

# Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación\*

THOMAS S. POPKEWITZ\*\*  
TRADUCCIÓN DANIELA GUTIÉRREZ\*\*\*

## Introducción

Este texto analiza los sistemas de razón que gobiernan las políticas (Popkewitz, 1991, 2008)<sup>1</sup>. A primera vista parecerá extraño situar la palabra “gobierno” en condición de verbo que actúa sobre el sustantivo “político”; como poniendo el carro delante del caballo. ¡Se supone que la política debe gobernar y no ser gobernada! Mi intención al revertir el orden de las palabras es focalizar en la (re) lectura de la política dirigiendo la atención sobre los principios (sistemas de razón) que ordenan y clasifican lo que es “visto”, aquello de lo que se habla y, en consecuencia, aquello sobre lo que se actúa. Es decir, el “pensamiento” sobre la educación no es meramente cuestión de lógica, o de puras operaciones mentales y “pensamientos” que aseguren los resultados deseados. Los objetos de enseñanza y aprendizaje en educación se construyen a través de procesos históricos que dan forma y habilitan lo que se puede pensar, hacer y esperar. La política contemporánea acerca de la equidad y la democracia, por ejemplo, no son meramente un conjunto de promesas sobre lo que debería ocurrir. Los discursos políticos se vuelven “razonables” en la trama o en el tejido de las diferentes prácticas en las que equidad se relaciona y representa como las capacidades de los niños y las cualidades del aprendizaje y la resolución de problemas, y a través de teorías psicosociales acerca de la comunicación en la clase, la participación en “comunidades” y la diversidad cultural, entre otros. Releer la política es centrarse en cómo a los objetos de estudio se les atribuye inteligibilidad y “sensatez” a través de normas y estándares (la razón) que son producidos históricamente y que gobiernan la política.

La política educativa se plasma en este gobierno a través de la “razón”. La “governabilidad” de Foucault (1979) y la “partición de lo sensible” de Rancière (2004), por ejemplo, dirigieron su atención a cómo los sistemas de razón funcionan para constituir los problemas abordados en las prácticas sociales, como así también a los principios enunciativos que ordenan soluciones y planes de acción, con los que delimitar y encerrar lo que es (im)posible. Pero lo político es más que ordenar conductas; los mismos principios generados sobre el niño y la enseñanza, encarnan un estilo moderno y comparativo de pensamiento (Popkewitz, 2008). Tomo el concepto de estudiante permanente en la pedagogía contemporánea, que encarna la tesis cultural acerca de la vida como continua resolución de problemas y actividad de aprendizaje. Las características del estudiante permanente no son autónomas. Las cualidades y características de quien

\* Este artículo es una traducción del capítulo publicado en SIMONS, Maarten; OLSEN, Mark; PETERS, Michael A., (eds.), *A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century, Re-Reading Education Policies* (págs.555-574).



\*\* Senior Internacional Académico de la Academia Rusa de Educación; Doctor Honoris Causa de la Universidad de Umea, Suecia, de la Universidad de Lisboa, Portugal, de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica y de la Universidad de Helsinki, Finlandia. Catedrático de Currículum e instrucción de la Universidad de Wisconsin-Madison, USA.

\*\*\* Lic. en Psicopedagogía, Universidad del Salvador; Lic. en Letras, Universidad de Buenos Aires; Mg. en Educación, Universidad de San Andrés.

aprende durante toda la vida se inscriben en comparación con las capacidades entendidos como normalidad y crecimiento que se toman como parámetro para rechazar y excluir.

En este capítulo se explora la “razón” de la política como gestos simultáneos de inclusión, abyección y exclusión. En la primera sección se esbozan los principios de inclusión y exclusión en el enfoque de la investigación sobre políticas centrales, lo que podría llamarse “la 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 y superponen en los métodos de la ciencia, los conceptos y las “teorías” de la enseñanza y la investigación. La problemática de equidad implica la preocupación por el aumento de la representación de los grupos marginados aunque, irónicamente, su estilo de pensamiento genera tesis culturales comparativas que, en el impulso a incluir, excluyen. La segunda sección se ocupa de las ciencias de la educación. Las ciencias de la educación son las tecno-

logías diseñadas históricamente para cambiar la sociedad cambiando a la gente. Ese modelo exhibe el gesto doble que diferencia y divide a la población. Las secciones tercera y cuarta exploran la inscripción de la diferencia en la pedagogía y sus ciencias. La pedagogía es tomada por la enseñanza puritana como “mandamiento de conversión” destinado a salvar el alma. La ciencia es el diseño de esa alma, que hoy es enunciada en nombre del progreso democrático. El diseño, sin embargo, inscribe esos gestos dobles. Existe la tesis cultural de un estudiante permanente, un individuo cosmopolita cuya participación permite la comunidad, el progreso y la emancipación humana. Y en el diseño del cosmopolitismo de los niños también se diseña el temor a los “Otros”, las poblaciones peligrosas que amenazan el previsto futuro emancipatorio. La razón comparativa que diseña la política y la pedagogía, concluyo, naturaliza el statu quo de inequidad en la búsqueda de la igualdad.

La (re) lectura crítica de la política examina “lo que es aceptado como autoridad por medio de una crítica de las condiciones de lo que puede conocerse, lo que debe hacerse y lo que puede esperarse” (Foucault, 1984, pág. 38). Esta (re) lectura de la política puede ser contrastada con los estudios del neoliberalismo<sup>2</sup>, un *topoi* del análisis político contemporáneo que toma la economía conservadora de los años setenta, las políticas del Banco Mundial, el reaganismo y el thatcherismo de los años ochenta, como marcadores de una época que explica las “causas” de las desigualdades y la falta de democratización. El análisis de las políticas emprendido en este capítulo es, en un nivel, el de «la razón» a través de la cual se formulan las teorías, programas y debates sobre el neoliberalismo, otorgándole “sensatez”. Esta preocupación se expresa en forma sucinta en un estudio de las reformas contemporáneas de la escuela sueca realizado por Hultqvist en 1998; allí argumenta que para entender adecuadamente las políticas de descentralización y privatización de la década de los noventa en tanto neoliberales es preciso indagar genealógicamente en los procesos históricos desiguales que hicieron posible ese

“razonamiento” y que incluyen la genealogía de la categoría de niño ‘marginal’ en las reformas pedagógicas de los años setenta.

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

Hace algunos años, un colega, Sverker Lindblad, y yo (2000) elaboramos una reseña de una investigación sobre el gobierno de la educación y la exclusión social. La reseña buscaba examinar cómo compromisos más amplios para con la equidad y la democratización se expresan a través de prácticas de investigación. Resumiré brevemente nuestro trabajo para mostrar sus límites y proponer otra “lectura” del problema de la inclusión y la exclusión social.

La problemática de la equidad implica investigaciones dirigidas a intervenir para aumentar la participación social a través de cambios en la escolarización. La premisa básica es que la investigación identifica los factores que incrementan o impiden que los individuos se beneficien o perjudiquen a través de los programas educativos vigentes. La hipótesis de la investigación es que una vez que los factores y el mecanismo de la inequidad se hacen evidentes, políticas y programas más eficientes generen progreso hacia una sociedad más democrática. Se discutirán a continuación cuatro principios que ordenan la problemática de la equidad para analizar las reglas y normas por los cuales se constituyen los “problemas” de investigación, las conceptualizaciones, y las prácticas para encontrar soluciones para una sociedad más participativa.

En primer lugar, las *políticas de representación*. Políticas e investigación representan categorías de los grupos poblacionales identificados como excluidos o necesitados de programas de intervención. El supuesto básico de la investigación es que el análisis de las medidas, correlatos y patrones de las prácticas educativas pueden indicar dónde son necesarios programas de intervención para crear una mayor representación. El aumento de la representación se toma como indicador de una sociedad más equitativa y justa, de ahí el término “políticas de representación”.

