



Tiempo de Educar

ISSN: 1665-0824

teducar@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México  
México

Arriaga Álvarez, Emilio Gerardo

Reseña de "EL MITO DE LA REFORMA EDUCATIVA. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio" de Thomas S. Popkewitz, B. Robert Tabachnik y Gary Whelage

Tiempo de Educar, vol. 9, núm. 17, enero-junio, 2008, pp. 161-167

Universidad Autónoma del Estado de México  
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31111439009>

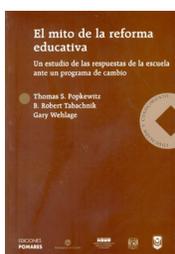
- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Thomas S. Popkewitz, B. Robert Tabachnik y Gary Whelage (2007). **EL MITO DE LA REFORMA EDUCATIVA. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio**, Ediciones Pomares, Universidad de Colima, Barcelona, 223 p.

Presentado por  
Emilio Gerardo Arriaga Álvarez<sup>1</sup>

**Entre el pasado y el presente de la política de la escolarización,  
los problemas del cambio y la resistencia como problemas del  
conocimiento.**

Esta obra, publicada hace veinticinco años en inglés, está constituida por siete apartados agrupados de la siguiente manera:

1. Reforma escolar y vida institucional.
2. Educación guiada individualmente como invento social.
3. Vida cotidiana y lenguaje público: tres escuelas EGL.
4. Lograr escuelas eficientes: la escolarización técnica.
5. Exploración de las formas de conocimiento: la escolarización constructivista.
6. La imagen de la sustancia: la escolarización ilusoria.
7. La complejidad social y política de la reforma educativa.

El texto, en lo general, analiza el problema de la selección y organización de los contenidos enseñados en las escuelas de los Estados Unidos. Los autores toman como paradigma —en el sentido del término asumido por Thomas S. Kuhn en: *La estructura de las revoluciones científicas*— el problema de la reforma educativa, tratado desde la sociología del conocimiento. Este enfoque es llevado a un estudio etnográfico en el que se explora, cómo se realiza, culturalmente en las escuelas, un programa de reforma

---

<sup>1</sup> Doctor en Estudios Sociales. Investigador del Centro de Estudios de la Universidad. Profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM.

de reforma estandarizada sobre las prácticas de la enseñanza y sus valoraciones. El estudio no se ajustaba tanto a un programa de reforma en específico sino en general. El estudio etnográfico contempló seis escuelas y en él se intentó resaltar la política del conocimiento implícita en los discursos de la reforma. También hace hincapié en una acepción de política, no sólo referido al ámbito estructural sino una noción más abierta:

Esta [...] indagación investiga los sistemas de razón existentes en la escolarización, la política y la investigación como gestos dobles de inclusión y exclusión. Es decir, el fenómeno de la escolarización y de la reforma genera principios que gobiernan quién es el niño, quién debería ser y quién no es esa clase de niño (p. 6).

La pedagogía es política, dicen los autores, porque es el conducto por el que se generan las reglas y los estándares, y a través de éstos se clasifican experiencias, se localizan problemas y se dan los procedimientos para ordenar lo que se ve, para pensarlo y actuar sobre ello. Esa política configura y moldea las conductas, no sólo trata de lo que “deberíamos ser”, sino que procesa el rechazo o la exclusión de aquello que “no encaja” en los espacios normalizados. De tal manera que cuando se mira lo político en el estudio de la escolarización se intenta escudriñar y hacer visibles las distinciones y divisiones de los fenómenos educativos y sociales, como efectos del poder, incluidos aquellos que proclaman la emancipación.

La noción de cultura se vincula al de política de escolarización, que permitiría distinguir dos cuestiones: primero, la intención de los reformadores dentro del contexto de la reforma escolar y, seguidamente, el contexto de la realización, es decir, el conjunto de normas y valores reales, aplicados en el aula día a día y en los cuales estaba organizada la enseñanza. Para los autores, esta noción hace referencia a los discursos de la reforma, como en una institución socialmente construida, que mediatiza valores e intereses humanos particulares. Esta discusión pretendía (o pretende) comprender la interacción de las normas profesionales y las cualidades estructurales que relacionan a la escuela con las diferencias sociales, producto de una idea de “intereses humanos”.

