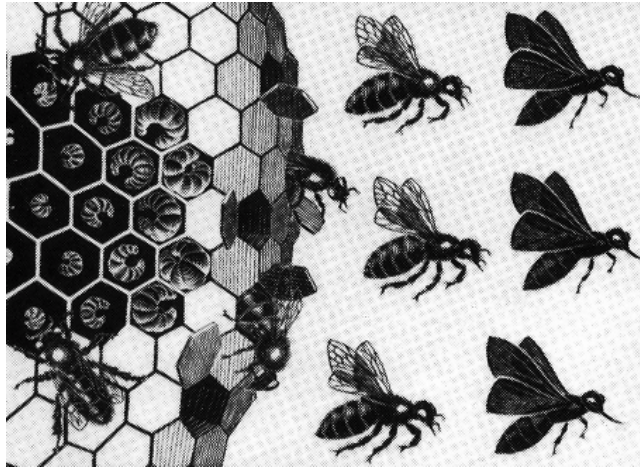


Traducción



Escuelas de Desarrollo Profesional: narrativas de democracia, tesis de redención, ¿y negación de la “política”?

Thomas S. Popkewitz*
Daniel Sergio Friedrichs**



Traducido por: María Luisa Valencia***

Resumen

**Escuelas de Desarrollo Profesional: narrativas de democracia,
tesis de redención, ¿y negación de la “política”?**
**Professional Development Schools: Narratives of Democracy,
Theses of Redemption, and the Negation of Politics”?**

Este artículo pregunta por los principios generados para constituir la “razón” generalizada sobre la educación, la democracia, la equidad y el cambio. Se pregunta por la red de ideas, prácticas institucionales y narrativas que hacen posible “ver” las Escuelas de Desarrollo Profesional como una innovación. El tema se aborda desde la sociología del conocimiento, en particular de una investigación para hacer visibles series específicas de reglas y estándares que históricamente ordenan la razón sobre la colaboración, el trabajo conjunto y la inclusión.

Abstract

This article deals with the principles generated to build the generalized “reason” on education, democracy, equity, and change. It inquires for the net of ideas, institutional practices, and narratives that make it possible to “see” the Schools of Professional Development as an innovation. The approach used to analyze this topic is the sociology of knowledge, particularly an investigation on how to make visible a series of specific rules and standards that historically have regulated the reason on collaboration, team work, and inclusion.

Résumé

Dans cet article, on se pose des questions sur les principes engendrés pour constituer la “raison” généralisée sur l’éducation, la démocratie, l’égalité et les changements. On se pose la question sur le réseau d’idées et des pratiques institutionnelles et narratives qui font possible “voir” les Écoles de développement professionnel en tant qu’innovation. Le sujet est abordé dès la sociologie de la connaissance, en particulier d’une recherche pour faire visibles des séries spécifiques de règles et des standards qu’historiquement ont ordonné la raison sur la coopération, le travail en group et l’inclusi.

Palabras clave

Escuelas de Desarrollo Profesional, narrativas de democracia, construcción del conocimiento, diferencias sociales, diversidad, representación.

Schools of Professional Development, narratives on democracy, knowledge construction, social differences, diversity, representation

* Universidad de Wisconsin-Madison.

E-mail: tspopkew@wisc.edu

** E-mail: dfriedrich@wisc.edu

*** Especialista en traducción en ciencias literarias y humanas, Universidad de Antioquia. E-mail: mlvalencia@une.net.co

Hay una creencia común en las reformas a la educación de maestros en Estados Unidos y Europa. Dicha creencia consiste en querer formar profesores con más experiencia y conocimiento, lo que incluye acuerdos de colaboración con las escuelas para proporcionar la alta calidad y la enseñanza equitativa como solución a las fallas de la educación de maestros y del sistema educativo. En Estados Unidos, las iniciativas de alianzas entre universidades, escuelas y comunidades locales constituyen un movimiento de reforma en y por sí mismo, llamado Escuelas de Desarrollo Profesional (EDP). La promesa de las EDP es la de la educación misma. El llamado es a que involucren a profesores, docentes universitarios y estudiantes de educación en una búsqueda continua, sistemática y en colaboración, que “reinvente la enseñanza y el aprendizaje” para la reconstrucción de la sociedad.

La colaboración, las alianzas, la innovación y la renovación continuas, y la reconstrucción social se erigen como un sistema de razonamiento que parece incuestionable. Las pretensiones redentoras de las EDP son: que la responsabilidad compartida crea una vida democrática, por medio de una igualdad nacida de la confianza mutua, el respeto y la paridad entre colegas. Como fundamentos de las reformas educativas, los acuerdos de cooperación son necesarios para la reconstrucción de la sociedad. Dicha reconstrucción promete la inclusión a través de la participación comunitaria, la aceptación de la diversidad y, en una frase reiterativa que resuena a lo largo de las reformas a ambos lados del Atlántico, una educación para “todos los estudiantes”. Cuando aparecen críticas, se refieren a la manera de aportar, por ejemplo, atención explícita a la diversidad y la equidad en la educa-

ción. Esta misión se refleja en un informe sobre la educación profesional:

[...] las alianzas [de las EDP] con las escuelas que exhiben prácticas modernas. Las escuelas de desarrollo profesional sirven como sitios para la enseñanza de estudiantes y pasantías para maestros en formación, donde la práctica puede ligarse al trabajo de clase. También crean relaciones a largo plazo que permiten, al personal docente de universidades y escuelas, desarrollar programas comunes de preparación de maestros y desarrollo profesional continuado. Estos nuevos programas y asociaciones tienen el potencial de reinventar la educación de los maestros, tal como el desarrollo de la educación médica continuada y la creación de los hospitales universitarios transformaron la educación de los médicos, siguiendo la recomendación del Informe Flexner en 1910 (National Commission on Teaching and America's Future, 1996: 43).¹

Este artículo busca preguntar por los principios generados para constituir esta “razón” generalizada sobre la educación, la democracia, la equidad y el cambio. Preguntamos por la red de ideas, prácticas institucionales y narrativas que hacen posible “ver” las EDP como una innovación. Abordamos el tema desde la sociología del conocimiento, en particular de una investigación para hacer visibles series específicas de reglas y estándares que históricamente ordenan la razón sobre la colaboración, el trabajo conjunto y la inclusión.

Una hipótesis es que el carácter sagrado que se atribuye a las palabras de la reforma no debe confundirse con el necesario trabajo histórico

1 Esta referencia al Informe Flexner es algo ingenua, pues las historias de la medicina hablan de las formas como la medicina estableció la autoridad social y cultural de su campo, que no se trata simplemente de estándares profesionales, y no fue simplemente cuestión de estándares profesionales lo que consolidó la formación en medicina en unas pocas escuelas poderosas. Pero eso es una historia aparte, que será contada por los interesados en la historia y la sociología de las profesiones.

y analítico para considerar los mecanismos y conexiones específicos que constituyen la educación profesional. No hay nada *natural* en pedir colaboración, inscribir la equidad en los discursos de la reforma o en decir que los buenos profesores necesitan conocimiento pedagógico y de contenido, superponiendo tendencias en la literatura sobre profesionalización y reformas educativas. Parafraseando un lema político de la Guerra Fría, “la construcción de un mundo seguro para la democracia”, mediante las EDP, es un efecto del poder; es decir, de prácticas históricas que determinan y diferencian lo que es posible pensar, “ver”, sentir y actuar como agente y como actor. El sueño incluyente en la planificación de las EDP no es simplemente un camino efectivo al futuro utópico. Las mismas prácticas para una sociedad y una educación profesional incluyentes reflejan principios de diferencia y divisiones particulares que las reformas buscan vencer.