Las poblaciones de los grupos marginados en la sociedad se toman como categorías de sujetos para determinar la equidad; como las de los inmigrantes, los pobres, las etnias, los desfavorecidos. Las categorías poblacionales implican la superposición de características; por ejemplo, “inmigrantes” puede incluir diferentes grupos de asiáticos, religiosos, y/o negros. Además, la categoría “inmigrantes” se relaciona con otros factores sociales, psicológicos y educativos que constituyen clasificaciones determinadas que se superponen las políticas y programas de intervención. Los informes estadísticos internacionales sobre la educación comparan las diferentes



Mapamundo tolemaico, siglo XV.

características de las poblaciones con los indicadores de rendimiento escolar: se comparan los grupos étnicos o raciales y la población por género con las normas sobre la asistencia escolar, los niveles educativos y los índices de finalización de estudios, entre otros. La investigación cualitativa ofrece narrativas sobre las interacciones, comunicaciones y culturas de las aulas para comprender cómo se inclina la parcialidad para evitar los principios inclusivos.

En segundo lugar, el cambio es encontrar *la combinación adecuada de políticas para producir una institución inclusiva y eliminar así (al menos teóricamente) la exclusión y la desigualdad*. Las ciencias de la educación, así como los proyectos de reforma a principios del siglo XX, buscaban identificar el diseño correcto para una reforma educativa (Popkewitz, 2008). En el pasado y hoy en día, programas de investigación en Norteamérica y Europa se alinean con las iniciativas estatales para identificar los programas más eficaces en el tratamiento de las cuestiones de la pobreza y el supuesto desorden moral producido por las condiciones de vida urbana. La consigna de las políticas de reforma e investigación es la identificación de “lo que funciona” para lograr una escuela, y por lo tanto una sociedad, más equitativa. La página web del gobierno de Estados Unidos, “Lo que funciona” (“What Works”) reúne información sobre investigaciones que tienen por objeto distinguir reformas cuya eficacia ya fue “comprobada” y que podrían ser “replicadas” en todas las escuelas (<http://www.whatworks.ed.gov/>). Otras investigaciones se basan en las teorías de la comunicación y las psicologías constructivistas para diseñar un sistema continuo de seguimiento y evaluación de las reformas de modo que el futuro niño pueda ser más humano y el mundo más progresista. Tales investigaciones re-visan conceptos del psicólogo marxista ruso de principios de siglo XX, Lev Vygotsky y del filósofo y del psicólogo liberal estadounidense, John Dewey sobre psicologías constructivistas, resolución individual de problemas y objetivos de trabajo “comunitario” (Popkewitz, 1998a). Las reformas norteamericanas expresan el ideal democrático de la escolarización como la participación de “todos” los niños, padres y participantes interesados. La medida de esta clase de equidad es reducir la brecha en el rendimiento o lograr cooperación entre escuelas y universidades para permitir la inclusión de los grupos antes excluidos.

La ciencia debe estar al servicio de los ideales democráticos, una frase que surge en el progresismo norteamericano a principios del siglo pasado. La problemática de la equidad se superpone con la política para ofrecer conocimiento “útil” para ese objetivo. Las investigaciones sobre “lo que funciona” capturan el principio más general de que el conocimiento científico ha de ser útil a la consecución de los fines y las intenciones de la política.

El término “útil” implica que hay un consenso sobre qué tipo de acción es necesaria para producir una sociedad más progresista. Hay diferentes dimensiones para ese término. La premisa de «uso» se encarna en la pregunta del maestro “¿Qué nos aporta esta investigación para mejorar la enseñanza que se imparte en el aula?” Hemos escuchado al investigador universitario decir “¿Cómo puede darse relevancia a esta investigación en cuanto a lo que los docentes hacen en el aula?” El militante político implora para que la investigación sea un agente de cambio y reconstrucción social. El principio tácito de esta búsqueda de “uso” es que el conocimiento está al servicio de la democracia, dándole capacidad de agencia y permitiendo el progreso. Históricamente una hipótesis polémica, pero los “hechos” no se inmiscuyen en estas prácticas.

En tercer lugar, inclusión y exclusión son *categorías separadas de la planificación*. El juego es suma-cero; crear inclusión elimina la exclusión. Esta suposición tácita en la legislación norteamericana se titula “ningún niño se quede atrás”. La frase simboliza la meta de un todo unificado e igualitario que ofrece a todos los niños el éxito. Si tomamos la frase de que “todos los niños aprenden” en las reformas educativas, la palabra “todos” implica esta esperanza de futura unidad y armonía. Simultáneamente, se argumentará más adelante, el “todos” borra las diferencias porque la correcta aplicación de los procedimientos y la planificación produce identidad ya que sólo existe un “todos los niños”. Diversidad es la diferencia dentro de la igualdad, y el problema de la investigación es producir la unidad implicada en la enunciación de “todos los niños”.

En cuarto lugar hay una premisa de que el cambio pedagógico y la investigación *deben cambiar a las personas para cambiar la sociedad*. Aunque entre las pedagogías críticas y las conservadoras hay diferentes nociones de qué cualidades de las personas se deberían cambiar, se superponen

en el marco conceptual sobre la planificación. Me acerco a este concepto de planificación, a lo largo de toda esta exposición, analizándola como inscripción pastoral y como el miedo de la democracia.

Las siguientes secciones exploran los principios de la problemática de la equidad y su circulación, en primer lugar, históricamente, para conectar la política y la investigación en el diseño de la sociedad a través del diseño del niño; y como inscripción de las exclusiones en los esfuerzos por la equidad y la democracia. Luego, el artículo explora la política y la investigación contemporáneas para examinar concretamente las tesis culturales a través de las cuales los impulsos inclusivos representan prácticas divisorias en pedagógica.

## Las ciencias de la educación. Construir la sociedad construyendo la infancia

¿Cómo pensar históricamente la problemática de la equidad? ¿Cómo sus diferentes propuestas, planes y soluciones se vuelven inteligibles y aceptables, incluso para sus críticos? Para responder estas preguntas, esta sección considera que el planeamiento destinado a cambiar las condiciones de las personas y de la sociedad no fue realmente planeado, sino más bien un efecto del poder. En segundo lugar, la política y la investigación se discutirán en tanto inscriben tesis culturales comparativas. Los esfuerzos para producir equidad a través de mayor participación de distintas poblaciones, voy a argumentar, inscribe la diferencia en su impulso inclusivo. Las diferencias están incorporadas en las distinciones y divisiones generadas sobre quién es y quién debería ser un niño.

### *Escolarización, ciudadanía y las dobles cualidades de la ciencia*

Permítanme empezar con una simple reivindicación histórica. La escolarización moderna es una práctica para hacer *la sociedad, haciendo la infancia*. Los padres fundadores de las repúblicas norteamericana y francesa reconocen esta transformación en la política de las nuevas naciones. La participación democrática *"no es algo bien definido o que ocurre naturalmente; es algo solicitado, alentado, guiado y dirigido"* (Cruikshank, 1999, pág. 97). La consolidación de la nación dependía de la autonomía del ciudadano y su participación en la vida social.

Se podría decir que el problema de la (re) construcción de la sociedad a través de la escolarización se colocó en los pies del niño. Thomas Jefferson, uno de los fundadores de la república norteamericana y su tercer presidente, hablaba de los principios cosmopolitas del Iluminismo, de una sociedad guiada por la razón y la ciencia capaz de construir una ética trascendente de los derechos humanos y la hospitalidad hacia los demás. Pero este ciudadano de la nación era irónico. Las características universales de los ciudadanos cosmopolitas que actuaron para el progreso de toda la humanidad, paradójicamente, reinsertaron el provincialismo y el localismo que



Mapa catalan realizado por un cartógrafo desconocido, Portugal 1502.

el Iluminismo debía sustituir. El cosmopolitismo se genera en las narrativas nacionales de virtud cívica y responsabilidad individual (Popkewitz, 2008).

Las ciencias de la escolarización tuvieron un lugar central en la planificación para el desarrollo ordenado de la sociedad al comienzo del siglo veinte. La ciencia tenía *cualidades polisémicas*. Debía dominar los principios que estructuraron las condiciones sociales para que puedan ser diseñados a través de reformas. Las teorías y metodologías de investigación en la formación de las ciencias sociales debían permitir políticas y programas para la administración del cambio. Con la invención de las modernas ciencias de la psicología y la sociología, por ejemplo, los europeos del norte y los reformistas protestantes norteamericanos intentaron entender las condiciones de la ciudad con el fin de corregir los efectos debilitantes de la vida urbana y la industrialización sobre los nuevos pobres y los inmigrantes. En efecto, la urbanidad cosmopolita de la ciudad debía racionalizar y civilizar la vida de la población urbana<sup>3</sup>.

