

La escolaridad y la exclusión social

Thomas Popkewitz *

¿Puede la escolarización por sí misma garantizar sociedades más justas? La educación se debate entre la esperanza de que esto sea posible y el temor a las poblaciones percibidas como peligrosas para el progreso nacional en los Estados Unidos.

La escuela moderna tiene una doble cualidad. Una es la esperanza de lograr una sociedad progresista, justa y equitativa por medio de la educación del niño, futuro ciudadano de la Nación.¹ Las reformas curriculares europeas y norteamericanas actuales, por ejemplo, sostienen una particular tesis cultural acerca del niño que será capaz de actuar con una ética cosmopolita universal que respeta la diversidad, promueve el cambio y trabaja permanentemente para innovar. La clave de este proyecto pedagógico es el llamado *empoderamiento**. La intención de cosmopolitismo de las escuelas aparece en la concepción llamada Sociedad del Conocimiento, multiculturalismo/ interculturalismo, y en la adhesión a pedagogías tendientes a lograr una sociedad inclusiva en la que *todos los niños aprendan*.

La fuerza esperanzadora que transmiten palabras como *empoderamiento*, cosmopolitismo, Sociedad del Conocimiento y la afirmación de que *todos los niños aprendan* son seductoras. Estas palabras permiten a los hacedores de políticas y a los lectores creer y actuar como si la escolarización en sí misma contribuyera directamente a aumentar las posibilidades de una sociedad más justa e inclusiva.

La seducción de los términos relacionados con un futuro mejor no se cumple tan fácilmente como los administradores escolares y los docentes quisieran. Problemas de la enseñanza y el aprendizaje aparecen en el camino. Esto hace aparecer la otra faceta de la educación. La esperanza en una buena sociedad para el futuro mediante la formación de un niño pensante, *atento* y reflexivo, transita en un mar de temores amenazantes. Temores por poblaciones vistas como peligrosas para el progreso de la Nación; temores al individuo que cumple con los requisitos de la promesa de progreso, de imágenes de civilización y de gente civilizada; y temores ante gente reconocida como poseedora de cualidades opuestas a las aspiraciones cosmopolitas –“barrabravas”, delincuentes juveniles, el desorden moral en la vida de ciertas familias– y temores al riesgo de un futuro con niños *en riesgo*.

Los temores transitan sutilmente junto con las expectativas en las políticas educativas, en la investigación y en los programas escolares. Reconocer que es necesario ayudar a las poblaciones en

situación de desventaja, en la sociedad y las escuelas, instala temores que silenciosamente persisten en la búsqueda de soluciones a los debilitantes efectos de la modernidad. Por ejemplo, en la pedagogía europea y norteamericana, la expectativa en la sociedad del futuro aparece unida a los temores por poblaciones particulares que son vistas como amenazas para ese futuro. Los documentos de política educativa e investigación sobre enseñanza y aprendizaje están repletos de logros positivos y temores cuando se trata de poblaciones peligrosas que son reconocidas como demandantes de atención especial. El temor consiste en percibir lo que sobrevendrá si la escolarización no cumple adecuadamente con su cometido. Temor a las cualidades y valores de estas *Otras* poblaciones si se les permite continuar sin control. El temor va unido al logro de una escolarización que rescate al niño, por ejemplo mediante técnicas *remediales*, de sus hábitos de aprendizaje pobre o de la ausencia de habilidades básicas. La denominación asignada a estos grupos e individuos que necesitan ayuda también expresa los temores de los grupos: el niño *en riesgo*; el niño de centros urbanos o de la ciudad; el niño en *desventaja*, y el niño *excluido* del sistema educativo norteamericano.

Este artículo explora las dobles cualidades de esperanza y temor, y las de reconocimiento y diferencia en la *lógica* de las políticas pedagógicas, en la investigación y en la actividad en las clases. Hablo acerca de las cualidades de esperanza y temor en las luchas por justicia e igualdad como aspectos coexistentes de un mismo fenómeno y no como opuestos. La escolarización es una práctica para producir una sociedad inclusiva que reconozca [la necesidad de] ayudar a esos excluidos. Las clasificaciones de enseñanza y aprendizaje (lo mismo que aquellas acerca de la familia) están construidas con la esperanza de que las escuelas puedan producir una diferencia en la vida de los niños. El reconocimiento de la inclusión, no obstante, es imaginar un todo unificado en el que el niño es diferenciado a partir de nociones tácitas de normalidad. En la superficie, las categorías de diferencia, tales como no poseer hábitos de estudio adecuados o habilidades para el aprendizaje, parecen inocuas y neutrales y hasta posibles de mejorar, aunque las habilidades o disposiciones que impiden la inclusión son narrativas de aspectos culturales relacionados con aquello que el niño debiera ser y temores de los peligros y las cualidades peligrosas de gente que amenaza el futuro esperado. La ironía del fenómeno del reconocimiento de necesidades especiales y de poblaciones que requieren estrategias particulares para ser incluidas, consiste en que el mismo sistema de argumentos que diferencia al niño y su familia está formado y creado por normas y valores *no dichos*.

El artículo tiene cinco secciones. La primera examina brevemente las limitaciones de cómo es estudiado el fenómeno de la equidad. La siguiente considera cómo la *lógica* y la razón de la escolarización personifican la doble cualidad de esperanza en el futuro, por un lado, y de temor a poblaciones peligrosas, por el otro. En la tercera, se considera esta doble cualidad en las reformas para producir estándares curriculares. En las dos secciones finales me ocupo de las reformas para lograr el aprendizaje continuo y la educación urbana en la política educativa norteamericana actual para observar cómo los esfuerzos para aliviar y corregir las inequidades produce la dupla de expectativa y temor en el niño potencialmente excluido, “ningún niño debe ser dejado atrás” [“No child should be left behind”*].

Este trabajo se propone indagar acerca del sistema de justificaciones de esta reforma escolar, especialmente en torno a cómo la exclusión se inscribe en las políticas educativas de inclusión y en la investigación acerca de la reforma.