La estrategia examinada en este artículo es una suerte de pensamiento crítico dirigido a “lo que se acepta como autoridad mediante una crítica de las condiciones de lo que se conoce, lo que debe hacerse y lo que puede esperarse” (Foucault, 1984: 38) en la constitución de nosotros mismos como sujetos autónomos. Toma en serio la advertencia de Franz Fanon, de que la “gente debe abandonar su concepción demasiado simple de sus soberanos” en las construcciones de determinadas identidades (citado en Gilroy, 2006: 57). Irónicamente, la estrategia es de resistencia y cambio. Historizar lo que se toma como natural en la reflexión y la acción es una estrategia para permitir posibilidades diferentes a las que existen en la actualidad.

Alquimia y asignaturas

Comenzamos con un tema central en las reformas a la educación de los maestros y las EDP, y asumiéndolo en sus conceptos de trabajo conjunto y cooperación, es decir, que los profesores necesitan desarrollar mayor cono-

cimiento de la asignatura que enseñan y conocimiento pedagógico con el cual enseñar de manera efectiva dicho conocimiento. Este argumento tiene todas las relaciones del sentido común: si los maestros no saben lo suficiente sobre las asignaturas que imparten, entonces no pueden enseñar bien. Un capítulo de un manual sobre el desarrollo profesional de los profesores, por ejemplo, comienza afirmando que

[...] comenzamos con el supuesto, basado en la investigación, de que los profesores deben poseer un conocimiento profundo de las materias que enseñan (Grossman, Schoenfeld y Lee, 2005: 201).

La conclusión, sostienen, se basa en evidencia de investigación que dice que la buena enseñanza se construye sobre una sólida fundamentación en la asignatura “para conocer las ideas más importantes y las estructuras profundas de las disciplinas” (p. 210). El dominio de la asignatura supone, además, un conocimiento del contenido pedagógico que da a los maestros la capacidad de organizar el contenido para el aprendizaje del estudiante, tal como

[...] la capacidad en los estudiantes de anticiparse y responder a patrones característicos de entendimiento y error en un campo del conocimiento, y la capacidad de crear múltiples ejemplos y representaciones de temas difíciles que hagan el contenido accesible a una gran variedad de alumnos (p. 201).

Las nociones del “contenido” de la asignatura y el “conocimiento pedagógico”, sin embargo, no están ahí simplemente para hacer un llamado a investigadores y profesores a mejorar la práctica docente. Las palabras existen en una red de prácticas mediante las cuales se generan sus principios de acción y reflexión. Estas prácticas, discutidas más adelante, suponen registros psicológicos en el ordenamiento de

las materias escolares, y la estabilización y el otorgamiento de un consenso a los límites sobre lo que puede conocerse y hacerse.

Registros psicológicos en el tema que nos atañe

El desarrollo profesional, las asignaturas escolares y la enseñanza no son simplemente una meta por la que se debe luchar a través del propósito de las reformas o de los maestros, sino de las prácticas mediante las cuales se inscriben metas y propósitos. Los registros psicológicos funcionan como “herramientas” de traducción de las asignaturas. Nuestro uso de la traducción, para tomar un préstamo de la obra de Walter Benjamin (1968) y Gayatri Chakravorty Spivak (1999), reconoce la traducción como modos de creación que conllevan intenciones, además del conocimiento de los objetos. Para volver a la afirmación, en apariencia directa, de que los profesores deben adquirir conocimiento pedagógico y del contenido, se ordena dicha afirmación en registros psicológicos sobre solución de problemas y motivación que dirijan la atención a los principios que rigen la reflexión y la acción del niño. En el texto citado anteriormente, se afirma que el conocimiento pedagógico funciona para “psicologizar la asignatura”, basándose en la frase del icono estadounidense de la pedagogía John Dewey, en *The Child and the Curriculum (El niño y el currículo, 1902)* (en Grossman, Schoenfeld y Lee, 2005: 207).

El registro de la psicología del aprendizaje se superpone con el desarrollo de una serie común de valores e involucra a niños que viven en “comunidades de aprendices”, comunidades de discurso y “estructuras participativas”. La comunidad del vínculo maestro-pupilo debe ser, para el maestro, el

[...] diagnosticador de los intereses e ideas de los niños e involucrar a los

estudiantes en exploraciones de la asignatura que amplíen el alcance de su entendimiento (Grossman, Schoenfeld y Lee, 2005: 202).

¿Por qué ensayar esta superposición de contenido escolar, psicología y psicología social a través de los cuales se da inteligibilidad y plausibilidad a la educación profesional y a las EDP? Los anteriores enunciados parecen razonables y serían lo que las personas sensatas dirían en las escuelas. El lector podría preguntar, ¿por qué se opondría alguien a un sentido de compromiso y pertenencia por parte de los niños en el aula de clase? ¿Por qué sería inapropiado pedir la participación y la interacción en las aulas? Y, ¿no es algo razonable y hasta motivo de orgullo para la educación hacer partícipes y ampliar el conocimiento de los estudiantes conectando sus vidas personales con las asignaturas?

Nuestro análisis no busca atacar estas afirmaciones generales, como tales, sino hacer visible la red de prácticas y sus principios como políticas educativas. Si abordamos los discursos sobre el contenido escolar y las materias como una alquimia, es posible explorar los límites de las herramientas de traducción que tiene la pedagogía. Los alquimistas y ocultistas de los siglos XVI y XVII buscaron la posibilidad de transformar metales comunes en oro puro, por medio de diversas prácticas (McCalman, 2003; Moran, 2005; Wilford, 2006).² Tal como los alquimistas de la Edad Media se interesaron por las transformaciones de los metales, la pedagogía funciona como una alquimia para transformar, de manera mágica, las ciencias exactas y sociales, así como las humanidades, en asignaturas enseñables (Popkewitz, 2008). La analogía con la alquimia sirve para reconocer que lo que se enseña en las escuelas no está naturalmente allí, sino que requiere “herramientas” de transporte y traducción para convertir

2 Los alquimistas fueron importantes para la formación de la química moderna y el comercio. La alquimia pedagógica tiene una trayectoria social diferente, en cuanto su función es la de determinar quién es y quién debería ser el niño.

las prácticas de la física, la biología, la literatura y la historia, por ejemplo, en prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los niños no son físicos y la pedagogía constituye, por sus mismas cualidades, procesos de traducción. Pero el hecho de que la educación necesite realizar algunos ritos mágicos no es lo que nos interesa. Lo que nos ocupa es diagnosticar las herramientas alquímicas para considerar las condiciones que establecen para lo que se conoce, se espera y se hace.