De esa manera el estudio plantea la clasificación de diferentes culturas escolares: la cultura técnica, la cultura ilusoria y la cultura constructivista, con las cuales se intentaban comprender los efectos de un estratificado sistema escolar y social, en sus prácticas cotidianas en el aula.

Así, las diferentes culturas escolares adquieren inteligibilidad a través de las formas particulares de ordenar y clasificar la escolarización, al niño, al maestro y el cambio. El estudio de los sistemas de razón es constituido como las experiencias de escolarización y hacen históricamente posible el “pensar”, “hablar”, “sentir” y actuar como lo hacemos.

El interés por lo político se hace evidente, también, en la forma en la que se sitúa al conocimiento, no como “algo” simplemente idealizado para describir al mundo, sino como una intervención en aquello que es y no es posible en ese mundo. Así, en la medida en que se usa la noción de cultura, se hace referencia a la necesidad de la exploración de cómo los sistemas de razón, que pretenden organizar la escolarización, habilitan a su vez principios de acción y participación.

En los ámbitos de la investigación educativa y tal vez social en general, Popkewitz esboza algunos elementos con respecto a la utilización crítica de su visión teórico-metodológica:

Cabría preguntarse si al centrar la atención en los sistemas de razón en la escuela no se produce un mundo en el que la gente no puede intervenir para cambiarlo. La respuesta, claro está, es que la gente no permanece ociosa, esperando a que la teoría le diga que tiene que hacer. La cuestión sobre donde está el individuo que va actuar en la teoría educativa no deja de ser un efecto del poder que infantiliza a la misma gente cuya capacidad de intervención se cuestiona (p. 8).

La pregunta entonces es: ¿qué se intenta decir con infantilizar? Refiere a que el sujeto a ser salvado y rescatado debe ser situado en la teoría, de lo contrario no habría a quien salvar. El cuestionamiento es para “esa política” de agencia e intervención teorizadora. La teoría feminista es un caso ejemplar, porque expresa esa política

a través del doble pronombre “yo”: el yo histórico y el yo autobiográfico. Para el caso de la investigación que nos ocupa, la problematización transcurre en la elaboración del diagnóstico sobre la construcción histórica del “yo” en la pedagogía, con el objeto de comprender de qué manera está constituido individualmente y abrir las diversas posibilidades a las limitadas reglas y estándares históricos existentes que gobiernan al sujeto. De manera que cuando el docente habla, no es necesariamente el individuo quien lo hace, son los discursos históricos sobre el docente, el niño y la familia, que circulan por las inscripciones de categorías y de la clasificación del “pensamiento”. Lo anterior no significa que el docente no hable o actúe, lo que significa es que la estrategia de investigación consiste en problematizar lo que está dado en el sujeto para hacer frágil la causalidad del presente. Los proyectos de agencia, resistencia y cambio, desnaturalizan el sentido común de la vida cotidiana y no reinscriben las reglas existentes que ordenan al sujeto.

De manera efectiva, el texto nos refiere a contextos diferenciados que, según los autores, no solamente circulaban hace veinticinco años, sino que hoy vuelven a circular en los estudios sobre las diversas reformas escolares.

En *El mito de la reforma educativa*, se exploran diferentes pautas de comunicación y de interacción instituidas tanto en el ámbito de lo urbano como de lo rural, concebidos como conceptos geográficos en el estudio de las culturas de la escuela en las pautas institucionales. La investigación puso de manifiesto, entre otras cuestiones, la utilización de un discurso indiferenciado para el niño rural y el niño urbano, ambos en desventaja. Discursivamente, ambos eran una misma clase de niño. El niño necesitado que debe ser rescatado por la escuela y que discursivamente es “urbano” sin importar el lugar geográfico en el que vive.

Una segunda cuestión es que no se encontró una categoría para el niño que no fuese urbano o rural. Ese “otro” niño estaba en los discursos sobre el niño urbano, pero era innombrable, y se le designó así, porque en la educación estadounidense no se dispone de una palabra para designar al niño no necesitado de repaso y rescate, a menos que se usen las palabras “dotado” o “con talento”, o “de alto

rendimiento”. Se supone que todo mundo sabe quién es ese niño, por lo que no hay necesidad de una palabra para designarlo. Esta suposición es mucho más clara en la actualidad, en el sentido de que las reformas actuales hablan de igualdad como en “todos los niños aprenden”, sin ninguna palabra para designar a ese “todos los niños”.