Equidad en la escuela: estudio y reflexión acerca de las prácticas de “pensamiento” en esta reforma escolar

El análisis de la doble cualidad de expectativa y temor, aborda la inclusión y exclusión social con un enfoque complementario pero diferente al de las políticas y la investigación actuales. La política contemporánea y la investigación educativa han tomado lo que denomino enfoque o problemática de *la equidad* (Popkewitz y Lindblad, 2000). Utilizo el término *problemática* para direccionar la atención al amplio conjunto de normas y estándares que ordenan aquello que es *visto*, dicho, sentido y realizado para rectificar el problema de la exclusión social. Esquemáticamente, la idea de equidad define el problema de la inclusión como el aumento de la representación y el acceso de los individuos y los grupos perjudicados por los programas escolares en vigencia. Más allá de conceptos ideológicos, la investigación se interroga acerca de quién se beneficia y quién está en desventaja según los programas escolares actuales. [Algunos] estudios consideran, por ejemplo, el funcionamiento social de los sistemas de evaluación; *el currículum oculto* en el aula; el conocimiento disciplinar del docente; la importancia de la interrelación en el aula; los contenidos curriculares para diferentes grupos culturales y las prácticas de financiamiento en la asignación de recursos escolares.

Permítanme dar tres ejemplos de esta problemática de equidad.

Primero, considero una idea de género en la investigación de la equidad aplicada a la enseñanza de la matemática que señala que las niñas no acceden a clases avanzadas tanto como los varones. La información estadística fue ampliada con estudios etnográficos para comprender los procesos en los que se produjo esta diferenciación. Los datos fueron utilizados para establecer políticas escolares, desarrollo de programas y capacitación profesional para incrementar la participación de las niñas en las clases de matemática.

Mi segundo ejemplo, referido a la idea de equidad, es el examen de la movilidad social realizado en una investigación sueca sobre el modelo de la “escuela comprensiva” y una investigación sobre escolaridad en Estados Unidos en la década de 1960. La concordancia estuvo en identificar qué grupos sociales y económicos completaron su escolaridad, y qué factores psicológicos, tales como sentimientos de eficiencia y motivación relacionados con el desempeño escolar, obstaculizaron el éxito de los niños.

Un tercer ejemplo es el aumento de datos estadísticos usados en estudios de cruce comparativo entre naciones. Estos datos comparan grupos étnicos, raciales y composiciones de género en la asistencia de niños a la escuela y niveles de logro e índices de terminalidad, entre otros. Así, las políticas nacionales usan frecuentemente las estadísticas para desarrollar programas de reforma que incrementen el porcentaje de inclusión en las diferentes categorías identificadas como de exclusión.

Este rápido esbozo de la idea o problemática de la equidad debería resultar verdaderamente familiar al lector. Lo que puede no resultar evidente es la similitud entre la concepción acerca de la inclusión y la exclusión sociales que recorre los ejemplos. El supuesto es que la correcta mezcla de políticas puede producir una sociedad que sea totalmente inclusiva sin –al menos teóricamente– exclusión e inequidades, tales como las definidas como clase, género, raza o etnia. Los principales ejemplos de esta noción de total inclusión están expresados internacionalmente en el uso de “todos los chicos aprenderán” en las reformas y la legislación escolar norteamericana, y “ningún niño excluido”, es decir producir programas de igual educación para todos.

Deseo expresar frontalmente que el compromiso acerca de una sociedad igualitaria y justa es importante en un mundo plagado de cuestiones tales como pobreza, inequidad e injusticias. Mi planteo aquí no es cuestionar ese compromiso. Mi tarea es persistir en este compromiso formulando diferentes preguntas acerca de la relación entre inclusión y exclusión. Mi atención está focalizada en examinar los sistemas de justificación en la escolarización, con el objetivo de considerar cómo se establecen los objetos de reflexión y de acción en la enseñanza. No se trata sólo de pensar cuándo se cuestionan “el pensamiento”, las ideas, los conceptos y los discursos de la educación. Las normas y estándares de justificación son productos históricos que cambian con el tiempo. Pero es importante [considerar] que aquello que *pensamos* es algo más que mero *pensamiento*. Las categorías y clasificaciones de las teorías del aprendizaje, las relaciones parentales y la participación, interpretan y construyen la manera en que la enseñanza se experimenta y se lleva a la práctica. Por ejemplo, los conceptos acerca del aprendizaje del niño o estadios de desarrollo al comienzo del siglo XX, no son más que meras ideas en los actuales programas de reforma. Constituyen aspectos *valederos* para medir las habilidades y los saberes en el desarrollo del niño. ¿Qué es lo que los padres no observan en las acciones de sus hijos con una lente que considere la niñez como un período de la adolescencia; o en el docente, cuando valora si un niño aprendió lo suficiente como para promover al siguiente curso? Estas *no son* simplemente *ideas* sino parte de la construcción de las experiencias que organizan la escolaridad.

Ahora bien. Hay otra cualidad del sistema de justificación en la escuela. Las categorías y clasificaciones de escolaridad funcionan como mapas. Las categorías acerca del aprendizaje en el niño identifican aquello que es importante para prestar atención, funcionan como un mapa mediante distinciones y categorías organizacionales que marcan los senderos de rutas a seguir como si marcaran el camino a la casa de un amigo. Pensar en un niño como un “sujeto que resuelve problemas” es crear un mapa *mental* acerca de qué es importante para diferenciar en su expresión oral o en sus actividades. Siguiendo con esta metáfora, el mapa del niño implica distinguir cualidades y disposiciones que el docente tiene que identificar, desarrollar y mantener en la enseñanza. Instruir es prestar atención a estas cualidades y no a otras.

Enseñar a resolver problemas puede significar que el docente planifique enseñar *a hacer conjeturas* y a identificar estrategias para encontrar soluciones matemáticas que den respuesta al problema. Pero esta forma de enseñar matemática ignorará o dará respuestas negativas a acciones del niño que no son

consideradas como importantes para la resolución de un problema, tales como tratar de corregir ciertas conductas áulicas concebidas como disruptivas o excluir las respuestas de los chicos porque se suponen tangenciales para el aprendizaje de la matemática. En cierto sentido, no hay opción sino hacer elecciones acerca de inclusiones y exclusiones en la enseñanza. Enseñar es una práctica de inclusión y exclusión.