Si miramos históricamente la relación de las asignaturas escolares y la pedagogía, el sentido común de las reformas a la educación de los maestros sobre conocimiento pedagógico y de contenido ha tenido poco que ver con las disciplinas en las que ha sido catalogado. La idea de la escuela moderna fue una invención del siglo XIX diseñada conforme a tesis culturales sobre lo que el niño es y debería ser. En un nivel, las asignaturas escolares debían proporcionar principios mediante los cuales el niño debía convertirse en el futuro ciudadano de la república. Al mismo tiempo, la pedagogía de las asignaturas se basaba en enseñar una razón universal que dominara las pasiones, los deseos y los sentimientos. El contenido de las asignaturas tenía una función normativa de comunicar la gracia moral conferida a la nación y la promesa del progreso. La psicología de las facultades proporcionó sus principios rectores a las escuelas angloamericanas.

Hoy en día, las reformas al currículo tienen diferentes psicologías del niño. Se llaman "constructivismo" y "psicologías sociales de la comunicación". Todas tratan de alcanzar la gracia moral para el niño, expresada como la pertenencia a las comunidades, aprendizaje situado, solución de problemas y construcción de significado. Los lenguajes de las psicologías de la reforma son globales, pero la gracia moral que debe lograrse no es la misma en todas partes. Un estudio internacional sobre la formación científica en el currículo, por ejemplo, no encontró discusión de la literatura científica, sino más bien tesis culturales sobre lo que

es y lo que debe ser el niño (véase, por ejemplo, McEneaney, 2003). La educación y la investigación en matemáticas, como también la política y la investigación, se tratan simplemente del contenido docente mediante la enseñanza eficiente (profesores). El conocimiento disciplinario formal seleccionado como "el contenido" del conocimiento académico en las reformas en matemáticas a los currículos estadounidenses, por ejemplo, se transforma, de manera rápida, en concepciones socio-psicológicas de un niño cuya vida está rehaciendo, de modo continuo, el ser, mediante la solución de problemas y la participación en "comunidades de aprendices". Los escritos y fórmulas numéricas aparecen como un conocimiento objetivo, que están allí sólo para preparar para el mundo moderno y para la participación ciudadana. Esta vida, en los estándares de las matemáticas del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (NCTM, por sus siglas en inglés; 1989), ejerce una psicología constructiva sobre los estudiantes que están "construyendo activamente nuevo conocimiento a partir de su experiencia y su conocimiento previo" (p. 18) y usando "el conocimiento en forma flexible, aplicando de manera apropiada en otro entorno lo que se aprende en el de uno" (p. 20).

Ninguna de estas palabras, podríamos añadir, tiene relación alguna con la pedagogía mediante la cual un científico, un matemático, un historiador o un escritor aprenden su oficio. Cada una de estas comunidades de saberes diferentes aparecen en el currículo como problemas psicológicos / socio-psicológicos de la construcción del conocimiento de los niños a través de su aprendizaje de reglas específicas de participación, comunicación y solución de problemas; y de la enseñanza como la creación de relevancia y el descubrimiento de intereses individuales para que los niños puedan crear conocimiento.

Es importante reconocer, en este punto, que las categorías no son simples marcadores de algunas ideas o concepciones trascendentales.

Lo que constituye la relevancia, la participación y la solución de problemas son mecanismos que se conectan con series de principios que determinan lo que es la “razón” y la “gente razonable” en el aula de clases y en el exterior. El niño que es demasiado activo o se mueve mucho se convierte en hiperactivo, en lugar de colaborador, por reglas dadas por hecho sobre lo que constituye la normalidad en el salón de clases.

La construcción de conocimiento no se trata simplemente de lo que el niño hace. Está ligada a la pertenencia al grupo. Los conceptos sobre comunidad, colaboración y participación deben inscribir principios para la realización de una cultura compartida, por medio de la cual los ciudadanos actúan. El pedagogo francés Balacheff, por ejemplo, lo afirma osadamente. En el currículo de la educación de matemáticas no se trata simplemente de aprender las cualidades objetivas de sus fórmulas y proposiciones. La enseñanza de esta asignatura es la

[...] respuesta social moderna a la necesidad de hacer a los niños capaces de convertirse en ciudadanos —es decir, en miembros de una sociedad que tiene acceso a una cultura compartida y a quienes se les da poder con herramientas intelectuales y emocionales para enfrentar los problemas en el ámbito laboral y en la vida cotidiana (Sutherland y Balacheff, 1999: 2).

La cultura compartida expresada en el registro psicológico del constructivismo debe servir como sinónimo de los registros de la democracia. Los profesores escuchan para entender los intereses de los niños, y colaboran con los padres y las comunidades para “oír” las voces de quienes no han participado. Ball (2001), por ejemplo, usa una narrativa sobre su propia práctica docente, con el fin de hacer un énfasis reiterado en la importancia de la vida cotidiana y los intereses de los niños para aprender a resolver problemas. Como si sir-

viera al ideal democrático, el aprendizaje de las matemáticas es

[...] crear una práctica que sea pertinente a las ideas, los intereses y las vidas de los estudiantes. Me esfuerzo por oír a mis estudiantes para trabajar con ellos a medida que investigan e interpretan sus mundos. Quiero respetar lo que son, así como lo que pueden llegar a ser (p. 13).

El constructivismo enunciado, de hecho, radica en relaciones de autoridad que no se limitan a la participación y la colaboración. El lenguaje populista surge sobre lo que la investigación puede captar, ordenar y volver a transformar en la escuela, que sea natural para la gente a la que sirve y que exprese sus intereses reales. La escucha y el respeto del padre no es simplemente un acto de inclusión.

Escuchar a los estudiantes y respetarlos es un lenguaje de habilidad para calcular y administrar el salón de clases. Las nociones de “participación” en las anteriores reformas al currículo no pueden entenderse adecuadamente por fuera de la política liberal y de su individualismo que circula en Estados Unidos, donde se presenta esa investigación. Bien sea que queramos comprar ese lenguaje como apropiado o no, tiene poco que ver con las prácticas culturales y la política de las ciencias que se encuentra en la física, la biología o las matemáticas, donde estas últimas constituyen el epítome de un campo de estudio desinteresado y socialmente neutral.

La omisión de la construcción del conocimiento como conocimiento de construcción

Los impulsos populistas y democráticos de colaboración, creación de alianzas y “comunidades de aprendices” funcionan dentro de las prácticas alquímicas que ordenan las prácticas escolares en registros de la psicología. Tal registro debe ordenar y clasificar las características internas de los estudiantes, modelando lo

social mediante las reglas de participación para “construir conocimiento”. En un texto ampliamente citado, se asegura que la instrucción está “*regulando* la interacción entre los niños en lugar de sólo regular la acción individual” (Cazden, 1986: 450; el resaltado es nuestro). La incertidumbre con la que el solucionador de problemas en las matemáticas enfrenta el futuro y “construye” conocimiento no es tan incierta. Encarna una tesis cultural sobre la obligación ética de un niño de trabajar por el propio mejoramiento y la propia motivación. La instrucción efectiva consiste en hacer que los niños “quieran” y que “sean capaces” (Brousseau, 1997: 12). Existe para que el profesor “*supervise la capacidad de los estudiantes* y su inclinación a analizar situaciones, enmarcar y resolver problemas, y hacerlos lógicos” (p. 19; el resaltado es nuestro).