La planificación de las ciencias sociales y de la educación materializó la creencia en el potencial emancipador de la razón humana. Esa razón, sin embargo, no podía dejarse librada al azar. Era necesario construirla de modo específico a través de dispositivos de regulación social. La fe en las ciencias humanas cruzó el Atlántico Norte, desde la *Sociedad Fabiana Inglesa* al *Congreso Social Evangélico Alemán*, el *Museo Social Francés* y los movimientos *Settlement House* en muchos países del norte de Europa y Norteamérica. A nivel internacional, los nuevos y heterogéneos movimientos de reforma educativa, llamados genéricamente, "*Nueva Educación*", "*Pedagogía activa*", "*Nueva Escuela*" y "*Educación Progresista*" que promovieron reformas escolares en el umbral del siglo veinte instalaron a las ciencias de la pedagogía como elemento central del progreso futuro.

La ciencia no era sólo la práctica de la investigación. Una noción más general de la ciencia se instaló en

las tesis culturales para ordenar el modo en que las personas planifican la vida cotidiana y actúan sobre sus propias experiencias. La resolución de problemas de John Dewey, el desarrollo infantil de Hall y el conexionismo de Thorndike son ejemplos diferentes de la mayor penetración de los "métodos" científicos en el ordenamiento del pensamiento, los comportamientos y las acciones individuales. El pragmatismo, por ejemplo, introdujo la noción elitista de ciencia en la pedagogía como estrategias para que los niños observaran e interpretaran experiencias como actividades de resolución de problemas con vistas al futuro. La vida ordenada debía ser racional y disciplinada.

Las nociones de ciencia en pedagogía tenían menos que ver con las actuales prácticas de física o historia. Los sujetos escolares eran formados alrededor de los problemas pedagógicos de gobernar al niño. Los procesos de racionalización eran prácticas administrativas vinculadas con las tesis culturales que reunían la libertad del niño cosmopolita con las normas y valores colec-

Visión babilónica del mundo sobre tablilla de arcilla, (c600 a. C)

tivos de la nación (Popkewitz, 2008). Hoy tal inscripción de la ciencia en la pedagogía está en discusión en tanto *sociedad del conocimiento* y *sociedad de la información* con diferentes teorías pedagógicas “constructivistas” y conceptos acerca de la motivación, aprendizaje, rendimiento, resolución de problemas, y la comunidad. Las reglas y normas de la “razón” ingresan sin revisión a los diseños pedagógicos.

#### *Inclusión, diferencia y amenazas para la estabilidad del futuro*

Las cualidades polisémicas de la ciencia nos acercan a reflexionar sobre política, pedagogía e investigación. En primer lugar, las ciencias pedagógicas son respuesta a las cosas del mundo de la escolarización, luego su inteligibilidad sobre lo que está en discusión y su “visión” del niño escolarizado se reúnen en las tesis acerca de la “razón” y “la gente razonable”. G. Stanley Hall, a principios de siglo, por ejemplo, propuso la noción de adolescencia para pensar acerca de las dificultades que se le presentaban a la escuela con la nueva población urbana e inmigrante. La adolescencia, sin embargo, era más que haber encontrado una manera de interpretar y clasificar los acontecimientos. Pensar el desarrollo y crecimiento del niño permitió la expresión de tesis culturales acerca de los modos de vivir. Además, la noción de adolescencia tuvo un efecto *looping* (de bucle) en tanto la categoría generó cosas (Hacking, 1995, 2006). La adolescencia se convirtió en un esquema clasificatorio que a través de diversas teorías, programas y narraciones ordenó y clasificó quienes son los niños y quienes llegarán a ser.

En segundo lugar, las teorías pedagógicas y sus realizaciones empíricas se presentan como universales, como conceptos y cualidades humanas que no tienen un anclaje histórico en particular. Las teorías de aprendizaje, por ejemplo, son imaginadas como si pudieran aplicarse en cualquier lugar donde haya un niño. La nacionalidad, etnia y género, sólo importan, por ejemplo, en tanto tienen algunos puntos de correspondencia con la teoría en sí. Pero las reglas y las normas no eran universales. Son situadas históricamente, particulares: hablar de un niño que aprende a través de la resolución de problemas y “construye el conocimiento” supone una forma particular de organizar la propia biografía y la planificación del yo en una lógica temporal (Popkewitz, 2008).

En tercer lugar, las ciencias pedagógicas inscriben los temas salvíficos del progreso y la redención. En las escuelas europeas y norteamericanas, el tema es la redención del alma. Así lo afirmaba Comte cuando hablaba de la ciencia positivista como la nueva religión de la sociedad. Los temas de la salvación se incluyeron en la planificación de las ciencias humanas hacia finales del siglo XIX a través de la formación del moderno Estado de Bienestar. La planificación de las ciencias debía encontrar soluciones que eliminasen los obstáculos al progreso permitiendo “mejorar” a las personas y a la sociedad. Podría decirse que la función de la ciencia era la planificación para cambiar la sociedad a través de cambiar a las personas.

Pero la vida y las intenciones humanas nunca son tan sencillas. Tampoco lo son las complejidades de las ciencias humanas para descubrir el conocimiento “correcto”. El concepto mismo de ciudadano presupone teorías del desarrollo humano y progreso social que implican gestos dobles de inclusión y exclusión. La pedagogía, como discutiré más adelante, debe construir el cosmopolitismo del niño que resuelve problemas y que será un estudiante permanente; y esa tesis cultural diferencia al niño desfavorecido y “que ha quedado atrás” como amenaza para las posibilidades futuras de progreso.

La materialización de la política e investigación comparativas supone el particular sistema de razón del iluminismo norteamericano y europeo que modificó la escolarización y sus ciencias. Las reglas y normas del sistema de razón implicaban una conciencia particularmente analítica que podía ver las cosas y sus partes y relacionarlas con alguna unidad del conjunto. Ese análisis, la forma de ordenar y clasificar, hicieron posible la ciencia moderna. Sus prácticas jerarquizaron las cosas de la naturaleza en partes relacionadas y comparables a partir de las cuales pensar las funciones y relaciones con el todo. La clasificación y la diferenciación no sólo debían comprender la “naturaleza”. Las personas estaban ubicadas en un *continuum* de valor y jerarquía que permitía comparar, por ejemplo, las distintas civilizaciones según su nivel de avances y el grado de civilización; y esto implicaba la finitud en cuyas cualidades y características eran ubicadas, según un orden temporal,

las personas. El tiempo ya no fue la provincia de Dios, sino una ubicación secular. El historicismo moderno aparece, por ejemplo, para permitir el pensamiento sobre el cambio y el progreso de la vida humana y las cosas del mundo; definía nociones de progreso que ubicaba a las personas y las sociedades en una secuencia de desarrollo de “civilizaciones” que comenzaba en la antigüedad clásica (Grecia o Roma) y llega hasta el presente. El tiempo también es puesto a ordenar y clasificar las cualidades internas del niño. Estudios sobre el desarrollo y aptitudes infantiles y las mediciones de sus logros ubicaban a los niños en un *continuum* de valores relacionados con el tiempo.

Las distinciones comparativas encarnan las esperanzas y los temores que ordenan la vida en secuencias temporales. Los primeros reformistas de la escuela hablaban de bárbaros, niños retrasados y salvajes. La política y la investigación educativa contemporánea tienen diferentes distinciones comparativas para expresar las diferencias; por ejemplo, niños desfavorecidos, los que están en situación de riesgo, los inmigrantes y los pobres, entre otros. El reconocimiento de que el niño excluido debe ser incluido inscribió procesos de abyección mediante la generación de principios de diferenciación. Los gestos de reconocimiento, diferenciación y abyección forman parte del mismo fenómeno en inclusión y exclusión superpuestas en la política, la investigación y la educación.