Pero mi punto de partida va más allá de estos tipos instrumentales de exclusiones. Mi planteo reside en los principios de inclusiones y exclusiones relacionadas con aspectos culturales acerca de quién es y quién *debería ser* el niño. Esto me vuelve a la dualidad de la expectativa del niño educado y el temor al niño no educado y considerado fuera de lo normal. Las esperanzas y temores en la pedagogía son partes del mismo fenómeno y no cuestiones separadas. El problema de la inclusión está de continuo enmarcado en un trasfondo de algo simultáneamente excluido. Las cualidades del *mapeo* del concepto de escolarización requieren que diferentes tipos de preguntas sean formuladas de manera que puedan complementar aquellas acerca de la problemática de la equidad.

La pedagogía como esperanza en el niño del futuro y el temor a poblaciones peligrosas

Si persisto en la idea de la esperanza y el temor como obrando en conjunto en la política escolar y en la investigación educativa, es posible considerar programas acerca del éxito o el fracaso escolar. Frecuentemente, el niño que fracasa es el que carece de autoestima, no está motivado o no cuenta con la estructura familiar que le proporcione las herramientas necesarias para el desarrollo y el crecimiento. Si palabras como *estima* y *motivación* fueran percibidas como más cercanas, pueden ser consideradas para comparar entre lo que está bien y es inclusivo, y lo que no es valorado y debe ser cambiado y, por lo tanto, excluido. Las expresiones *falta de autoestima* y *motivación* se asumen como oponentes. Hay normas tácitas acerca de esas cualidades que valoran la falta de autoestima y motivación. La dualidad está instalada en los discursos y por lo tanto no está eliminada de la pedagogía. La práctica de la enseñanza y el aprendizaje construyen *contínuum* de valores que comparan, dividen y simultáneamente excluyen tanto como incluyen. En cierto sentido, la modernidad está condenada al destino de Sísifo, en el que no hay solución perfecta o punto final en la búsqueda de un mundo mejor. Las circunstancias de la vida no tienen soluciones perfectas y debemos estar continuamente advertidos de la doble cualidad de nuestras prácticas y tener humildad al comprometernos en la búsqueda guiada por la esperanza.

Vayamos ahora al siguiente paso de análisis en este rompecabezas donde se halla la pedagogía que incluye tanto prácticas de inclusión como de exclusión social. La pedagogía involucra aspectos culturales acerca de qué es y qué debiera ser el niño. Enseñar es intervenir en las vidas de los niños de manera que sean diferentes a lo que serían si no recibieran educación. Y la historia de esta intervención involucra principios relacionados con cómo vivir esa vida, tales como trabajar corporativamente con otros, aprender cómo negociar en *comunidades de aprendizaje* y actuar de una manera que permita construir el propio carácter. Esto es parte del relato de la escolarización. La otra parte del relato de la enseñanza – nuevamente una dupla– es que la mejor vida para un individuo está ligada a narrativas colectivas de pertenencia y a la nación como *hogar*.

La instauración de la República de los Estados Unidos de América fue un modelo de unión y de cómo es vivir con normas y valores colectivos. La esperanza en la educación fue expresada como tesis cultural por los fundadores de la República de los Estados Unidos de América en el tardío siglo XVIII. Ellos hablaron acerca de la necesidad de educar para hacer posible *el ciudadano* que personificó los valores liberales de participación y aceptó nociones iluministas de progreso sobre las que fue establecida la Nación. Esta noción de ciudadanía se encontró en la pedagogía escolar y en teorías referidas al crecimiento y desarrollo de los niños. Pero la tesis cultural acerca del niño fue de hecho un ensamblaje que proporcionó diferentes modelos históricos presentes en la pedagogía escolar. Con las ideas políticas de la República estaban las ideas iluministas acerca del *empoderamiento* del individuo y las nociones de derechos universales. Estas ideas políticas se proyectaron como universales pero fueron históricamente particulares. Se solaparon, por ejemplo, con el surgimiento del moderno capitalismo organizado; con los cambios en las nociones de representaciones y entidades; teorías sobre naturaleza y sociedad, y la inscripción de narrativas de un calvinismo particular (Puritanismo) acerca de los “buenos trabajos” de los hombres que penetraron en dominios seculares. La pedagogía unió estas cuestiones en diferentes variantes, por medio de sus teorías de aprendizaje, conducta, modos de resolución de problemas, personalidad, logro, motivación, entre otras.

Bien, ¡las cosas no son fáciles para el pedagogo! Aquellos que trabajan a diario en las aulas ya conocen la dificultad que hay en cada día de enseñanza. Pero el trabajo de enseñar es arduo por otra razón que puede no ser visible en la formación docente o en las planificaciones de aula. Las dificultades que me interesa sostener retornan a mi discusión acerca de las dobles dimensiones en este fenómeno. La esperanza en el ciudadano del futuro conlleva preocupaciones y ansiedades acerca del niño que no se *ajustó* a los modos de vida valiosos para la pedagogía. La formación de la escuela moderna en la Norteamérica del siglo XIX incluía temores acerca de que si el niño no estaba adecuadamente educado – “bárbaros”, para usar un término de uno de los fundadores del sistema educativo– no podría hacerse cargo del país y entonces la revolución se perdería. Las peligrosas poblaciones *bárbaras* fueron denominadas en el tardío siglo XIX como prusianas, cuyo sistema educativo era demasiado autoritario para una sociedad republicana, mujeres cuyo lugar estaba en la familia y no eran educadas más allá de los primeros años, y más tarde en ese siglo los inmigrantes de países no protestantes que no estaban *americanizados*, y grupos que no fueron conformados como la personificación de la *raza norteamericana*. En la actualidad, las esperanzas y los temores son denominados utilizando las sutilezas de la terminología psicológica como la falta de estima, el desorden del déficit de atención, los hábitos de estudio pobres, la impulsividad; y términos sociológicos como delincuencia juvenil, pobreza, y familias y comunidades *disfuncionales*.