En esta situación el estudio se enfoca sobre las palabras constituidas como tesis culturales. El niño urbano conjuntado a través de cualidades psicológicas, como bajas expectativas, baja motivación y baja autoestima. Las cualidades psicológicas y sociológicas asociadas con la desviación, con el niño de familias monoparentales, la delincuencia juvenil y la pobreza. La yuxtaposición de cualidades mezcladas para construir una mirada desde la cual se efectuaban enunciaciones y acciones sobre el niño rural y urbano.

El estudio planteó, de igual forma, las cuestiones referidas a como se producen las diferencias que separan al niño “que encaja” del que “no encaja”. “Conocer” al niño en desventaja supone también preguntarse sobre las cualidades del niño incluido. Las dos cuestiones van juntas y no se trata de fenómenos diferentes en el proceso de la escolarización. Las mismas prácticas que crean inclusión y equidad en la escolarización contienen sus propias formas de exclusión. El problema se hace difícil, en la medida en la que comúnmente se piensa, al separar la inclusión de la exclusión. Las políticas abordan las diversas formas de la exclusión, de manera que, en la realidad, borran un sistema inclusivo. Paradójicamente, esa es la implicación expresada en: “todos los niños aprenden”. Una breve aproximación a las diferenciaciones de *El mito de la reforma educativa...* se puede efectuar con las diferentes formas de escolarización estudiadas: la escolarización constructivista, la técnica y la ilusoria.

Las normas y distinciones del niño formado en la escuela constructivista, contienen medidas sobre el niño que tiene éxito, es competente y las reglas estándares de conducta a través de las cuales se juzgan tales capacidades.

La escolarización ilusoria y técnica incluye características de un niño diferente a las cualidades de un niño constructivista. Si se utilizara el lenguaje de la reforma escolar actual, el modo de vivir sería el de aprender durante toda su vida. Así, este niño resuelve problemas, toma decisiones y actúa de manera flexible en un proceso de innovación continua, sin fin. En las mismas circunstancias, el niño de la escolarización ilusoria está en desventaja y al final de cuentas en riesgo y desventaja, necesitado de rescate y de repaso. Por su parte el niño de la escuela técnica encaja sólo en algunas de las partes del proceso de continuidad entre escolarización constructivista e ilusoria.

Estudios como el que se reseña nos permiten comprender algunas de las dimensiones sociales y ocupacionales de la educación. Sin embargo, lo que este estudio ilustra con mayor énfasis consiste en la naturaleza de los intereses profesionales en competencia y sus implicaciones, no solamente para las personas que son procesadas en la escuela, sino también para el conocimiento distribuido a través de las prácticas pedagógicas escolares. El estudio ilustra, también, cómo las citadas prácticas están influidas por las orientaciones sociales y culturales y por la más amplia transformación que tiene lugar en el conjunto de la sociedad.

Las relaciones expuestas en este estudio pueden servir para impulsarnos a replantear el problema de la reforma institucional, lo cual exigiría una ampliación del concepto de escuela, como institución, asunto que puede permitirnos una mejor articulación de los significados sociales y culturales que afectan a la propia institución escolar como institución moderna.

Para concluir, tal vez sería importante recuperar la idea planteada al inicio de la obra, en el sentido del significado potencial del cosmopolitismo de la escuela como institución escolar moderna y coadyuvante en la constitución de la (o las) ciudadanía:

El ciudadano (y el niño) cosmopolita es aquél que tiene autonomía y autorresponsabilidad, que entiende la importancia de la razón y de la racionalidad en la planificación de la propia vida y del futuro ([con] la resolución de problemas) y que respeta la hospitalidad

de los otros (como en la diversidad cultural). Además, trata sobre pertenencia colectiva a las comunidades a través de las cuales se producen los valores que trascienden lo local y lo provincial. La escuela moderna es el lugar para producir esta clase de niño, que personifica los principios del cosmopolitismo de la razón (p.12).

Este planteamiento es fundacional en occidente, y por supuesto deviene de los planteamientos de la ilustración europea. Planteamientos vigentes, aunque aquí y ahora efectivamente discutibles.

Fecha de recepción: 15/08/08  
Fecha de aprobación: 14/10/08