificaciones y divisiones atribuidas al “niño urbano marginado”. Si utilizo un estudio etnográfico de un programa de formación docente alternativo para escuelas rurales y urbanas,²⁹ el niño urbano marginado es una categoría determinada de un tipo de humano y una tesis cultural de la diferencia. Ésta no se refiere al niño que vive en un lugar geográficamente distinto. Las ciudades estadounidenses son espacios con gran riqueza y una urbanidad cosmopolita que coexisten con los espacios de pobreza y segregación racial. Los niños que viven en altos edificios de departamentos y en casas de ladrillos de las ciudades de Estados Unidos aparecen como *urbane* (en el sentido de urbanidad de ser fino, cortés) y cosmopolita y no como *urban* (de la ciudad). Los niños que viven en los suburbios, áreas rurales, así como en barrios urbanos fueron “vistos” y referidos con los mismos conjuntos de distinciones sobre “bajas expectativas”, baja auto estima, familias disfuncionales y pobreza que los convierte en una categoría específica de niño “urbano marginado”. La relevancia de “urbano”, entonces, está en su tesis cultural sobre el niño, más que en el área geográfica, lo que se pone de manifiesto cuando las características y cualidades del niño urbano marginado son encontradas tanto en los suburbios y en las áreas rurales como en los barrios urbanos.

El traslapamiento de las categorías de “todos” y “ningún niño rezagado” tiene múltiples funciones. Santifica los valores políticos y culturales sobre inclusión y respeto por el Otro. También sirve para borrar y reescribir la diferencia. Si volvemos al estudiante permanente y a la Sociedad del Aprendizaje, no existen diferencias ya que todos los niños van a resolver problemas y a trabajar colaborativamente en un proceso continuo de elección e innovación. Aún aceptando el “todos” los niños, hay distinciones y diferenciaciones que dan nombre a las cualidades y características de aquellos quienes no califican para estar entre “todos” los niños.

¿Quiénes son esos niños que no están fuera de las normas y que constituyen a “todos los niños”? El territorio cultural del niño rezagado es *to-*

²⁹ POPKEWITZ, 1998.

poi, un espacio de esperanza y un espacio de temor sobre la pérdida de la “civilización” y su gente civilizada, si el proceso de redención en la propia planeación escolar no tiene éxito.

La esperanza y el temor implican un traslapamiento social, distinciones culturales y psicológicas a través de las cuales es producida una determinada categoría de un tipo de ser humano, la de “el niño rezagado”. Un compendio de hechos personales modela territorios de membresía y de no miembros en el *todos* los niños. Existe un traslapamiento de categorías y distinciones en la legislación *Ningún Niño Rezagado*, los sitios web federales sobre “lo que funciona”, los reportes sobre la reforma antes citados y la investigación sobre equidad en asignaturas de enseñanza escolar y en la formación docente, y aquellos que aparecen como los niños “urbanos marginados”.³⁰ El niño rezagado y el niño urbano marginado coinciden en las categorías que distinguen y diferencian al niño peligroso, quien tiene psicológicamente baja autoestima y pobres conceptos sobre sí mismo. Las características psicológicas son reunidas con las categorías sociales/morales para expresar temores culturales centrales tales como, por ejemplo, familias disfuncionales, hogares con un solo padre, pobreza y delincuencia juvenil. El niño urbano marginado y el niño rezagado se convierten en una categoría determinada de un tipo de ser humano reconocido en su necesidad de ayuda y diferente, dado que ellos “viven en la pobreza, son estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, son estudiantes con discapacidades, mujeres o muchos estudiantes que no pertenecen a la raza blanca quienes tradicionalmente han estado más cerca de sus contrapartes de otros grupos demográficos de ser víctimas de bajas expectativas”.³¹ El problema de atraso de los niños es reducido a un lugar común psicológico: las bajas expectativas.

Generando exclusión en la creación de reformas para incluir

La promesa de colaboración y participación en las reformas es similar a la puesta en práctica de los compromisos democráticos. Están para reunir a los principales actores políticos en la toma de decisiones que son importantes para sus vidas. Pero esas decisiones no son simplemente prácticas instrumentales de negociación, diálogo y representación de

³⁰ La siguiente discusión es tomada de POPKEWITZ, 1998.

³¹ NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS, 2000, p.13.

grupos diversos. La participación conlleva la circulación de principios previos haciéndolos entendibles para la reflexión y la acción. Judith Butler, la filósofa feminista habla sobre esto como la doble cualidad del pronombre “yo”. Hay un “yo” autobiográfico como el actor que toma decisiones. Ese “yo” es también histórico. Existen redes de ideas y patrones institucionales a través de los cuales se vuelven válidas las prácticas de aprendizaje y las acciones pedagógicas y profesionales.