Esta paradoja de esperanza y temor está presente en la política del conocimiento escolar. La problemática de equidad deja sin examinar esta política de conocimiento, en un esfuerzo por lograr una sociedad más inclusiva. Cuando analizo la expresión de la intención de las políticas neoliberales (propositivas o críticas) en las bibliografías norteamericanas y europeas, [observo que] cada una toma la posición de buscar mayor equidad y justicia, pese a que los objetivos y estrategias de reforma son

diferentes en lo que es la visión de una buena sociedad. Mi argumento principal ante este tipo de literatura es cómo aparecen las políticas de representación y acceso que se asumen en esta búsqueda, ya que la equidad es sólo parte de la cuestión de la inclusión y la exclusión, y por lo tanto no es suficiente por sí misma. Es importante examinar los principios que ordenan qué es el niño y qué podrá ser para estructurar el campo de acción posible y para respetar las normas de conducta en las que se enmarcan los problemas y estrategias para rectificarlos otorgando posibilidad e inteligibilidad.

Las consideraciones que siguen persisten en el argumento acerca de la inclusión y exclusión como presentes a la vez en las reformas educativas contemporáneas. Primero, las reformas norteamericanas que se apoyan en estándares curriculares que deben ser logrados por todos para proveer una educación. En segundo lugar, la construcción de la educación para aquellos chicos que han sido marginados de la escolaridad y de la sociedad, hijos de pobres y gente de color. Utilizo estos ejemplos para considerar los sistemas de justificación de la escolarización como práctica de doble dimensión: exclusión e inclusión a la vez.

Los estándares del currículum y cómo hacer una sociedad equitativa “fabricando” el niño estándar

Una pieza fundamental en las reformas de la escuela norteamericana para ser una sociedad equitativa es la implementación de estándares curriculares que puedan cumplir *todos* los chicos. *Todos* es una declaración del compromiso nacional, por la Ley ya mencionada, que garantice que los niños que no tuvieron éxito escolar puedan tener ahora programas adecuados y enseñanza para alcanzar en la sociedad los mismos resultados que los otros [que sí lo lograron]. El movimiento de reforma basado en estándares especifica con diferentes grados de precisión lo que un niño debería saber en cada año de escolarización acerca de composición musical; habilidades en aritmética básica; comprensión histórica del desarrollo de la nación o el uso de la geometría. Los estándares son vistos como mejoramiento de la calidad de la enseñanza y como reaseguro para que los estudiantes de diversas procedencias sean tratados equitativamente.

El propósito de las reformas curriculares basadas en estándares puede parecer raro para alguien perteneciente a un país en el que el Ministerio de Educación establece un currículum para toda la nación. En Norteamérica, esto ha sido dejado en manos de los consejos de administración locales. Las reformas actuales son una forma de centralización que permite comparar el rendimiento escolar mediante la medición del aprendizaje. En una peculiaridad del modelo estadounidense estatal de administración, la centralización no proviene formalmente del Gobierno. Los estándares están elaborados por organizaciones de profesionales docentes y están solventados con una combinación de fundación privada y dinero estatal.

El movimiento de reforma basado en estándares generó múltiples debates. Uno, es la necesidad de asegurar la calidad de lo que se enseña y de que todos los chicos reciban igual educación. La política estatal focaliza en una escuela *transparente*, palabra de moda para hacer visible el éxito de la escuela. Evaluar es fundamental como procedimiento de auditoría para considerar cambios en alguna norma e identificar si *todos los niños*

reciben enseñanza satisfactoriamente. La frecuente utilización del término *todos* en las reformas –*todos los chicos aprenden, todos los chicos tienen alto rendimiento, etcétera*– expresa un profundo compromiso político y confianza. Confianza depositada en las escuelas como instituciones sociales positivas al servicio de toda la sociedad, porque sirve a todos los chicos por igual. Las críticas a este movimiento de reformas basadas en estándares se enmarcan en la problemática de equidad de la que hablé anteriormente. Esto es, si los estándares curriculares sirven en la actualidad para chicos de grupos que sufren alguna forma de discriminación, como los provenientes de familias pobres, minorías raciales y ciertas etnias. La Izquierda norteamericana argumenta en contra que la selección de los contenidos curriculares y la evaluación según reformas estandarizadas basadas en la cultura atentan contra los grupos marginados económica y socialmente. Las experiencias de vida y las normas culturales de estos grupos, según afirman estos reformadores, no están representadas adecuadamente en el actual currículum por estándares. Mientras los currículum estandarizados y los argumentos de sus detractores articulan diferentes posiciones ideológicas, personifican los supuestos generales de la problemática de equidad de la que ya hemos hablado. Inclusión es acceso y representación, con la Izquierda norteamericana focalizando en aspectos culturales de las diferencias, y los Conservadores liberales, en la eficiencia y la psicología como superadoras de las diferencias.

Las expresiones mencionadas son seductoras porque generalizan compromisos públicos tendientes a encaminar y reparar las condiciones provocadas por la pobreza, la discriminación y el fracaso escolar. Los sistemas comparativos de reconocimiento y diferencia en la doble narrativa de esperanza y temor son ignorados por lo sustancial de los resultados estandarizados. La cualidad comparativa está expresada en la yuxtaposición de expresiones tales como “*todos los chicos pueden aprender*” y “*ningún niño es excluido*”. Las dos guardan relación. Encarnan un *continuum* de valores que normalizan las cualidades y características del niño. Esto *sucede* con la frase *todos los niños* que actúa como un gesto hacia un sistema equitativo. Ese *todos* personifica aspectos culturales tácitos acerca de las cualidades y características de un niño que parecen universales y está fuera de una historia y un contexto. Digo tácito porque ese [vocablo] *todos* aparece en la investigación de la reforma basada en estándares como si todos supieran acerca de qué niño se habla cuando se menciona *todos* [los niños]. Pero cuando se habla de ese niño *universal* se alude también al niño que no alcanza las expectativas y logros. Es el antropológico “Otro” niño que necesita reparación y rescate. Ese niño “en riesgo” o en desventaja es, comparativamente hablando, el niño excluido, objeto de intervención por no ser como el niño *universalizado*. Ese “*todos los niños*” y el niño excluido son dos tipos distintos de ser humano en la planificación escolar.