Uso la noción de abyección como un concepto para describir la complejidad de algo que está tanto dentro como fuera, rescatado y expulsado a la vez, en tanto amenaza para el cosmopolitismo, espacios invivibles clasificados como desorden moral y desviación (Shimakawa, 2002; Kowalczyk y Popkewitz, 2006; Popkewitz, 2008). La abyección implica la producción de tipo de personas a partir de sus diferencias; las distinciones comparativas se superponen y agrupan para formar categorías determinadas sobre los tipos de personas (Hacking, 1986). El niño desfavorecido y urbano, por ejemplo, son tipos humanos en tanto conectan diferentes categorías de diferencia tales como términos psicológicos (falta de autoestima del niño, trastorno por déficit de atención, malos hábitos de estudio y trastornos impulsivos), y términos sociológicos/culturales como delincuencia juvenil o familias y comunidades “disfuncionales”.

Las abyecciones materializan diferentes capas del miedo. Existe el miedo a que de no encontrarse la combinación correcta de estrategias y programas, no será posible rescatar a las personas y a las sociedades. Estos temores se desplazan a través de las declaraciones políticas relacionadas con la problemática de la equidad; y empiezan a circular temores acerca de las cualidades de los individuos a rescatar, como amenazas para la estabilidad, armonía y unidad de la sociedad.

La (re) lectura de la política, resumiendo, no es simplemente leer sobre política. Los principios generados para ordenar la reflexión y la acción sobre el niño circulan en múltiples prácticas para proporcionar inteligibilidad a lo que se dice y se hace. En los apartados anteriores acerca de la problemática de la equidad, por ejemplo, se afirma que supuestos particulares acerca de la política y la investigación dieron forma y actualizaron tesis culturales comparativas. En las siguientes secciones, continuaré mi lectura de la pedagogía considerando la relación entre política pedagógica e investigación como “mandamientos de conversión” en la fabricación del niño. Más adelante focalizaré en las reformas contemporáneas como diferenciadoras y separadoras de tesis culturales: el estudiante permanente que encarna un cosmopolitismo particular y su otredad: los desfavorecidos, el inmigrante y el niño urbano “dejado atrás”.

### **Pedagogía y ciencia: mandamientos de conversión- inscripciones comparativas**

Las distinciones comparativas de (la) razón de la política pueden ser analizadas a través de pensar la pedagogía como mandamiento de conversión, siguiendo la frase puritana sobre la lectura como calculado y evangelizador diseño de las almas de sus lectores. A partir de la noción de John Calvin de *curriculum vitae* u “hoja de vida”, la educación puritana fue la preparación persistente para una experiencia de conversión que le daba al individuo una conducta moral (McKnight, 2003). La formación en las escuelas norteamericanas en el siglo diecinueve estaba vinculada con la misión puritana de crear la mayor misión colectiva en el Nuevo Israel. El método de la razón era generar una realización espiritual reveladora. La comunidad formaba parte de este curso de la vida o *curriculum vitae* de la persona. La libertad del individuo era indivisible del mundo cultural compartido, que daba unidad a todo el género humano (Ibíd., pág. 44). Los

mandamientos de conversión de la pedagogía no dejaban la vida ordenada librada al azar. El problema de la pedagogía era su diseño, considerando que el diseño era una palabra que hablaba de lo que Dios había dado a los asuntos humanos en la Primera Venida de la teología puritana, el diseño en pedagogía debía intervenir y cambiar al niño según lo ordenado por la divinidad. Es posible comparar los temas calvinistas de la salvación en la pedagogía en Suiza y Norteamérica con los de tradición luterana en Alemania para examinar las diferencias en la “conversión de las ordenanzas” que encarna la pedagogía. El *Geist* alemán o espíritu de la nación y *Bildung* coloca al individuo en una relación diferente que une la espiritualidad de la nación con la crianza y el carácter moral del individuo (Tröhler, 2006). Ya no se hablará de la pedagogía como mandamientos de conversión sino de estrategias y prácticas dirigidas al alma. Ese alma se encarnaba en las teorías del actor y la agencia. Horace Mann (1867), uno de los fundadores de la escuela moderna en Estados Unidos, hablaba acerca de “la promesa del futuro” al invocar el pacto del gobierno republicano para promover el bien público cuando los niños adquieren el conocimiento. Este pacto se incorporó a la pedagogía. La cosmología de un alma religiosa fue sustituida por la enseñanza para ejemplificar la vida espiritual y moral de la república, moldeada y modelada según los principios que se generan en la pedagogía acerca del niño racional y activo. La investigación contemporánea sobre la enseñanza y formación de profesores, habla sobre el alma en los proyectos de reforma para cambiar las actitudes, disposiciones y sensibilidades de los profesores en el cumplimiento de las reformas escolares. ¡La concepción del alma!

La psicología es central para los mandamientos de conversión. En Europa y Estados Unidos, la psicología abrió el interior del niño como el espacio de cálculo e intervención pedagógica. Las psicologías especulativa y analítica fueron reemplazadas con psicologías experimentales en sitios tan diversos como Rusia, Alemania y los Estados Unidos. Desde el comienzo de la escuela moderna, la pedagogía y sus ciencias de la educación, sostiene Ó (2003), fueron diseñadas para actuar sobre el espíritu y el cuerpo de los niños y los jóvenes. Al examinar la pedagogía portuguesa y francesa a principios de siglo veinte, Ó analiza el método de la pedagogía para hacer observar y visibilizar la vida interior tanto física como espiritual y poder cartografiar la espiritualidad del sujeto educado (“el alma humana”). El pedagogo francés Gabriel Compayré en 1885 afirmó que la pedagogía es una psicología aplicada y fuente de todas las ciencias “*que están relacionadas con las facultades morales del hombre, la pedagogía contiene todas las partes del alma y debe usar siempre la psicología*” (citado en Ó, 2003, pág.106). El propósito no fue, sin embargo, encontrar a Dios sino proporcionar el conocimiento que ayudaría a liberar al hombre a través del camino de la razón.

Las ciencias sociales debían poner un orden moral a la vida a través de dos proyectos. Uno de ellos era el estudio de la conducta, la mente y la interacción social para hacer visibles y susceptibles de gobierno las características del niño y del profesor. El otro, tenía que ver con sus teorías y métodos que generaron tesis culturales sobre los modos de vida. El aprendizaje no sólo tenía que ver con lo sabido sino con cómo ese saber se haría efectivo como principio rector en la vida cotidiana. El individuo capaz de agencia debía vivir una biografía ordenada por las normas y estándares calculados de reflexión y acción<sup>4</sup>.

## Tesis culturales y abyecciones en política e investigación

Si la pedagogía y sus ciencias son consideradas como mandamientos de conversión, es posible explorar históricamente las distinciones comparativas de las prácticas de “razón” en las reformas escolares. Los mandamientos de conversión de la pedagogía, en primer lugar, ayudan a dirigir la atención a las narrativas salvíficas de la escolarización en la clasificación de las capacidades y cualidades del niño. Por ejemplo, la pedagogía, replica la esperanza del futuro que hoy se expresa a través de la tesis cultural de estudiante permanente. Esta tesis, sin embargo, engendra simultáneamente los registros de los miedos a las amenazas sobre el futuro previsto, el niño *inmigrante* y *desfavorecido* que “quedó atrás” en la carrera por el éxito cosmopolita, la felicidad y la realización personal. La generación de diferencias y miedos no son la intención de las reformas o las ciencias, pero están incorporados en la “razón” que ordena qué se dice, qué se discute y qué se hace. Ambas tesis culturales de esperanza y peligro, sobre las que trabajo en esta sección, son parte del mismo fenómeno. Por lo tanto, la lectura de la política debe explorar las maneras en que se produce el reconocimiento, la diferencia y la ab-

yección en la escolarización. Esta relectura de la política altera lo que se estudia y busca a partir de lo que ya he presentado previamente como problemática de la equidad. Esta última cuestión plantea la inclusión y exclusión como en un juego/política de suma-cero, como si se pudiera eliminar la exclusión a través de la combinación correcta de políticas y prácticas.