La literatura sobre las EDP muestra un movimiento similar en la producción de maestros. Estimulando la colaboración entre la universidad y las escuelas de barrios marginados, los encuentros entre los profesores en prácticas y la diversidad son modelados y definidos por el imperativo de dichos docentes de “amar a todos los niños” y negociar cualquier conflicto que surja en un entorno democrático. Nuevamente, la supuesta falta de certeza de estas aperturas es cerrada por expectativas precodificadas que gobiernan a los seres. La construcción de conocimiento sobre los otros se programa en la forma de una emoción controlada y la celebración obligatoria de la diferencia.

Aunque los niños y los profesores en prácticas “construyen” conocimiento, el conocimiento “construido” se enmarca en límites particulares de lo que puede conocerse, esperarse y hacerse. La traducción de las matemáticas en el currículo consiste en estructuras lógicas y analíticas. Las asignaturas se clasifican como “cuerpos de conocimiento” —sistemas de conceptos, pruebas, generalizaciones y procedimientos— que los niños aprenden. La calidad lingüística de las palabras curriculares —“cuerpos”, “contenido”, “cubrimiento de conteni-

do”, “conocimiento conceptual” — trata las disciplinas como “cosas” inertes, invariables e inequívocas (conceptos o pruebas) cuyas estructuras organizan la base del aprendizaje de los niños.

El enfoque está en las estructuras de conocimiento que imprimen estabilidad y consenso a lo que se aprende, o en el caso de los estudiantes-profesores, a la práctica. La teoría francesa de las situaciones didácticas, una variante de la pedagogía constructivista, ilustra la relación de cierto mundo estable con el universal de la razón que “halla” sus estructuras y relaciones; la educación en matemáticas se convierte en metonimia para un a priori de la naturaleza de la sociedad. Las matemáticas funcionan en el currículo como un cuerpo de conocimientos altamente formalizado, cuyo estatus ontológico sirve como modelo para poner a prueba la realidad, separado de cuestiones de epistemología (véase, por ejemplo, Brousseau, 1997). La razón y la racionalidad del niño es un modo de vivir para “poner a prueba” la revelación del orden dado del mundo a través de las prácticas de modelado y predicción. La selección alquímica de “cuerpos de conocimiento” del subcampo de la “matemática científica” cristaliza y fija lo que debe conocerse.

Dicha estabilidad se articula en el estudio de concepciones erradas de los conceptos científicos y matemáticos. De nuevo nos vemos confrontados con lo que parecería una meta razonable de enseñanza: los niños deben conocer la diferencia entre lo que aparece como un enunciado dado o una forma de pensamiento en la ciencia y lo que no —concepciones erradas sobre la gravedad, las corrientes eléctricas, la equivalencia, etc—. Pero hay más de lo que parece menos. La investigación sobre el reemplazo que hacen las asignaturas de concepciones erradas con las concepciones adecuadas de contenido es una ironía constructivista. Hay series de proposiciones y enunciados fijos a partir de los cuales se da a los niños la flexibilidad de encontrar respuestas o construir co-

nocimiento. El conocimiento de la asignatura por parte del maestro tiene relación con hallar dónde cometen errores los niños,

[...] estando en capacidad de identificar tales errores en el momento en que ocurren, y estar preparado para abordar las fuentes de fallas de los estudiantes en formas que conduzcan al aprendizaje en los mismos (Grossman, Schoenfeld y C. Lee, 2005: 205).

La participación y la solución de problemas deben poner a prueba los supuestos del mundo empírico. Los principios y normas del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (2000), por ejemplo, insisten en que el currículo debe

[...] ofrecer experiencias que permitan a los estudiantes ver que las matemáticas tienen aplicaciones potentes en la modelación y predicción de los fenómenos del mundo real (pp. 15-16).

La identificación del conocimiento convencional de la física o las matemáticas “tiene sentido” si se entiende la pedagogía como tesis culturales sobre modos de vida. Fijar y estabilizar el contenido del conocimiento de las disciplinas en el currículo escolar permite enfocarse en los principios psicológicos. Las nociones de “comunidad”, “significados negociados” y “solución de problemas” de la educación matemática son modeladas por las prácticas en vigor de la pedagogía, más que por las prácticas que gobiernan los patrones de la disciplina para los matemáticos.

Hay ironías en las estructuras participativas de las EDP que se reflejan en sus herramientas de traducción para las asignaturas. Aquí abordamos dos de ellas.

En primer lugar, la participación y la construcción de conocimiento deben iluminar las estructuras lógicas dadas y la naturaleza de las ideas convencionales, lo cual omite los cam-

pos disciplinarios de las asignaturas como *campos de prácticas culturales*. Las matemáticas, por ejemplo, involucran una amalgama de instituciones, relaciones de autoridad, analogías, memorias e imágenes, que se juntan en diferentes momentos y lugares para ordenar y clasificar los objetos de reflexión y acción. Lo que se pierde son las formas diferentes de pensar en nuevos objetos y de crearlos. “Cada estilo de razonamiento en las matemáticas”, asegura Hacking, “abre diferentes objetos al escrutinio y proporciona esquemas de clasificación mediante los cuales se experimentan las vidas, se validan las verdades y se eligen los futuros”. Hacking compara los estilos de razonamiento algorítmico y combinatorio con estilos espaciales de razonamiento en las matemáticas como “autovalidantes”. Es decir, cada estilo “introduce sus propios criterios de prueba y demostración, y [...] determina las condiciones de verdad apropiadas a los dominios a los que puede aplicarse” (p. 4). Pensar de este modo las matemáticas dirige la atención a prácticas disciplinarias como formas de producir verdades que funcionen en un mundo inmenso de instituciones, relaciones de autoridad, “connotaciones, historias, analogías, memorias y fantasías” (Hacking, 2002: 9).

Segundo, la alquimia limita las posibilidades de lo que se constituye como sujetos autónomos. La participación y la solución de problemas pueden aumentar, pero esa participación se define cada vez más por la incuestionabilidad de la naturaleza del mundo que ilumina esa solución del problema. Aunque no es el objetivo de las reformas, el niño es un turista y un consumidor en el mundo de las proposiciones y generalizaciones de las asignaturas. El niño es más activo en el sentido de modelar un argumento particular y elevar preguntas sobre las asignaturas, pero es menos activo en aprender cómo desasociarse de los términos de aquéllas que permitirían ampliar las posibilidades y limitaciones de dicha participación. McEneaney (2003) informó sobre los cambios en la enseñanza de las ciencias en el ámbito

internacional, por ejemplo, que la atención prestada a la participación del estudiante es una práctica de dos caras. La mayor participación implica una autoridad científica mayor y más amplia sobre los reclamos del control del mundo natural. La participación y la solución de problemas por parte de los niños se organizan para aprender la grandeza de los procedimientos, estilos argumentativos y sistemas simbólicos que afirman la veracidad del ingenio de la ciencia. La participación, la solución de problemas y la colaboración dan al niño la flexibilidad al aprender cómo apreciar la grandeza de esa realidad previamente dada. Por otro lado y de la misma importancia, la pedagogía fija las relaciones culturales (la comunidad) en las que se buscan las imágenes y narrativas de las asignaturas.