Este es el sistema de justificación basado en estándares que quiero explorar como dupla de esperanza y temor, y de exclusión social con sus prácticas de inclusión. Pero para considerar esta dupla, primero tomo en cuenta la noción de estándares curriculares como históricamente referidos a la condición de gobierno de un Estado moderno.² La aplicación de estándares para medir y comparar personas debía hacer posible [la existencia] del ciudadano libre e igualitario. Con anterioridad al siglo XVIII, era difícil gobernar un Estado por cuanto las mediciones variaban. Cada área tenía sus propias unidades de medida (una mano, un pie, una carretilla, una cesta, un puñado, hasta donde alcanza el oído) que no resistían ninguna

administración centralizada. Los impuestos eran diferentes y asistemáticos antes de la aparición de estándares censales. Las personas sin patronímicos no podían ser ubicadas. Al final del siglo XVIII, las prácticas de gobierno cambiaron. Gobernar implicó tratar de lograr la mejor clasificación y el mejor tipo de divisa para trazar un plan de acción. Los estándares produjeron significaciones confiables para enumerar, localizar y regular la población de un país, obteniendo indicios de salud, señalando lugar, recursos y asentamientos. Los académicos de la Francia pre-revolucionaria se esforzaron por lograr un sistema métrico uniforme para hacer la Nación “rica, militarmente potente, y *fácilmente administrable*” (Scott, 1998, 31. La cursiva pertenece al original).

En lo que el concepto moderno de República podría parecer irónico, es en que la democracia y la libertad colectiva y la libertad individual del ciudadano moderno dependieron de la creación de estándares. Gobernar significó más que simplemente trazar un mapa de la salud y los territorios de la ciudadanía. Los estándares del país se establecieron para registrar en un mapa y gobernar a las personas con el objetivo de lograr una sociedad libre y equitativa. La creación de estándares fue importante para el gobierno democrático. Los enciclopedistas por ejemplo, inmediatamente antes de la Revolución Francesa, vieron la inconsistencia entre las mediciones, las instituciones, las leyes de herencia, el establecimiento de impuestos y regulaciones de mercado como los grandes obstáculos para convertir al francés en un pueblo único con iguales derechos (Scott 1998,32). Si el ciudadano carecía de iguales derechos en relación con mediciones, se argumentaba que éste podría incluso tener derechos legales desiguales y por lo tanto no podría disfrutar de la libertad colectiva y la individual. Las medidas uniformes se implementaron para transformar al pueblo de una nación en ciudadanos de la nación, en la creencia de que “la uniformidad de costumbres, puntos de vista y principios de acción conducirían, inevitablemente, a una mayor comunidad de hábitos y actitudes” (Scott, citando a Ken Adler, 1998,32). El sistema métrico no fue sólo instalado para proporcionar centralización administrativa y reforma comercial, sino para promover el progreso cultural y un cambio democrático que diera igual tratamiento a todos los ciudadanos. Para usar el lenguaje de las actuales reformas, los estándares para medir personas se crearon con el objetivo de hacer el sistema más transparente, accesible y administrable.

La esperanza del futuro: el cosmopolita inconcluso como el estudiante permanente

En este apartado quisiera abordar los aspectos culturales que atraviesan los estándares para *todos* los chicos. Utilizo la pluralidad de aspectos culturales para explorar un *continuum* de valor en el que hay dos diferentes conjuntos de principios acerca de qué es el niño. Existen las cualidades del todo como universal en la expresión *todos los chicos*. Me referiré a estos aspectos culturales como un particular modo de vivir que puede ser pensado como el del *cosmopolita inconcluso* (Popkewitz, 2004). El [el concepto de] cosmopolita inconcluso aparece a lo largo de la Unión Europea y de Norteamérica en las reformas de la reconstrucción de la sociedad en la que existe una Sociedad del Conocimiento y un estudiante permanente. Esta es la esperanza inscrita en la pedagogía. El temor es el niño reconocido y diferenciado

del estudiante permanente. Ese niño es el que se queda atrás,”que es excluido”, que no se ajusta al criterio explicitado en la expresión “todos los niños”.

¿Quién es este cosmopolita inconcluso que actúa como estudiante de por vida en la “Sociedad de la Información” o en la “Sociedad del Conocimiento”? El cosmopolita inconcluso es una vida nunca acabada en la búsqueda de conocimiento e innovación. Es una individualidad que pertenece y siente como su hogar a múltiples comunidades donde la elección está dirigida a la resolución de problemas y al trabajo en comunidad. La resolución de problemas es su continua forma de vida. Las narrativas acerca de la resolución de problemas y comunidad vinculan a *todos* los individuos al progreso social o económico y a la revitalización de la democracia. La continua reiteración de la frase *todos los niños* expresa el compromiso de equidad: *todos* los chicos pueden aprender; el programa es para *todos* los chicos; el imperativo es proporcionar programas de alta calidad para *todos* los chicos, etcétera. Los relatos del niño que resuelve problemas, por ejemplo, reflejan el modo de vida de un individuo enfrentado a constantes cambios en la sociedad. El niño actúa con autonomía –aparentemente– y con responsabilidad –con esperanza– tomando continuas decisiones. La seducción de este modo de vida es su registro político acerca de “tener voz” y empoderamiento, trabajando continuamente en su propio perfeccionamiento y actualización.