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

El término “estudiante permanente” aparece en todas las reformas alrededor del mundo que consideran las nuevas condiciones para la “Sociedad del Conocimiento” a la que la escuela debe responder (Popkewitz, 2008; Fejes y Nicoll, 2008). Una búsqueda en Google arroja una enorme cantidad de páginas y el término aparece como una categoría en la Wikipedia. La frase cruza todas las arenas sociales y políticas y supera toda localización geográfica. Las reformas educativas y la formación docente en Europa, Estados Unidos, México y Taiwán, por

ejemplo, evocan al *estudiante permanente* como la encarnación de qué es una persona y qué debería ser. ¿Cuál es la tesis cultural acerca del estudiante permanente como modo de vida? Su mandamiento de conversión dirige la atención hacia una vida que nunca deja de buscar el conocimiento y la innovación. Elección y flexibilidad son objetivos de la vida. El proyecto de vida es el diseño de la propia biografía como movimiento continuo de una esfera social a otra, como si la vida fuera un taller de planificación que tuviese un valor en y de por sí. Este movimiento de innovación, flexibilidad y elección produce un cosmopolitismo inconcluso. El atractivo de este tipo de vida en su registro político de salvación propone dar voz y empoderamiento (*empowerment*) trabajando continuamente en la autoayuda y la actualización personal.

La resolución de problemas y el trabajo colaborativo en la comunidad son modalidades de vida por las cuales puede lograrse el desarrollo personal. Historias del niño que resuelve problemas, por ejemplo, tra-

tan de la vida en cambio permanente. El niño actúa autónoma (al parecer) y responsablemente (con suerte) decidiendo permanentemente.

La tesis cultural puede pensarse como un cosmopolitismo inconcluso, que trae las imágenes y narrativas de la Ilustración acerca de la ética universal, de la razón y la racionalidad en la búsqueda de progreso y libertad. La tesis no es sobre cualidades trascendentes pero implica agrupamientos históricos y conexiones particulares en los diversos ejes ideológicos. Podemos reconocerla en el individuo emprendedor que parece tomar el neo-liberalismo y su énfasis en los intereses individuales en la construcción del bien social. El concepto de estudiante permanente ha sido discutido también la práctica de la reconstrucción social. Hargreaves (2003), por ejemplo, desde su perspectiva dice que el estudiante permanente rechaza las reformas neoliberales basadas en la opción de la competencia de mercado y su materialismo a favor de que las reformas escolares promuevan el futuro de una sociedad del conocimiento que “*sea realmente una*

sociedad del aprendizaje (...) [que] procesa la información y el conocimiento en formas que maximizan el aprendizaje, estimulan el ingenio y la inventiva y desarrollan la capacidad para iniciar y afrontar el cambio" (Hargreaves, 2003). El niño habita la sociedad del aprendizaje con "una identidad cosmopolita que muestra tolerancia a las diferencias de raza y género, curiosidad genuina por otras culturas, la voluntad de aprender de ellas y responsabilidad hacia los grupos excluidos dentro y fuera de la propia sociedad" (Hargreaves, 2003).

La narrativa del cosmopolita inconcluso no trata sobre individuos actuando aisladamente. El estudiante permanente es una tesis que conecta el alcance y la aspiración de los poderes públicos con las capacidades individuales y subjetivas de cada persona. La participación y colaboración en la comunidad unen la resolución de problemas y las elecciones a las normas colectivas de pertenencia y "hogar". La ubicación de la responsabilidad individual, sin embargo, ya no es atravesada por la variedad de prácticas sociales dirigidas hacia una sola esfera pública - lo social. Hoy la responsabilidad se encuentra en comunidades diversas, autónomas y plurales que se constituyen perpetuamente a través de la propia práctica en "comunidades" de aprendizaje. La investigación se centra en cómo los niños resuelven e interactúan en "estructuras participativas" y "comunidades discursivas" de la clase para perseguir el deseo en las elecciones infinitas que uno hace en búsqueda de la innovación continua. La única cosa que no es una opción es la opción de elegir.

#### *Los temores y esperanzas acerca de quién es y quién no es cambiante*

Las esperanzas de redención del cosmopolita inconcluso son narrativas dobles que encarnan los miedos del individuo que va a prevenir y destruir ese futuro y sus nociones de lo civilizado. La esperanza y los temores no se refieren solamente a la división de inclusión y exclusión, sino a las cualidades particulares de la individualidad existente tanto dentro como fuera de los espacios de la normalidad. La categoría "inmigrante" puede resultarnos ilustrativa. El reconocimiento que se da a la inclusión de los "inmigrantes" difiere radicalmente y circunscribe otra cosa que es a la vez repulsiva y fundamentalmente indiferenciada del conjunto en tanto procesos de *abyección*.

El inmigrante es una categoría grupal y los individuos cuya condición social no es del todo "parte de" son aceptables para su inclusión pero sin embargo, también se los excluye. Los inmigrantes habitan en los intersticios entre la necesidad de programas especiales de intervención para permitir el acceso y la igualdad, y al mismo tiempo, es considerado un diferente y queda fuera en virtud del modo de vida del niño o de sus padres. Para considerar la noción de inmigrante como un particular espacio de diferencia, pensemos que los británicos y escandinavos que vienen a los Estados Unidos no son pensados ni clasificados en esos términos ni se les aplica ningún programa especial de intervención. Si considero las reformas suecas relacionadas con la prevención del delito, la salud y educación públicas, éstas implican miedos del niño que no asuma la forma de vida del "estudiante permanente cosmopolita" (Popkewitz,



Olsson y Petersson, 2006). La preocupación de la Salud Pública es generada por esos ciudadanos que sólo comprenden parcialmente lo que significa el aprendizaje permanente y que se niegan a aprender que la salud no trata sólo de salud. La preocupación no está dirigida a los enfermos, sino allí dónde el sujeto autónomo no acepta la responsabilidad para con la comunidad dejando de fumar o de beber. El ciudadano saludable para las políticas públicas es un individuo que se siente y actúa con responsabilidad hacia su comunidad inmediata y también hacia la comunidad más amplia como una obligación personal para con el futuro y la sociedad en su conjunto. Cada uno de ellos se ve como con disposiciones morales poco saludables que se superponen con degeneraciones físicas impactando sobre otros tanto como a sí mismo.

La reunión de esas características produce una clasificación determinada acerca de un tipo de persona abyecto en materia de prevención del delito, escolarización y educación para la salud. Este tipo humano trae consigo el temor de desintegración moral e inestabilidad social. Los Programas para la intervención y el remedio se dirigen a las cualidades psicológicas del niño que no aprende, no resuelve problemas y carece de autoestima. La recuperación de cada uno se da a través del itinerario redentor de la educación permanente. Para el delincuente esto supone un sistema penitenciario que se ocupe de las relaciones íntimas sociales y psicológicas del criminal que debe ser recuperado. Los procesos de abyección son generados dentro de un discurso de inclusión y equidad. La investigación sobre la reforma de la educación matemática, por ejemplo, afirma que la enseñanza debe permitir que “todos los niños” aprendan, pero la investigación rápidamente se transforma y comienza a predicar sobre las cualidades del niño que necesita recuperación y rescate: los niños clasificados como pertenecientes a las minorías, grupos étnicos, los inmigrantes, a veces las niñas, los niños de familias monoparentales, niños pobres, los menos favorecidos socialmente, niños en situación de riesgo, con baja autoestima, y así sucesivamente. Ese niño habita un espacio de desintegración social (la pérdida de la “civilización”) y degeneración moral que coexiste con la esperanza de rescate y redención a través de una planificación adecuada.