Esto se evidencia con mayor fuerza en la enseñanza a los estudiantes, donde el mundo de la diversidad y la "experiencia del maestro" están en gran medida inscritas al menos en dos formas distintas. El estudiante de las EDP debe aprender sobre "la cultura de la comunidad", que aparece como una categoría incuestionada a través de la cual se produce la buena docencia. La cultura de la comunidad no necesita ninguna explicación, pues todos "entienden" a quién se dirige, es decir, a poblaciones conglomeradas compuestas de pobres, grupos étnicos o raciales clasificados como diferentes. Esa manera y los supuestos en los que se inscribe esa diferencia en el "envío" de profesores estudiantes no se cuestiona, sino que se asume como la demarcación fija desde la que se materializan las diferenciaciones y distinciones para que los profesores las rescaten y rediman de forma pedagógica. Además, y nuevamente con su ironía, las mismas prácticas y el modelado de la enseñanza para realizar la reconstrucción social se producen mediante una mayor colaboración y participación para aprender la habilidad contemporánea con los mismos principios estructuradores y dispositivos codificadores, a través de los cuales se "practican" las diferenciaciones y divisiones.

La producción de diferencia en la reconstrucción social: el temor paradójico a la democracia y la equidad

Las reformas contemporáneas en Europa y Estados Unidos apuntan a un doble propósito: mejorar la calidad de la educación y producir una sociedad más equitativa. El énfasis en el conocimiento de las asignaturas y el saber profesional es una estrategia para abordar la cuestión de la calidad, de la que se dice prepara a los estudiantes para la futura sociedad del conocimiento o sociedad del aprendizaje. Además de la calidad están los problemas de la inclusión y la equidad. Las reformas de la Unión Europea y Estados Unidos aluden continuamente a frases como "todos los niños aprenden", el reconocimiento y la celebración de la diversidad social, étnica y racial por parte de los profesores, y la construcción de un proceso de formación de educadores y una enseñanza receptivos a la educación multicultural e intercultural.

La literatura sobre las EDP refleja esta doble intención, introduciendo el tema de la diversidad en el trabajo colectivo entre escuelas y universidades. Abdal-Haqq (1999), por ejemplo, sostiene que es prioridad de las EDP el compromiso con una escuela incluyente. La incorporación de este ideal de inclusión es lo que permite, por un lado, "la participación plena de *todos los estudiantes*" a través de consideraciones de género, clase, raza y cultura (p. 147; el resaltado es nuestro) y, por otro, "superar las barreras erigidas por una sociedad desigual" (pp. 147-148) mediante el logro de una "mejora significativa en el desempeño de los estudiantes vulnerables y marginados" (p. 151). El trabajo mancomunado entre escuelas e instituciones de educación superior debe prestar atención "a los contextos sociales y culturales del aprendizaje, con el fin de desarrollar prácticas de enseñanza receptivas en comunidades urbanas diversas" (Murrell, 1998: 41).

Dichos compromisos con la diversidad se formulan y ordenan mediante la alquimia de las asignaturas escolares, diferenciadas a través de las categorías y los principios psicológicos sobre reflexión y acción. Estos principios se superponen y conectan con narrativas sobre la desigualdad y la diversidad que circulan en las EDP y se refieren al cambio y las personas que se deben cambiar:

1. Vivimos en una sociedad desigual. Como ciudadanos responsables, es nuestro deber buscar estrategias o programas para la equidad (e.g. una EDP bien constituida) que nos ayuden a modificar esta situación.
2. La noción de "diversidad" está ligada a una política representativa, en la que una población se divide en categorías concebidas como homogéneas en sí mismas (por ejemplo, grupos raciales o étnicos, clases, edades, etc.) y el nivel de diversidad se puede medir por la presencia o ausencia de representantes de todas las categorías establecidas. En una sociedad desigual, ciertos grupos suelen estar subrepresentados y, en consecuencia, son tratados de manera injusta. La investigación identifica el conocimiento necesario para entender los factores que promueven u obstaculizan la representación y el acceso de los individuos y los grupos sociales en desventaja a los programas escolares existentes. El supuesto de la investigación es que una vez los factores y sus mecanismos de inequidad se hacen evidentes, es posible crear políticas y programas más eficientes para producir un cambio favorable. El cambio consiste en encontrar *la combinación correcta de políticas para producir una institución incluyente* y así eliminar (por lo menos en teoría) la exclusión y las inequidades. La yuxtaposición del supuesto de que "todos los niños aprenderán" con las estrategias para remediar y rescatar al niño rezagado tiene como objeto encontrar los procedimientos adecuados para cerrar la brecha de logros que hay entre los estudiantes ricos y los estudiantes pobres en un período de tiempo específico.

3. Desde esta lógica, la universidad aparece como un espacio homogéneo (predominantemente blanco o blanco de clase media) que debe establecer contacto con otras instituciones para forzar encuentros entre sus estudiantes y la diversidad, ya que el "mundo real", su futura práctica profesional, les reclamará las habilidades necesarias para tratar con esos grupos.
4. La formación docente depende de habilidades del profesor más relacionadas con el ámbito de lo "práctico" y que le permiten adoptar estrategias de instrucción eficientes, escuchar las "voces" de los grupos comunitarios y los niños de los grupos marginados. Este conocimiento "real" es más útil que la "teoría" formulada desde una "torre de marfil". Por tanto, las aulas de clase de las universidades y los profesores universitarios son insuficientes. Con la ayuda de profesores más experimentados provenientes de zonas urbanas marginadas y a través del contacto con las minorías (insuficientemente representadas), la universidad puede resolver los problemas de fracaso escolar de los niños que presentan bajo rendimiento académico y de sus familias, preparando, de paso, el camino de la reconstrucción social.

La lógica que ordena cada uno de estos principios produce determinaciones particulares acerca de lo que se conoce, lo que se debe hacer y lo que se puede esperar en la educación, ya que están integrados como la "justificación" desde el sentido común de la democracia y el cambio en la educación, y en las reformas logradas en las escuelas de formación profesional.

Desigualdad - Equidad - Igualdad

Parece demasiado obvio afirmar que vivimos en una sociedad inequitativa, en donde algunos grupos reciben un tratamiento distinto y tienen un acceso diferente a recursos de todo tipo, con los consecuentes resultados inequita-

tivos. Así, pues, el asunto del cambio se presenta como algo natural, por todos conocido, que, en consecuencia, no necesita ni defensor ni escrutinio. Los movimientos de izquierda y derecha, presentes en el entorno académico y la planeación de políticas, coinciden en la enunciación de este hecho, verificable en cualquier calle del mundo. Se trata también de una de esas posturas tan evidentes que cuestionarlas parece ridículo o propio de alguien que no quiere comprometerse en pro de un mundo más progresista.

Los compromisos que circulan en el esquema de cambio existente encarnan distinciones y divisiones particulares que, en su impulso por incluir, producen diferencias y exclusiones. Podemos explorar esta producción de exclusión en los discursos reformistas y en los principios particulares de diferencia producidos en la frase “todos los niños” pueden aprender.

El filósofo francés Jacques Rancière afirmó que la noción misma de “desigualdad” en política y ciencia social implica necesariamente la inscripción de la diferencia que opera para producir la inequidad que la noción pretende eliminar. Partir del supuesto de la desigualdad y fijar como meta la igualdad establece, en realidad, una naturalización de un statu quo desigual que podría ser potencialmente compensado, pero nunca por completo modificado, mediante estrategias de igualdad bien implementadas. En el mejor de los casos, las estrategias de participación y colaboración en las reformas profesionales pueden lograr mejores condiciones para todas las partes, pero no consiguen abordar el daño fundamental que está produciendo esa precondition de diferencia, al reinscribir en cada paso la división que está intentando erradicar.