La subjetividad de un estudiante permanente es percibida como la de un empresario. La noción de empresariado aparece para vincular la escuela con la economía y la reducción de lo humano sobre la bases de un registro económico. El cosmopolitismo inconcluso podría ser desconocido si se pensara como un fenómeno reducible sólo a la economía. Sus narrativas son acerca del modo de vida que dan un sentido ético del niño. El aula se torna una *estructura de participación* que involucra identidades flexibles asociadas con el aprendizaje continuo. También se habla de este aprendizaje en relación con una práctica de reconstrucción social. Hargreaves (2003), por ejemplo, rechaza el materialismo y el 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 del aprendizaje [que] procesa información y conocimiento en formas que maximizan el aprendizaje, estimulan el ingenio e invención y desarrollan la capacidad para iniciar y sostener el cambio” (Hargreaves 2003, XVIII). El niño habita la Sociedad del Aprendizaje con “una identidad cosmopolita que muestra tolerancia ante diferencias raciales y de género, genuina curiosidad y disposición para aprender de otras culturas, y responsabilidad para con los grupos excluidos en el interior y más allá de la propia sociedad” (Hargreaves 2003, XIX).

Las narrativas de esperanza en el cosmopolita inconcluso vinculan las oportunidades y aspiraciones de los poderes públicos con la capacidad personal y subjetiva del individuo. Las aulas del temprano siglo XX, como lugar de socialización donde el niño internalizó normas preestablecidas y universales de identidad, son actualmente un ámbito rediseñado para vivir. La ubicación de la responsabilidad ya no está atravesada por el campo de prácticas sociales dirigidas hacia una única esfera pública, la social. La responsabilidad está ubicada en diversas, autónomas y plurales comunidades perpetuamente constituidas por la propia práctica en *comunidades de aprendizaje*.

Cualesquiera sean los méritos de la estrategia de resolución de problemas y comunidad, las nociones nunca son meramente descriptivas de algún razonamiento natural del niño, algo natural al niño que la investigación apenas recupera, o despojado de sistemas de valores que relacionan individualidad con una pertenencia colectiva. La bibliografía de los estándares matemáticos educativos, por ejemplo, expresa una tesis cultural particular acerca de vivir en un *ubicuo* futuro incierto, en el que aprendiendo *matemática se* preparará al niño para. La preparación implica aprender la resolución de problemas y a participar en comunidades de aprendizaje. En una declaración de resonancia en la reforma de las escuelas norteamericanas, el National Council of Teachers of Mathematics (2000), modelo para la reforma curricular basada en estándares, argumenta que el alumno necesita ser preparado para el futuro en el que el cambio es “un rasgo ubicuo de la vida contemporánea, de manera que aprendizaje con comprensión es esencial para preparar a los estudiantes a utilizar lo que aprenden para resolver los nuevos tipos de problemas que inevitablemente deberán enfrentar en el futuro” (National Council of Teachers of Mathematics 2000, pp. 20-21).

El niño cosmopolita que planifica para el futuro ubicuo constituye un particular modo de vida para la planificación de sí mismo. El proyecto de vida es diseñar la propia biografía de manera tal que exista movimiento de una esfera social a otra, como si la vida fuera un taller de planificación que tiene valor en y de sí mismo. La acción es un flujo continuo de resolución de problemas para diseñar no sólo qué se hará sino también quién será esa persona. El individuo está continuamente direccionado a “resolver problemas”, esto es a perseguir permanentemente su deseo. El deseo está en las infinitas elecciones que uno hace en la búsqueda de innovación continua. La única cosa que no puede elegirse es la elección de elegir.

El empoderamiento de la libertad consiste en considerarla como si no hubiera cercos ni límites. Pero esa libertad también expresa un fatalismo en las narrativas del cosmopolita inconcluso (Lindblad y Popkewitz 2004). Docentes, administradores escolares y funcionarios del gobierno expresan este fatalismo en un estudio de la Unión Europea. Aquí, el empoderamiento es tomado en el contexto del aprendizaje continuo. Pero ese alumno vive en el contexto de la inevitable marcha de la globalización. Pudo hacer elecciones y participar para dar un cariz y un desenlace más humanos a la globalización pero no para cambiar el hecho de que exista. Aquel futuro ubicuo en términos de globalización hace imposible que un individuo que puede citar un texto de Francés para la escuela secundaria, “escape a la fluctuación del cambio” (Soysal y Mannitz 2005, pp. 24-25). Los límites de la globalización están naturalizados para aislar y encerrar los espacios de libertad y participación. En la actualidad, lo que modela qué somos y qué debiéramos ser es incuestionable.

El temor al futuro: el niño marginal excluido

La esperanza pedagógica actual de formar el niño cosmopolita inconcluso supone el reconocimiento de que no todo está bien, por cuanto la sociedad no ha cumplido su promesa para todos. El todo es un significante que reconoce aquellos que son diferentes. “Todos los alumnos, sin importar sus características personales, origen o posibilidades físicas, deben tener oportunidades para estudiar –y

apoyo [económico] para estudiar– matemáticas” (National Council of Teachers of Mathematics 2000,2). La reiteración de *todos* acentúa la inclusión en la enseñanza identificando al excluido. Los estándares de la reforma educativa están para “mejorar el rendimiento académico de los niños en desventaja” (Bush 2001,2).

La tesis cultural expresada en *todos los chicos hace posible la diferenciación de particulares segmentos de la población como un problema especial*. Ese “*todos*” es para unir todas las partes del todo social en lo que es asumido en la noción de la Sociedad del Aprendizaje. Apelando a una educación “disponible para todos los alumnos, no sólo para los ricos y los que tienen suerte”, el American Council on Education (1999, 5) se ocupa de las narrativas de diferenciación que borran las diferencias. Divisiones de clase, raza, género, incapacidad, entre otros factores sociales, ya no constituyen un impedimento para el éxito escolar. El niño excluido es reconocido como incluido por la Sociedad del Conocimiento, como quien no tiene diferencias. La reforma es para que todos los niños aprendan. Las estrategias de cambio son organizacionales y psicológicas. El éxito o el fracaso residen en que el niño se esfuerce o en que la escuela sea más eficiente para *repartir* los objetivos con mayor equidad.