Mientras que los programas deberían rescatar a ese individuo a través de una mejor administración y autogobierno, el individuo es el que nunca alcanza el rendimiento del “promedio”. Las cualidades psicológicas se superponen con narrativas sociales sobre desintegración de la comunidad, la familia o el entorno, como por ejemplo: padres adolescentes, madres solteras y reincidencia penal. Estas cualidades se ensamblan con características sociales, por ejemplo, familias disfuncionales, hogares monoparentales, delincuencia juvenil, casas sin libros que leer. Se forma una determinada categoría sobre el niño “que vive en la pobreza, los alumnos que no son hablantes nativos del inglés, alumnos con discapacidades, mujeres y muchos alumnos no blancos que tradicionalmente han tenido más posibilidades de convertirse en víctimas de las expectativas bajas que sus iguales de otros grupos demográficos” (National Council of Teachers of Mathematics, 2000, pág. 13).

Los miedos hacia el niño sin motivación también son miedos hacia la familia abyecta. La familia errante está dentro y fuera de los límites de la normalidad de la categoría de “todos los niños”. Los peligros y las familias peligrosas son recalibraciones de las tesis culturales del cosmopolitismo y sus otros. La investigación sobre la familia y los fracasos escolares del niño, por ejemplo, lo clasifica como un ser que vive en una familia “frágil” y “vulnerable” (Hildago et al., 1995, pág. 500). Se diferencia a los padres como aquellos que tienen un menor nivel de educación y estatus socioeconómico, como inmigrantes (el tiempo que hace que viven en el país) y por medio de las categorías de origen étnico (si viven o no en enclaves étnicos), entre otras (Ibid., pág. 501). Las clasificaciones sociales y económicas del niño y de la familia se vinculan con las relaciones sociales estructurales y los patrones de comunicación con el género, como por ejemplo si la madre es soltera o adolescente (Ibid., pág. 501). La combinación de la familia “frágil” y “vulnerable” adquiere en la abstracción de las ciencias un carácter al parecer impersonal de la razón que define las aptitudes personales y las capacidades de las personas. Como es evidente en los ejemplos anteriores, las esperanzas y temores se expresan como parte de las prácticas de la enseñanza. Las esperanzas del futuro y el optimismo de la participación “necesitan” de los temores para diferenciar las cualidades de reflexión y acción por parte del niño. Las prácticas inclusivas se enmarcan en un estilo comparativo de pensamiento que produce un *continuum* de valor que excluye e inscribe entre-espacios donde se establece lo diferente y lo exterior.

## Los miedos de la democracia: las limitaciones y los confinamientos en el orden del presente

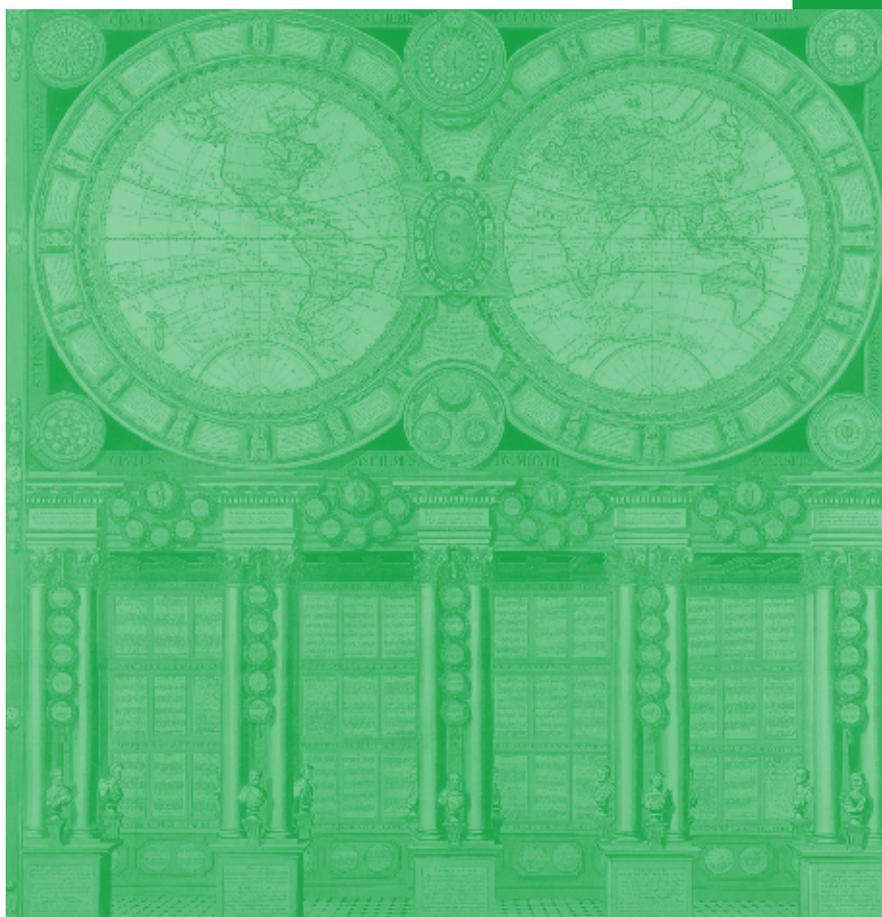
El estilo comparativo en las narrativas salvíficas está inscrito en las convocatorias a la democratización y el empoderamiento. La esperanza emancipatoria de la democracia debe realizarse en proyectos de diseño de la escolaridad y los niños. La participación de los diversos grupos se erige como la meta de la escolarización y el propósito de la reforma. Las prácticas concretas de participación, sin embargo, contienen un conjunto particular de distinciones que vigilan lo que es (im)posible. La investigación que debería diseñar la clase y los niños, por ejemplo, “actúa” como si hubiera consenso sobre las reglas y normas que se aplican para ordenar la reflexión y la acción. Esta afirmación de consenso hace posible nociones de investigación que proporcionan conocimientos “útiles” tanto para los responsables políticos como para los profesores. Las reformas y la investigación práctica están puestas en discusión, en relación con lo que ocurre en el mundo real de las experiencias docentes y de los padres; éstas experiencias le agregan cierto consenso y armonía que naturaliza la experiencia. La noción de consenso, irónicamente como lo ilustra la exposición que sigue, se ordena a través de normas epistemológicas que inscriben los temores de la propia democracia.

El consenso imaginado y la armonía del conjunto social se expresa en la política dirigida a la formación docente. La *Comisión Nacional para la Enseñanza y el futuro de América* (National Commission on Teaching and America's Future). En el informe de la política se afirma, por ejemplo, que la nación en la nueva economía mundial exige un nuevo docente.

En esta sociedad basada en el conocimiento, los Estados Unidos necesitan reafirmar urgentemente un consenso sobre la función y los propósitos de la educación pública en una democracia (...) el desafío que se extiende más allá de preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo. Incluye la construcción de un futuro americano que sea tan justo y humano como productivo, que sea tan socialmente activo y civilizado en su pluralismo como competitivo (Comisión Nacional para la Enseñanza y el futuro de América, 1996, pág. 11).

El consenso de futuro asume al cosmopolita inconcluso como el principio participativo en la democracia. Lo “socialmente vital” y el “pluralismo” de ese futuro en el texto de la política dependen de la construcción del mundo a través del cálculo y la gestión de la razón del niño. El profesor es el agente central en este plan.

*“Si cada ciudadano debe prepararse para una sociedad democrática cuyos producto principal es el conocimiento, cada docente debe saber cómo enseñar a sus estudiantes de modo tal que los ayude a alcanzar altos niveles de competencia intelectual y social”* (Comisión Nacional para la Enseñanza y el futuro de América, 1996, pág. 3).



Mapa de 1786, elaborado por Dane Charles Louis Desmos.