Las muy anunciadas democratización e instauración de igualdad en las reformas profesionales de colaboración y participación no pueden ser consideradas adecuadamente fuera del contexto de las pautas administrativas del gobierno moderno de los Estados Unidos. El discurso de “estrechar lazos entre prácticas y escuelas” y el llamado a tener “visiones claras y consistentes así como estándares de desempeño” en la enseñanza, son estrategias que pueden funcionar para proveer *estabilidad y consenso que dejen sin revisar las cualidades estructuradoras de la “razón” de la educación y sus principios de inclusión y exclusión*.³² El llamado a que los maestros tengan conocimiento de los contenidos de las asignaturas y conocimiento pedagógico, otro aspecto central en las reformas profesionales, asume que el problema de la educación es la necesidad de mayores competencias en el “qué y cómo” de la enseñanza. De nuevo, la conclusión llega a una verdad casi innegable pero potencialmente controversial.³³ En otra parte argumento que las reformas sobre el conocimiento que tienen los maestros acerca de los contenidos de las asignaturas y sobre contenidos pedagógicos, estabilizan el conocimiento de la ciencia o las matemáticas a través de sus principios filosóficos.³⁴

Sin considerar las reglas y estándares a través de los cuales se forman y modelan la participación y la reflexión,³⁵ las soluciones plasmadas en las reformas son, en el mejor de los casos, sobre organización y actividades

32 Discuto la noción de sistemas y sus nociones estructurales de cambio en Popkewitz, 1984.

En este artículo, el estudio de la razón puede también ser considerado como representación de nociones de estructura y sistema relacionados con la discusión previa de fabricación y que es distinta de la posición teórica de, por ejemplo, la filosofía “realista”.

33 Digo controversial para dar lugar a las discusiones de Rancière (1987/1991), quien argumenta que los modelos educativos están basados en nociones de “duplicación” que trabajan en contra de las cualidades liberadoras de la educación.

34 POPKEWITZ, 2004^a.

35 Distinción es de filosofía política y se aborda en relación con las reformas escolares en POPKEWITZ, 1978.

institucionales que dejan sin cuestionar el sistema comparativo de razón bajo el cual el niño es reconocido y diferenciado.³⁶

Finalmente, existe la necesidad de repensar la ortodoxia de la investigación como una especialidad en el diseño de la gente que ocurre en la problemática de la equidad. La especialidad de las ciencias humanas fue para cambiar las condiciones sociales que produjeron estrategias para cambiar a la gente.³⁷ En el diseño de la gente subyacen frases tales como “lo que funciona”, “conocimiento de base empírica” y la certeza de que la ciencia puede producir modelos de “duplicación” en la vida escolar.

Junto al “hecho” empírico de que tal planeación e ideas de duplicación nunca han funcionado,³⁸ el cambio de la gente abandona las implicaciones morales y políticas de planeación de la gente. Esto inhabilita la propia noción de democracia buscada mediante esfuerzos de colaboración y participación. Mientras que la planeación es necesaria para las nociones modernas de libertad y democracia, la especialidad de la ciencia que habla de su autoridad de gobierno como empoderamiento y libertad es paradójica. A pesar de las buenas –y aún a veces radicales–intenciones de las reformas curriculares para empoderar a otros, las relaciones de empoderamiento en pedagogía son relaciones de poder en sí mismas.³⁹ Cualquier intento de promover la subjetividad a través de una actividad de gobierno “pensada” no puede pasar por alto al “sujeto” que va a ser reformado y cómo ese sujeto es constituido dentro del currículo escolar.

³⁶ Mientras la psicología como una tecnología de instrucción puede ser necesaria, otros modelos de pensamiento sobre asignaturas escolares son posibles desde, por ejemplo, los estudios de tecnología y ciencia. Esta última provee modelos de pensamiento sobre producción del conocimiento en campos disciplinarios como en prácticas culturales que regulan cómo se juzga, se llega a conclusiones, se proponen correcciones y se hacen manejables y predecibles los campos de existencia (ver p.ej. KNORR Cetina, 1999; LATOUR, 1999; NASAR, 1998).

³⁷ POPKEWITZ, 2006.

³⁸ Sin ser exhaustivo en la lista de ejemplos históricos, uno puede tomar la planeación urbana de principios del siglo XX que filtró hacia el presente reformas desde Thorndike a Dewey, y la guerra contra la pobreza de 1960 al sugerir empíricamente dudas de las nociones de los expertos. Pero para usar la “regla de oro”, las complejidades de las pruebas de drogas médicas y sus inesperados efectos sugieren que la certeza de la ingeniería del futuro necesita ser abordada más cautelosamente (esto es discutido en POPKEWITZ, 2004b; POPKEWITZ, 2006).

³⁹ ver ej. CRUIKSHANK, 1999.