El niño excluido en las reformas de la escuela norteamericana es el niño “marginal” [*the urban child*]. Marginal es un término que designa al niño que no logra un buen desempeño en la escuela y necesita ayuda. Marginal no es una designación geográfica en la planificación social y educativa. Las ciudades norteamericanas son espacios de gran riqueza y de una urbanización cosmopolita que coexisten con espacios de pobreza y segregación racial. Los chicos que viven en las ciudades norteamericanas, en departamentos caros o en casas con fachadas de piedra, no están incluidos en el espacio de la educación para el marginal o las reformas para marginales. Los chicos que habitan casas importantes son “urbanos” [urbane], cosmopolitas, pero no “marginales” [urbans] (Popkewitz, 1998). El niño marginal es también aquel que vive en áreas rurales; la misma distinción pedagógica y diferenciaciones utilizadas para hablar y actuar con el niño de la ciudad son utilizadas con los chicos que viven lejos de las ciudades cuando se examinan los discursos áulicos. El significado de *marginal*, como tesis cultural más que geográfica, se hace notorio ya que las características y cualidades del niño marginal se encuentran en los suburbios y áreas rurales tanto como en los *centros urbanos*.

Los espacios de las poblaciones inscriptos como fuera de la normalidad y la civilización son señalados con el término *marginal* en las reformas sociales y educativas. Las reformas y la educación para marginales involucran aspectos culturales relacionados con la corrección del desorden moral mediante el reconocimiento y rescate del niño *necesitado*, con características diferentes a las del estudiante permanente. El niño marginado está clasificado como con necesidad de remediación (necesitado de *remedios*, como si estuviera enfermo). La remediación constituye la esperanza de una sociedad más equitativa e inclusiva, y también el temor a la pérdida de *civilización* y personas civilizadas. La esperanza y el temor al rescate y redención están presentes en la misma planificación escolar (Popkewitz 1998).

El territorio cultural del niño marginal está inscripto silenciosamente en un continuo de valor en el que el cosmopolita inconcluso constituye el espacio de esperanza en la “persona razonable”. En el apartado

anterior hice referencia al modo de vida del cosmopolita inconcluso. ¿Cuáles fueron las categorías de reconocimiento y diferencia para el niño marginal excluido? Las categorías psicológicas, sociales, biológicas y pedagógicas coinciden en distinguir y diferenciar las intervenciones pedagógicas. Los peligros psicológicos de la baja autoestima y un pobre concepto de sí mismo expresan las cualidades interiores del niño marginal.

Las complejidades de un sistema en el que operan [simultáneamente] la esperanza y el temor pueden ser explorados en un estudio etnográfico del programa educativo para docentes de alumnos marginales. Los docentes hablaban del niño marginal como aquel de inteligencia “práctica” (adquirida en la calle). El término se aplicó al modo de pensar y actuar del niño diferente. Por extensión, la noción de “inteligencia práctica” se adjudicó para reconocer y otorgar igual valor que al modo de vida del niño marginal. Los docentes reconocieron con la expresión que las experiencias de vida particulares del niño eran importantes y utilizadas en pedagogía en razón de que *todos los niños aprenden*. La inteligencia práctica personifica una distinción en la esperanza y la confianza en que el potencial innato del niño puede estar presente en las reformas escolares para rectificar las cualidades que obstaculizan el éxito.

La inteligencia práctica es también una distinción comparativa. El niño con inteligencia práctica indica [que posee] una cualidad biológica perteneciente a las cualidades innatas que lo diferencian de los inteligentes. El niño marginal aprende concretamente haciendo, que es diferente del aprendizaje continuo de otros alumnos cosmopolitas que son capaces de manipular ideas abstractas. La inteligencia práctica es también un término de comparación acerca de la diferencia social de un niño que vive en el desorden moral, que tiene que ser rescatado de esta condición. La inteligencia práctica coincide con cualidades psicológicas. El niño que carece de autoestima es diferente del niño que sí la tiene. El niño marginal es “el alumno en desventaja”, “el necesitado”, “en riesgo” y un niño “de centros urbanos”: distinciones de las características propias del niño que, de alguna manera, es diferente de la norma.

Las cualidades psicológicas del niño excluido se asocian con categorías sociales, por ejemplo en relación con familias disfuncionales, hogares de padres solteros, delincuencia juvenil y hogares sin libros. Una categoría determinante del niño marginal es la de niños “que viven en la pobreza, alumnos que no tienen al inglés como lengua materna, alumnos con discapacidades, mujeres y muchos alumnos de color que tradicionalmente están más cerca que otros compañeros de otros grupos demográficos de ser víctimas de bajas expectativas” (National Council of Teachers of Mathematics 2000,13).

Las distinciones no se dan sólo en el aula. Circulan en declaraciones políticas acerca de estándares escolares y también en informes internacionales relacionados con las condiciones de la educación. Mientras los informes estadísticos en la década del 60 se focalizaron en las distinciones de la estratificación social, en los informes educativos actuales, se desarrollaron mejores y más sutiles distinciones en relación con los excluidos sociales que aquellas que los docentes habían utilizado (Lindblad y Popkewitz, 2002). *¿Quién dijo que la investigación no llega al aula?*

Marginal es un ensamblaje particular de categorías culturales que posiciona al pobre y a las poblaciones racializadas para que se reconozcan y diferencien. Las distinciones y diferencias que apelan al “otro” en

la escolarización puede relacionarse con el trabajo del sociólogo Pierre Bourdieu. El estudio de Bourdieu (1979; 1984) nos habilitó a pensar acerca de la producción de diferencias mediante sistemas diferenciales de reconocimiento y distinciones que dividen y organizan la participación popular. Bourdieu (1989; 1996) también explora cómo el sistema escolar consagra una nobleza social llevando a cabo una serie de operaciones cognitivas y de evaluación que concretan las divisiones sociales. Tomando como referencia el estudio de Bourdieu, las distinciones entre el niño que resuelve problemas y los niños marginales que “aprenden haciendo” abarcan un desigual terreno de juego construido con las características diferenciales de comparación y capacidades de individualidad. *El niño excluido es aquel cuya diferencia nunca alcanza el “término medio”.*

Creando exclusión cuando se quiere incluir

La escuela moderna –la que hoy se va construyendo en mi país– es la que *cuida* al niño salvable, capaz de progresar y lograr felicidad individual. Y con el cuidado del ciudadano aparece el corolario de reconocimiento de quienes fueron excluidos de ese progreso y de las nociones de felicidad, así como de las prácticas remediales que rescatarán a los que fueron excluidos. Mientras el propósito de las narrativas es incluir al excluido, las prácticas de inclusión se ubican continuamente en un trasfondo de algo que las hace simultáneamente de exclusión.