El informe prosigue diciendo que la supervivencia nacional requiere una escuela que supone la colaboración entre colegas para crear “ricos entornos de aprendizaje” y “comunidades de aprendizaje bien centrado”. Esa colaboración es para identificar a “las partes interesadas” en los procesos escolares: los funcionarios estatales, investigadores, padres, autoridades escolares, y así sucesivamente. La noción de partes interesadas es en sí un término interesante. Supone un consenso sobre quién puede y no puede ser identificado como “Decisor” y digno de participación. Ese consenso está construido sobre las teorías de la organización que regulariza y estandariza los agentes y sus intereses mutuos en la organización del futuro. La colaboración, sin embargo, no es sólo acerca de los actores institucionales y roles institucionales reconocidos. La noción de partes interesadas inmediatamente abyecta a aquellos que no están reconocidos en el consenso que organizó su presencia. El consenso plasmado en la colaboración llega a la planificación misma del aula. La escuela exitosa es aquella que crea “una cultura de aprendizaje continuo” para los docentes. Ese aprendizaje está ligado a una pedagogía “centrada en el alumno”, al currículo y a las “comunidades colaborativas de aprendizaje” en las cuáles “maestros competentes, cuidadosos y calificados se organizan para el éxito” en el rendimiento académico (*Comisión Nacional para la Enseñanza y el futuro de América*, 2003, pág. 9) Se puede leer la definición de personas como grupos de “partes interesadas” y “comunidades de aprendizaje” como la naturalización de la experiencia. Se supone que: a) lo que las personas dicen, hacen y sienten ocurre a través de su vivida familiaridad y comprensión, y b) que las categorías que organizan como la gente experimenta su mundo y su mismidad están exentos de problemas. Es decir, parece natural y de sentido común pensar y actuar como si las personas fuesen partes interesadas cuya participación garantiza que la democracia está funcionando. Lo que la inscripción del sujeto elude es cómo las categorías del sujeto son producidas históricamente para dar estabilidad y consenso a las prácticas. Las experiencias en que se basa cada grupo se fundan en un consenso sobre las categorías de los grupos que hacen una diferencia y por lo tanto qué sensibilidades son necesarias para la inclusión. Esta inscripción de la experiencia se convierte en la metafísica de la democracia, el origen de la explicación y la base de lo que se conoce. Existe el supuesto de que democracia es la participación de los grupos nominados y a quienes se les ha dado “voz” para hablar a través del consenso acerca del cual los actores han de ser “oídos”. La democracia se juzga por los límites del sujeto (y subjetividades) consagrados a la colaboración y la comunidad. La política de la representación discutida anteriormente en la problemática de equidad encarna esta metafísica de la democracia. Aunque es importante en la política para hacer evidentes los patrones institucionales de inclusión, naturaliza la experiencia y por lo tanto que las experiencias no son meramente el “Yo” autobiográfico hablando. Hay un doble “Yo” en el que lo que es (im)posible de decir es históricamente producido. Ese “Yo” histórico implica distinciones, oposiciones y diferenciaciones a través de las cuales se categoriza el mundo antes de nuestra participación. Es la experiencia misma la que necesita explicarse en lugar de las divisiones determinadas que marcan la diferencia

La naturalización de la experiencia se incrusta en el furor de las versiones fenomenológicas de la investigación cualitativa que surgió en la década del setenta y siguió siendo el modo preferido de investigación en el aula y en los estudios del currículum. Las estadísticas eran consideradas algo deshumanizante. Lo que era (y es) necesario, se dijo, era capturar las enunciaciones y experiencias naturales de las personas. Esos datos son considerados como más cercanos a lo “real” de la escuela y parte de un “muestreo teórico” que cree dar cuenta de la naturalidad de la vida escolar. Esta fenomenología se combina con una hermenéutica que pide la colaboración y participación, que “da” voz y autonomía al sujeto que se encuentran fuera de la historia. La naturalidad dada a las experiencias de la escolarización permite expulsar “teorías” a fin de permitirle al investigador encontrar la experiencia mientras acecha al descubrimiento. La red de instituciones, ideas y tecnologías a través de la cual es posible dar inteligibilidad a la experiencia queda elidida.

Esta naturalización de la experiencia está integrada al concepto de conocimiento “útil”. La idea de “utilidad” supone que hay consenso y estabilidad sobre la situación que permite la determinación de lo que es “usable”. Este principio de la armonía está en la política e investigación reformista que dirige la atención al “conocimiento” valioso para los profesionales, que distingue entre teoría y práctica y que investiga sobre “las experiencias vividas de las aulas” y el conocimiento del docente experto. Una versión diferente de esta democratización es “oír” las preocupaciones

relevantes de los docentes, las comunidades, y el niño como la base o punto de partida de la reforma. Esta tesis redentora de la democracia encarna los temores de la gente por los que la democracia necesita ser protegida. Si vuelvo a la utilización de “todos los niños”, es la inscripción de la unidad y la diferencia que establece el consenso mediante la cual cada uno debe recibir partes comparables, y en ese reparto está el aislamiento de aquellos que no están representados y que, por tanto, son un excedente.

El consenso es más que la idea y la práctica razonables de resolver los conflictos políticos mediante negociaciones y acuerdos y por medio de asignar a cada parte lo que es más compatible con los intereses de las otras partes. Es un modo de deshacerse de las políticas al derrocar a los sujetos excedentes y reemplazarlos con compañeros reales, grupos sociales, grupos de identidad, entre otros. En consecuencia, los conflictos se vuelven problemas que hay que resolver con la experiencia adquirida y un ajuste negociado de los intereses (Rancière, 2006, pág. 306).

El miedo de la democracia requiere de los pastores para planificar la mediación de la participación. La pastoral pone en el mismo proceso de participación el proceso de abyección. El “expulsar a los sujetos excedentes” que, dice Rancière, crea una unidad indiferenciada en relación a la cuál otros son colocados en situaciones desiguales que instalan la diferencia. Si utilizo el debate actual acerca de la colaboración de las “partes interesadas” en las políticas de investigación y reforma escolar y universitaria actual en los Estados Unidos, las categorías de lo que constituye la reflexión y la acción son arrastrados por las distinciones montadas y conectadas para constituir la razón y la “gente razonable”. Existe tal diferenciación radical que excluye a otros que, paradójicamente, supone debería incluir como parte indiferenciada de la totalidad.

## La escolarización como forma de cambiar la sociedad cambiando a las personas: excluir al incluir

Esta discusión esboza una estrategia para pensar la investigación sobre el cambio que acepte compromisos generales para una sociedad más equitativa y democrática. El método de estudio, sin embargo, es una forma de resistencia y práctica reactiva (Lather, 2007) mediante el examen de la precariedad de lo que parece evidente y de sentido común, lo que hace posible otras alternativas distintas de las actualmente existentes. La “re-lectura” de las políticas como sistemas de razón trata al conocimiento de la escolarización no solamente como meros textos sino que al mismo tiempo las considera material para la fabricación de “cosas”. Sostuve que los sistemas de razón en las reformas escolares y en la investigación cambian la condición de las personas cambiando a las personas. Ese cambiar a las personas materializa distinciones comparativas y un *continuum* de valores.

El impulso de democratizar encarna, sostuve, la esperanza del niño como futuro ciudadano cosmopolita, un modo de vivir ordenado a la resolución de problemas y el aprendizaje permanente. Afirmé que junto a los temas de la salvación sobre el estudiante permanente estaba el reconocimiento de aquellos excluidos del progreso. Las estrategias de recuperación y rescate, sin embargo, fueron procesos de abyección. Si bien las narrativas de las reformas debían considerar a los niños excluidos, las prácticas de inclusión son continuamente puestas en un contexto que simultáneamente excluye. Los gestos de inclusión y exclusión fueron analizados en la frase de la reforma por una escolarización equitativa: “todos los niños a aprender”. Las estrategias concretas para lograr una sociedad unificada, sin embargo, ponen de manifiesto las distinciones comparativas de reconocimiento y diferenciación en relación a la imaginada totalidad unificada. La (re)lectura de las políticas hizo surgir preguntas sobre los principios particulares generados para moldear y modelar la participación y la colaboración. Estos principios no son sólo sobre textos en tanto se filtran en programas y prácticas para crear la materialidad de la “razón” de la escolarización. Junto con principios comparativos que separan y dividen la inserción de pastores permitió la mismísima teorización de la armonía y el consenso. La inscripción del consenso elide la política poniendo fuera de su trama de grupos sociales lo que no “encaja” en sus categorías identitarias.