Rancière (2006) sitúa históricamente la producción de diferencia y desigualdad en los nuevos discursos de la Iluminación y las ciencias positivistas, los cuales ordenaron las diferencias como una necesidad del Estado y no como un orden arbitrario. La diferencia debía ser

valorada como el emblema del universal de progreso de una comunidad ideal. Dicha comunidad, sin embargo, implicaba la consideración de personas que eran diferentes e “incapaces” de adquirir alguna vez un gusto por los bienes del filósofo —e incluso de entender el lenguaje en el que es expuesto su deleite (p. 204)—. De esta noción de “progreso” se deriva la idea de representación política, que no fue inventada para compensar a los excluidos con una inclusión representativa, sino como parte de formas oligárquicas que “presentan” minorías facultadas para hacerse cargo de los asuntos públicos. Originalmente, la noción de “representación” era el opuesto exacto de la democracia; para

[...] que la élite ejerciera un poder de hecho en nombre del pueblo, estaba obligada a reconocer que no podía ejercer el poder yendo contra el mismo principio de gobierno (Rancière, 2006, 53).

Si bien hoy la democracia representativa se considera una cláusula incontestable, inicialmente se trataba de un oxímoron.

¿Cómo se llega a esta exclusión, definida como diferencia, siguiendo los pasos mismos de la política para la igualdad? Si volvemos a la literatura sobre desarrollo profesional, el remedio al fracaso académico entre grupos o poblaciones particulares de la sociedad se expresa mediante el compromiso con “todos los niños”. Anteriormente citamos el compromiso de las EDP por lograr una educación incluyente, en la que

[...] *todos los estudiantes* tengan acceso pleno a oportunidades educativas con consideración respetuosa de géneros, clases, razas y culturas (Abdal-Haqq, 1999: 147; el resaltado es nuestro).

Frases similares circulan en las reformas de las asignaturas escolares y la investigación sobre docencia (véase, e.g. National Council of Teachers of Mathematics, 2000).

La palabra “todos”, que aparece en las reformas e investigaciones contemporáneas, e intenta incluir a “todos los niños”, es la inscripción de unidad y consenso sobre el todo, a partir de la cual el niño que no está incluido es reconocido y, no obstante, es convertido en diferente y ubicado por fuera de la normalidad adscrita en las cualidades tácitas implícitas en la frase “todos los niños”. Esta frase es una enunciación y una ilustración de las cualidades del niño que “encaja” en las distinciones del niño que tiene la capacidad de aprender, construir significado, resolver problemas, colaborar y tener logros escolares. Las categorías psicológicas son las del niño que carece de autoestima, tiene “bajas expectativas”, no tiene motivación, no es seguro de sí mismo o es pasivo (no tiene iniciativa). Los rasgos y actitudes psicológicas están asociados a características sociales relacionadas con las bajas expectativas. La alquimia de la educación matemática, por ejemplo, definió al niño que no hace parte de la categoría de “todos los niños” como niños

[...] que viven en la pobreza, estudiantes que no son hablantes nativos del inglés, estudiantes con discapacidades, mujeres y muchos estudiantes no caucásicos que suelen tener muchísimas más probabilidades, que sus contrapartes de otros grupos demográficos, de ser víctimas de las bajas expectativas (National Council of Teachers of Mathematics, 2000: 13).

Las distinciones sociales y psicológicas de la categoría del niño rezagado denotan peligros para la prosperidad económica y el logro del sueño de la nación, o como lo expresó el título de una reforma, *No dream denied: A pledge to America's children (No negar ningún sueño: un compromiso con los niños de América)* (National Commission on Teaching y *America's Future*, 2003). Las reformas al proceso de formación docente deben hacer posible la “supervivencia” nacional, la producción del nuevo trabajador de una sociedad tecnológica y la preparación de

[...] cada ciudadano [...] para una sociedad democrática cuyo producto principal es el conocimiento, cada profesor debe saber cómo enseñar a los estudiantes en formas que los ayuden a lograr elevados niveles de competencia intelectual y social (p. 3).

Las estrategias descritas en la reforma favorecen la realización de más investigaciones sobre el modo como aprenden las personas; la formación de pequeñas comunidades de aprendizaje; el mayor uso de internet y el mejoramiento de la evaluación y los indicadores de responsabilidad. Estos criterios expresan el supuesto de regulación policial (*policing*) de la unidad y la diferencia de Rancière.

En este marco, cualquier política institucionalizada, cualquier programa de igualdad, cualquier estrategia impuesta (incluyendo las EDP) hará parte de esta regulación policial, ya que Rancière nos recuerda que la política no puede ser impuesta o institucionalizada, en tanto este acto mismo significaría la reinscripción del orden por aquellos que hace parte de él. Esto no significa que cualquier esfuerzo de este tipo sea inútil. El autor enfatiza en que “hay una policía (*police*) mejor y una peor” (1999: 30), i.e., hay distintos niveles en los que la lógica igualitaria permea el orden naturalizado y hay maneras en las que esa lógica puede ser impulsada. Es importante, sin embargo, ser conscientes de estas distinciones.

Rancière explora la posibilidad de tomar, en cambio, como punto de partida, la igualdad. Si para comenzar pensamos en la sociedad como un plano fundamentalmente igual, en donde todos los seres humanos son capaces de lograr cualquier cosa que otro ser humano haya logrado alguna vez, emerge una perspectiva por completo diferente. La política, democrática, por definición, es redefinida como la reparación del daño inicial que provoca la separación entre la igualdad subyacente y las condiciones de vida desiguales, modificando la ubicación de los cuerpos de sus espacios

asignados y, por tanto, forzando a una redistribución de la división de lo sensible, mientras que aquellas medidas que no abordan este asunto siguen siendo meramente policiales, una inclusión de más grupos en el orden existente. La democracia significa igualdad.

Diversidad y representación

La necesidad de enfrentar un grupo supuestamente homogéneo de profesores en formación con diversos grupos de población escolar surge a partir de la confluencia de, por un lado, la meta más o menos explícita de facultar grupos de manera insuficiente representados mediante una educación más efectiva, y por otro, del supuesto de que dicho mejoramiento en la educación se puede lograr aprendiendo a negociar y lograr consenso con todos los sectores de la población. Nos referimos a este asunto anteriormente como la *política representativa*.

Si volvemos al asunto de la diversidad en la enseñanza de las asignaturas escolares, observamos que sus variaciones giran en torno a la política representativa. Se trata de que los profesores

[...] consideren el asunto de las prácticas más efectivas para distintos grupos de estudiantes. Un grupo de prácticas podría incluir una pedagogía culturalmente sensible, y la manera como ésta se pudiera reflejar en distintos contenidos (Grossman, Schoenfeld y Lee, 2005: 225).

Es también en el ámbito individual en donde la pedagogía “admite” diversas prácticas de asignación de sentido, que acarrearán valores más igualitarios para garantizar

[...] que los estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas adquieran los conocimientos básicos convencionales que necesitan para tener éxito dentro de la escuela y por fuera de ella (p. 225).