Los sistemas de justificación en la investigación de la reforma escolar que conforman la doble dimensión de esperanza y temor son prácticas históricas. Los esfuerzos de las reformas y de la ciencia social para cambiar la condición de las personas, cambian las personas. Ese cambio en las personas incluye distinciones comparativas y un continuo de valores. Sin embargo, aunque no he planteado las distinciones comparativas en las tempranas reformas educativas, éstas son iguales a las del presente. Los gestos de la reforma, relacionados con *todos los niños*, intentan unir y unificar el todo en valores generales que expresan intereses públicos [homogeneización]. Las estrategias concretas en la búsqueda de una sociedad unificada, sin embargo, nos conducen a indagar las distinciones comparativas de avanzada que personifican *la doble dimensión ya mencionada de esperanza en un ciudadano cosmopolita y temor a diferentes tipos humanos que encarnan modos de vida peligrosos*. Investigación y política coinciden en sus dobles sistemas de reconocimiento y diferenciación de los peligros y los peligrosos hacia un todo unificado imaginario que se quiere lograr.

La planificación de la escolaridad para una sociedad inclusiva requiere, creo, cuestionar continuamente los efectos de esta dualidad. Las acciones de escolarización son representaciones de exclusión para lograr inclusión. Considerar las doble dimensión en la pedagogía es considerar las políticas de la política escolar, la investigación y el aula como intersecciones para construir principios de acción y reflexión. Las distinciones entre experiencia y política o [entre] investigación y contexto, tan comunes a la política y a la investigación, oscurecen las prácticas complejas del gobierno escolar. Centro mi atención en sistemas de justificación como históricos para no enfatizar las *ideas*, los pensamientos o los discursos como entidades en sí mismas. La justificación no es sólo algo para aplicar al mundo sino que es producida históricamente para formular

objetivos educativos para conocer, ver y actuar en consecuencia. Los sistemas pedagógicos de justificación son efectos de elementos de poder y producción de la construcción y cambio de mundos. Así, mientras la problemática de equidad es necesaria en su enfoque de a quiénes beneficia o desplazó, esa focalización no es suficiente. No es suficiente si no tiene en cuenta los sistemas de justificación mediante los cuales los objetos de reconocimiento y diferencia son construidos como sujetos de la política y la investigación.

Traducción de Nora Minuchin

Aclaraciones específicas de Elvira Romera

* Profesor de Curriculum and Instruction, Universidad de Wisconsin-Madison, USA. Director de investigaciones acerca de reformas educativas y formación docente. Autor de *A Political Sociology of Educational Reform; Power/knowledge in teaching, The politics of schooling and the construction of the teacher*; entre otras obras traducidas a varios idiomas.

* Se trata de un neologismo, traducido del inglés *empowerment*, que se refiere a la intención de aumentar el poder de personas o grupos sometidos por razones étnicas, de género, de ingreso económico, etcétera.

*“No child should be left behind”, es un programa educativo especial de inclusión total que está llevando a cabo la administración Bush. Se trata de una estrategia intensa de entrenamiento (o disciplinamiento) basada en una Ley del año 2001 por la que toda la población debe ser educada. Para más datos ver www.whitehouse.gov/news/reports/no-child-left.behind.html [N. de C.]

Notas

¹ Utilizo la frase “una sociedad justa y equitativa” como un compromiso general al que adhiero aun en un mundo en el que estamos permanentemente confrontados con hechos y condiciones que desafían nuestras sensibilidades de lo que es apropiado. Diciendo esto, reconozco que la justicia y la equidad son *topoi*, términos que todos piensan que *saben* pero que continuamente unifican y conectan de múltiples maneras que tienen diferentes prácticas y resultados, y que lo histórico inscribe en duplas de esperanza y temor. Mi uso reconoce la importancia de tales compromisos y las divisiones y exclusión implicadas en la práctica.

² El uso del término *gobierno* está tomado del concepto de *governabilidad [governability]* incorporado por M. Foucault (1979).

Bibliografía

American Council on Education, *To touch the future: Transforming the way teachers are taught: An action agenda for college and university presidents*. Washington, DC, American Council on Education, 1999.

Bourdieu, P. (1979), *Distinction: A social critique of the judgment of taste* (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA, Harvard University Press, 1984.

Bush, George W., *No child left behind*. Washington, DC, Department of Education, US Government Printing Office, 2001.

Foucault, Michel, *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York, Vintage, 1979.

- Foucault, Michel. (1979), "Governmentality", en *Ideology and Consciousness*, 1979, pp.5-22.
- Hargreaves, Andy, *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead, Inglaterra, Open University Press, 2003.
- Lindblad, Sverker y Popkewitz, Thomas S., "Educational restructuring: (Re)thinking the problematic of reform", en S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Controversies in educational restructuring: International perspectives on contexts, consequences, and implications*. Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2004, pp. vii-xxxi.
- Lindblad, Sverker y Popkewitz, Thomas S., "Educational restructuring: Governance in the narratives of progress and denials", en S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Controversies in educational restructuring: International perspectives on contexts, consequences, and implications*. Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2004, pp. 69-96.
- Lindblad, Sverker y Popkewitz, Thomas S., *Educational restructuring: International perspectives on traveling policies*. Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2004.
- National Council of Teachers of Mathematics *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA, Author, 2000.
- Popkewitz, Thomas S., "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*. Nueva York, Peter Lang, 2004, pp. 189-224.
- Popkewitz, Thomas S., *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. Nueva York, Teachers College Press, 1998.