Esto me lleva de regreso a la concreción del neoliberalismo como época y causa de habilitación o limitación de la participación. Los estudios sobre neoliberalismo asumen las reglas y normas relativas a la problemática de la equidad y las políticas de la representación. Las políticas de la representación son importantes para considerar qué grupos son excluidos; pero deja sin analizar las políticas de cómo lo sensible es partido entre los sistemas de razón de la escolarización, y con eso, los procesos de abyección. El asunto entonces no es ver a las políticas como algo que el Estado lleva a la escuela o como una línea separada de la investigación, como la traba a través de la cuál se vuelve inteligible. La postura asumida no es ni realista ni nominalista sino más bien su interjuego en la construcción de las (im)posibilidades del presente.

## Bibliografía

- CRUIKSHANK, B., *The will to empower: Democratic citizens and the other subjects*, Ithaca, NY, Cornell University, 1999.
- DO Ó, J. R., The disciplinary terrains of soul and self-government in the first map of the Educational Sciences (1879–1911), In SMEYERS, P. & DEPAEPE, M. (Eds.), *Beyond empiricism: On criteria for educational research. Studia Paedagogica 34* Leuven, Belgium, Leuven University Press, 2003, págs. 105–116.
- FEJES, A., & NICOLL, K. *Foucault and lifelong learning: Governing the subject*, London, Routledge, 2008.
- FOUCAULT, M., “What is the enlightenment? Was ist Aufklärung?”, In RABINOW, P. (Ed.), *The Foucault reader*, New York, Pantheon Books, 1984, págs. 32–51.
- -----, *Governmentality, Ideology and Consciousness*, 6, 1979, págs. 5–22.
- HACKING, I., Making up people, In HELLER T. C., SOSNA, M. & WELLBERY D. E. (Eds.), *Reconstructing individualism: Autonomy, individuality, and the self in Western thought* Stanford, CA: Stanford University Press, 1986, págs. 222-236 & 347-348.
- -----, “The looping effects of human kinds”, In SPERBER, D.; PREMACK, D. & PREMACK, A. J. (Eds.), *Causal cognition: A multidisciplinary debate*, Oxford, Clarendon Press, 1995, págs. 351-394.
- -----, *Kinds of people: Moving targets. The Tenth British Academy Lecture*, London, The British Academy, 2006.
- HARGREAVES, A., *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead, England, Open University Press, 2003.
- HIDALGO, N.; SIU, S.; BRIGHT, J.; SWAP, S. & EPSTEIN, J., “Research on families, schools, and communities: A multicultural perspective”, In BANKS, J. (Ed.), *Handbook of research on multicultural education*, New York, Macmillan, 1995, págs. 498–524.
- HULTQVIST, K., “A history of the present on children’s welfare in Sweden”, In POPKEWITZ, T. & BRENNAN, M. (Eds.), *Foucault’s challenge: Discourse, knowledge, and power in education*, New York, Teachers College Press, 1998, págs. 91–117.
- KOWALCZYK, J. & POPKEWITZ, T. S., “Multiculturalism, recognition, and abjection: (Re)mapping Italian identity”, *Policy Futures in Education*, 3(4), 2006, págs. 432–435.
- LATHER, P., *Getting lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. Albany, NY, The State University of New York, 2007.
- MANN, H., *Lectures and annual reports on education*, Cambridge, MA: Fuller, 1867.
- MCKNIGHT, D., *Schooling, the Puritan imperative, and the molding of an American national identity. Education’s “errand into the wilderness”*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- POPKEWITZ, T., *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*, New York, Routledge, 2008.

- -----, "Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces", *American Educational Research Journal*, 35(4), 1998a, págs. 535–570.
- -----, *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*, New York, Teachers College Press, 1998b.
- -----, *A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press, 1991.
- POPKEWITZ, T. S., & LINDBLAD, S., "Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research", *Discourse*, 21(1), 2000, págs. 5–54.
- POPKEWITZ, T., OLSSON, U., & PETERSSON, K., "The learning society, the unfinished cosmopolitan, and governing education, public health and crime prevention at the beginning of the twenty-first century", *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 2006, págs. 431–449.
- RANCIÈRE, J., *The politics of aesthetics*. Retrieved May 1, 2007, from <http://theater.kein.org/node/99>
- -----, *Hatred of democracy* (S. Cororan, Trans.), London, Verso, 2006.
- National Commission on Teaching and America's Future, *What matters most: Teaching for America's future*, Washington, DC, Author, 1996.
- National Commission on Teaching and America's Future, *No dream denied: A pledge to America's children*. Washington, DC: Author, 2003.
- National Council of Teachers of Mathematics, *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author, 2002.
- SHIMAKAWA, K., *National abjection: The Asian American body onstage*, Durham, NC: Duke University, 2002.
- TRÖHLER, D., *Max Weber and the protestant ethic in America* (unpublished paper), Zurich, Switzerland: Pestalozzianum Research Institute for the History of Education, University of Zurich, 2006.
- WAGNER, P., *The sociology of modernity*, New York, Routledge, 1994.
- WAGNER, P.; WEISS, C; WITTRÖCK, B. & WOLLMANN, H. (Eds.), *Social sciences and modern states. National experiences and theoretical crossroads* Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1991, págs. 2–27.

## Notas

---

- 1 Foucault (1979) remarca la noción de "razón" en su discusión sobre gobernabilidad.
- 2 No he citado el vasto corpus de la literatura en que se usa este término. Una búsqueda en la web sería suficiente para eso. Uso neoliberalismo para enfatizar un término que dice una época y atribuir un origen causal.
- 3 Lo "urbano" como la materialización de un sistema de la razón se discute en Popkewitz, 1998b.
- 4 Las nociones de agencia son tanto más parte de la ortodoxia moderna que una teoría de la infancia, la escolarización y la sociedad que frecuentemente no reconoce que el agente autónomo, que actúa para mejorar el yo y el mundo, está vinculado históricamente al Iluminismo europeo y se vuelve la doxa en la Modernidad. Y con la idea de los actores en tanto capaces de actuar sobre otros se vincula la idea de planificación y administración de esa libertad (véase, e.g., Wagner, 1994; Popkewitz, 2008).

### Resumen

El artículo analiza los sistemas de razón que gobiernan las políticas. Es decir, los principios que ordenan y clasifican lo que es “visto”, aquello de lo que habla, y en consecuencia, aquello sobre lo que se actúa. El análisis de las políticas es, en este análisis, el de “la razón” a través de la cual se formulan las teorías, programas y debates sobre el neoliberalismo, otorgándole “sensatez”. De este modo, se analiza la política contemporánea acerca de la equidad y la democracia en educación, como discursos políticos que se vuelven “razonables” en la trama o en el tejido de las diferentes prácticas.

Desde esta perspectiva se abordan diferentes conceptos que aparecen en las políticas educativas de los últimos años el concepto de estudiante permanente en la pedagogía contemporánea, “la Problemática de la equidad”, las ciencias de la educación como tecnológicas diseñadas históricamente para cambiar la sociedad cambiando a la gente, la inscripción de la diferencia en la pedagogía y sus ciencias. A partir de ellos, se explora la “razón” de la política como gestos simultáneos de inclusión, abyección y exclusión, para concluir que la razón comparativa que diseña la política y la pedagogía, naturaliza el statu quo de la inequidad en la búsqueda de la igualdad.

### Palabras clave

Políticas educativas – Sistemas de razón – Estudiante permanente – “Problemática de la equidad” – Inclusión/exclusión

### Abstract

*This article analyzes the systems of reason that govern policies. In other words, it examines the principles that order and classify which is “seen” and “spoken” and, as a consequence, which is “acted on”. The study of policies is, on this paper, one about “the reason” through which theories, programs and debates are formulated and given “sense” on neoliberalism. In this way, it analyzes contemporary policies about equity and democracy on education as political discourses that become “reasonable” in the weave of different practices.*

*From this perspective, the piece look into different concepts that appear on the educational policies of the last years: the concept of permanent student in contemporary pedagogy, “the problematic of equity”, the educational sciences as technologies historically design to change society by changing people, the inscription of difference in pedagogy. In all, it explores the “reason” of policies as gestures which simultaneously express inclusion, abjection, and exclusion, concluding that the comparative reason designed by politics and pedagogy naturalizes the statu quo of inequity in the search for equality.*

### Key words

*Educational policies – Systems of reason – Permanent student – “Problematic of equity” – Inclusion/exclusion*