La diversidad consiste en identificar a los beneficiarios que harán parte de las asociaciones entre las escuelas, instituciones de educación superior y “diversas comunidades urbanas” (Murrell, 1998: 41) que incluyen una agenda de desarrollo comunitaria.

Independientemente de cuán preparados estén los profesores y cuán excelente sea el currículo, los niños siguen sin poder aprender si vienen a la escuela con hambre, miedo, están descontentos, enfermos o tienen problemas (p. 49).

Esta noción de *política representativa* hace parte de lo que Rancière denomina la “policía” (*police*). Es una sociedad que dice ser más democrática cuando cada uno de sus grupos está bien representado en todos sus espacios. Se piensa que un grupo particular, como los “profesores en formación” o los “profesores universitarios”, no es diverso u homogéneo, porque sus miembros no representan proporcionalmente las categorías raciales o de clase presentes en la sociedad, es decir, aunque más del 12,4% de la población de Estados Unidos es latina (Wikipedia, datos del año 2000), la proporción de profesores en formación de ese grupo es mucho más baja. Según esta lógica, la población de las escuelas y en particular de las escuelas primarias es mucho más diversa, ya que representa más fielmente los datos demográficos generales. La atención de los críticos suele concentrarse en los mecanismos de clasificación de la población, mostrando categorías estadísticas estáticas o rígidas que, en realidad, están en constante flujo y cuyas fronteras son borrosas y están interconectadas (véase e.g. Delgado y Stefanic, 2000).

La política representativa podría ser concebida como una herramienta policial que niega la política y su lógica igualitaria, en vez de implementarla. Partiendo del hecho de que “inclusión” es la palabra clave, si bien una perspectiva más tradicional abogaría por la identificación de los que no están representados para incluirlos, asignándoles un rol en el orden es-

tablecido, también podríamos pensar que esto implica una reinscripción del orden (o división de lo sensible) en el cual la inclusión tiene como doble la negación del acto político que significaría la reparación del daño o la reclamación de una parte “por aquellos que no tienen parte” (Rancière, 1999: 11). Para que haya inclusión se supone que hay alguien que incluye y alguien que es incluido mediante un consenso que también es siempre impuesto. Por consiguiente, la negociación parece ser otra forma de nombrar la regulación policial o lo que Latour (³) llama “gobierno a distancia”.

Si sustentáramos nuestro razonamiento en la igualdad, podríamos decir que, efectivamente, la población universitaria es homogénea, pero solamente en el nivel de su igualdad fundamental, y que su homogeneidad se extendería no sólo entre los estudiantes, sino también entre el personal docente y administrativo. Esta base, este pilar, no debe olvidarse nunca. Sin embargo, es también en ese plano donde la homogeneidad termina. Ir más allá de la política representativa significaría entender que el consenso aparente alcanzado con respecto a las categorías empleadas para distribuir “justicia e igualdad” está en realidad negando la política y su lógica igualitaria.

La democracia como regulación de la diferencia

La capacidad seductora de las narrativas de la democracia y sus tesis de redención que abogan por colaborar y “dar” la voz a la diferencia, ilustran las configuraciones particulares que moldean la experiencia y la práctica, y unen el mundo vivido de los profesores con el de las “comunidades diversas” y urbanas. Se afirma que la participación en las comunidades es democrática porque ostensiblemente hace posible que las voces individual y colec-

tiva sean oídas y que las experiencias propias adquieran un significado público en la toma de decisiones. El surgimiento de estudios cualitativos en Estados Unidos desde la década del setenta puede entenderse a partir de esta estructuración simbólica. Las versiones fenomenológicas de la investigación cualitativa operan bajo el supuesto de que las articulaciones naturales y las experiencias de las personas en las escuelas son más verdaderas y reales—de ahí la necesidad de una “teoría aterrizada” que capte la naturalidad del contexto—. Las prácticas de colaboración y participación, así como aquellas que giran en torno a la autonomía y la voz individual, están ahí para que el investigador las encuentre. No obstante, históricamente, se las ha hecho inteligibles mediante una red de instituciones, ideas y tecnologías. Una versión diferente de esta democratización está “oyendo” las particularidades de los profesores, las comunidades y los niños, como base o punto para la llevar a cabo la reforma.

Nuestro argumento es simple. La democracia no es un ideal que se alcanza combinando correctamente políticas e investigaciones. Éstas son, para usar un término de Cruikshank, configuraciones y conexiones históricas destinadas a “afianzar la cooperación social necesaria para mantener la intervención del Estado al mínimo y además ampliar la esfera de libertad individual” (1999: 8). La democracia es, por el contrario, una política constante de constitución y división de sensibilidades y reasignación de los cuerpos y los espacios.

La naturalización de la experiencia se convierte en metafísica de la democracia, el origen de la explicación y el fundamento de lo conocido. Esa naturalización ignora que las experiencias no son simplemente el “yo” autobiográfico que habla, sino que se producen de manera histórica mediante relaciones de distinción, oposi-

3 Así en el original (N. de la T).

ción y diferenciación por vía de las cuales el mundo es catalogado antes de nuestra participación. Es, pues, una experiencia que, en sí misma, tiene que ser explicada y no debe dejarse a merced de divisiones que se dan por sentadas y delimitan su diferencia. Scott (1991) trata este asunto del siguiente modo:

Es necesario prestar atención a los procesos históricos que, mediante el discurso, es decir, la agencia, se hace ahistórica, ignorando las formas como la práctica y la agencia son modeladas por las relaciones de producción establecidas discursivamente. Posicionan a los sujetos y producen sus experiencias. No son los individuos quienes tienen la experiencia, sino los sujetos los que se constituyen a través de la experiencia (1991: 26).⁴

La naturalización de la experiencia y las teorías fundamentadas en datos empíricos no son cuestión de simplemente oír las expresiones naturales de las personas. La democratización comporta temores de las personas, de los cuales hay que proteger la democracia.

La construcción de situaciones inequitativas, mediante las cuales se instala la sensibilidad a la diferencia, inserta la figura del pastor, quien guía las acciones y coordina la expulsión de lo que no pertenece al todo. El consenso y la estabilidad de la unidad del todo se convierten en democracia representativa de las poblaciones y los roles que están mediados por una experiencia del conocimiento. El supuesto de la unidad y la diferencia establece la idea del consenso a través del cual se asignan cuotas comparables y esa asignación conlleva la expulsión de aquellos que no están representados y, por tanto, sobran.

El consenso es más que la idea y la práctica razonable de solucionar conflictos políticos mediante formas de negociación y acuerdo, y de la asignación a cada parte de la mejor cuota compatible con los intereses de otras partes. Es un medio de deshacerse de la política desterrando los sujetos sobrantes y reemplazándolos con socios reales, grupos sociales, grupos identitarios, etc. Respectivamente, los conflictos se convierten en problemas que deben ser sorteados a través de la experiencia ilustrada y el ajuste negociado de intereses (Rancière, 2006: 306).

Las prácticas consensuales, continúa diciendo Rancière, cierran los espacios de la democracia y la desembarazan de la política, ya que las tareas están produciendo un consenso que remedia las posibles brechas. El discurso de los beneficiarios y de diferentes poblaciones de actores que participan en las reformas de las escuelas y las universidades es un ejemplo de las prácticas de consenso orientadas por pastores que hablan sobre conocimiento pedagógico y estándares profesionales, como si hubiera un consenso sobre los resultados “deseados” y las metas de la enseñanza y el aprendizaje, entre otros temas.