El enfoque sobre el sistema de razón es para establecer las políticas de educación y el trabajo del intelectual.⁴⁰ Rose argumenta, por ejemplo, en contra del punto de vista predominante de los expertos, sugiriendo que tal cuestionamiento es “para generar una alteración de aquello que conforma el fundamento de nuestro presente, para hacer de aquello establecido algo extraño y provocarnos la pregunta de cómo esto vino a parecerse tan natural.”⁴¹ Tomando de Foucault:

El trabajo de un intelectual no es modelar la voluntad política de los otros, es, por los análisis que lleva a cabo en sus dominios, volver a examinar las evidencias y los postulados, sacudir los hábitos, las maneras de actuar y de pensar, para disipar las familiaridades admitidas, reevaluar las reglas y las instituciones y, a partir de esta reproblematicación (donde el intelectual desempeña su oficio específico), participar de la formación de una voluntad política (donde ha de desempeñar su papel de ciudadano)).⁴²

Estas políticas del trabajo intelectual ofrecen una práctica de resistencia. Esta noción de resistencia es diferente de aquella de la problemática de la equidad. Esta última se ocupa de luchar por aquellos no representados en la vida pública y a quienes se les ha negado el acceso y las oportunidades. Estas políticas educativas son importantes pero no suficientes. No se reconoce que esa resistencia desnaturaliza las formas habituales de organización de la vida, volviendo frágil lo que parecía incuestionable y previsible. La resistencia en este último sentido, es a través de la refutación de lo que es tomado como natural abriendo entonces posibilidades distintas a aquellas que ya existen.▲

Bibliografía

- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. *To touch the future: Transforming the way teachers are taught: An action agenda for college and university presidents*. American Council on Education. Washington, DC. 1999.
- DARLING-HAMMOND, L. Inequality and the right to learn: access to qualified teachers in California's Public Schools. *Teachers College Record*, 106(10), 1936-1966. 2004.
- DAVID AND LUCILLE PACKARD FOUNDATION. *Welfare reforms and children. The Future of Children*, 12(1). 2002.
- FOUCAULT, M. *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage. New York. 1979.

⁴⁰ POPKEWITZ, 1997.

⁴¹ ROSE, 1999, p. 58.

⁴² FOUCAULT, 1989, pp. 305-306.

- FOUCAULT, M. Foucault live: Interviews, 1966-84. In S. Lovtringer (Ed.): *Semiotext(s)*. New York. 1989.
- HALL, S. The problem of ideology-Marxism without guarantees. *Journal of Communication Inquiry*, 1986.
- HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead. Open University Press. England. 2003.
- HIDALGO, N, Siu, S, BRIGHT, J, SWAP, S, & EPSTEIN, J. Research on families, schools, and communities: a Multicultural perspective. J. Banks, ed. *Handbook of research on multicultural education*. Macmillan. New York. 1995.
- LINDBLAD, S, & POPKEWITZ, T. Educational restructuring: (Re)thinking the problematic of reform. En S. Lindblad & T. Popkewitz (Eds.), *Controversies in educational restructuring: International perspectives on contexts, consequences, and implications* (pp. VII-XXXI). Information Age Publishing. Greenwich, CT. 2004.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. *What Matters Most. Teaching for America's Future*. Author. Washington, D.C. 1996.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. *No dream denied: A pledge to America's children*. Author. Washington, D.C. 2003.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Principles and standards for school mathematics*. Author. Reston, VA. 2000.
- POPKEWITZ, T. The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Journal*. 41/4:3-34. 2004.
- POPKEWITZ, T. A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. *The Educational Researcher*, 26/9, 1997.
- POPKEWITZ, T. Hope of progress and fears of the dangerous: Research, cultural theses and Planning different human kinds. En Gloria Ladson-Billings and William F. Tate, eds. *Education research in the public interest. Social Justice, action, and policy*. (pp. 119-141). Teachers College Press. New York. 2006.
- POPKEWITZ, T. The reason of reason: Cosmopolitanism and the governing of schooling. En B. Baker & K. Heyning (Eds.), *Dangerous coagulations: The uses of Foucault in the study of education* (pp. 189-224). Peter Lang. New York. 2004c.
- POPKEWITZ, T. Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. *Globalization and education: Critical perspectives*. N. Burbules & C. A. Torres, eds. Routledge. New York. 2000.
- POPKEWITZ, T. Reform as political discourse: A case study. *School Review*. 1976.
- POPKEWITZ, T. *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. Teachers College Press. New York. 1998.
- POPKEWITZ, T., & LINDBLAD, S. Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse*, 21(1). 2000.
- POPKEWITZ, T. & LINDBLAD, S. Historicizing the Future: Educational Reform, Systems of Reason, and the Making of Children Who are the Future Citizens. *Journal of educational change*. 5/3. 2004.
- ROSE, N. *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press. Cambridge, MA. 1999.
- SIMONS, M. & Masschelein, J. The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. Paper presented as Foucault and adult education/adult learning, Linköping University, 8th to 10th February. 2006.
- SOYSAL, Y., BERTILOOT, T., & MANNITZ, S. Projections of identity in French and German history and civics textbooks. In H. Schissler & Y. N. Soyol (Eds.), *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition* (pp. 13-34). Berghahn Books. New York. 2005.
- ZEICHNER, K. Reflections of a university-based teacher education on the future of college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3). 2006.