El temor a la democracia que hace necesaria la planeación para mediar la participación, ofrece paralelos a la discusión sobre la abyección. Ambos temas implican la diferenciación radical que expulsa a otros y que paradójicamente intenta incluir una parte indiferenciada del todo. La “expulsión de los sujetos sobrantes”, de la que habla Rancière, crea una unidad no diferenciada, a partir de la cual otros son ubicados en situaciones desiguales y eso instala la diferencia.

Posiblemente el trabajo conjunto con las escuelas sea necesario para las universidades, pero también lo es pensar sobre la razón de dichas

4 Traducción tentativa. En el original: “There is a need to attend to the historical processes that, through discourse, that is, agency is made as ahistorical, ignoring the ways in which practice and agency are shaped by relations of production that are discursively established. Position subjects and produce their experiences. It is not individuals who have experience, but subjects who are constituted through experience”. (N. de la T.).

asociaciones. La idea de las EDP se basa, entre otras cosas, en la noción de encuentro con la población escolar como un Otro (especialmente referido a los niños urbanos, los “rezagados”) para abrir las mentes de los docentes en formación de formas que aparentemente la universidad es incapaz de lograr.

Cualquier estrategia basada en la política representativa, cualquier esfuerzo por nombrar lo innombrado realizado por los que ya tienen parte, cae en la misma trampa. ¿Qué dice esto sobre programas como los de las EDP? Si no hay manera de institucionalizar la política, ¿cuál es el rol de instituciones como la universidad? ¿Es posible ir más allá de la mera regulación policial (*policing*)?

El discurso que sugiere que la diversidad es algo que se debe buscar por fuera de la universidad reafirma la desigualdad básica y, en consecuencia, reinscribe una diferencia irreconciliable. Mientras los profesores en formación sigan considerándose distintos de los alumnos que tienen en frente, del mismo modo que se consideran similares al resto de sus compañeros de clase, lo mejor a lo que la universidad puede aspirar es lograr mejores estrategias policiales. Sin embargo, la educación superior podría ser un lugar para empezar a jugar con la idea de la igualdad. Y aunque no es posible predecir los resultados de estos supuestos, la apuesta es tan alta, que tal vez valga la pena intentarlo.

Referencias bibliográficas

Abdal-Haqq, I., 1999, “Unraveling the professional development school equity agenda”, *Peabody Journal of Education*, vol. 74, núms. 3-4, pp. 145-160.

Ball, D., 2001, “Teaching with respect to mathematics and students”, en: T. Wood, B. S. Nelson y J. Warfield, eds., *Beyond Classical Pedagogy: Teaching Elementary School Mathematics*, Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum, pp. 11-21.

Benjamin, W., 1968, “The task of the translator. An introduction to the translation of Baudelaire’s

Tableaux Parisiens”, en: Hannah Arendt, ed., *Walter Benjamin: Illuminations. Essays and Reflections*, Nueva York, Schocken Books, pp. 69-82,

Brousseau, G., 1997, *Theory of Didactical Situations in Mathematics. Didactique des Mathématiques, 1970-1990*, traducido por N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland y V. Warfield, Dordrecht, Kluwer.

Cazden, C., 1986, “Classroom discourse”, en: M. Wittrock, ed., *Handbook of Research on Teaching*, 3.^a ed., Nueva York, Macmillan Publishing Company, pp. 432-463.

Cruikshank, B., 1999, *The Will to Empower: Democratic Citizens and the other Subjects*. Ithaca, NY, Cornell University.

Delgado y Stefanic, eds., 2000, *Critical Race Theory: The Cutting Edge*, Filadelfia, Temple University Press.

Foucault, M., 1984, “What is the enlightenment? Was ist Aufklärung?”, en: P. Rabinow, ed., *The Foucault Reader*, Nueva York, Pantheon Books, pp. 32-51.

Gilroy, P., 2006, *After Empire: Melancholia or Convivial Culture*, Nueva York, Routledge.

Grossman, P.; A. Schoenfeld y C. Lee, 2005, “Teaching subject matter”, en: L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness y H. Duffy, eds., *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers should Learn and Be Able to Do*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 201-231.

Hacking, I., 2002, *Historical Ontology*, Cambridge, MA., Harvard University Press.

_, 2002, “Inaugural lecture: Chair of philosophy and history of scientific concepts at the College de France”, *Economy and Society*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-14.

_, 2002, *Mad Travelers: Reflections on the Reality of Transient Mental Illnesses*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

McCalman, I., 2003, *The Last Alchemist: Count Cagliostro, Master of Magic in The Age of Reason*, Nueva York, HarperCollins.

McEneaney, E., 2003, “Elements of a contemporary primary school science”, en: G. S. Drori, J. W. Meyer,

F. O. Ramirez y E. Schofer, eds., *Science in the Modern World Polity: Institutionalization and Globalization*, Stanford, CA., Stanford University Press, pp. 136-154.

_, 2003, "The worldwide cachet of scientific literacy", *Comparative Education Review*, vol. 47, núm. 2, pp. 217-237.

Moran, B., 2005, *Distilling Knowledge: Alchemy, Chemistry, and the Scientific Revolution*, Cambridge, MA., Harvard University Press.

Murrell, P., Jr., 1998, *Like Stone Soup: The Role of the Professional Development School in the Renewal of Urban Schools*, Washington, DC., American Association of Colleges for Teacher Education.

National Commission on Teaching and America's Future, 1996, *What Matters most: Teaching for America's Future*, Washington, DC., National Commission on Teaching and America's Future.

_, 2003, *No Dream Denied: A Pledge to America's Children*, Washington, DC., National Commission on Teaching and America's Future.

National Council of Teachers of Mathematics, 1989, *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*, Reston, VA., National Council of Teachers of Mathematics.

_, 2000, *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston, VA., National Council of Teachers of Mathematics.

Popkewitz, T., 2008, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education and Making Society by making the Child*, Nueva York, Routledge.

Rancièrè, J., 1999, *Disagreement*, traducido por J. Rose, Minneapolis, MN, University of Minnesota Press.

_, 2006, *Hatred of Democracy*, traducido por S. Cororan, Londres, Verso.

Scott, J., 1991, "The evidence of experience", *Critical Inquiry*, vol. 17, pp. 773-797.

Spivak, Gayatri Chakravorty, 1999, *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*, Cambridge, MA., Harvard University Press.

Sutherland, R., y N. Balacheff, 1999, "Didactical complexity of computational environments for the learning of mathematics", *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, vol. 4, pp. 1-26.

Wikipedia., 2000, *Wikipedia*, [en línea], disponible en: http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page.

Wilford, J. N., 2006, "Transforming the alchemists", *The New York Times*, 1.º de ago.

Referencia

Popkewitz, Thomas S. y Daniel Sergio Friedrichs, "Escuelas de Desarrollo Profesional: narrativas de democracia, tesis de redención, ¿y negación de la 'política'?", traducido por María Luisa Valencia, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 50, (mayo-agosto), 2008, pp. 157-173.

Original recibido: enero 2007

Aceptado: abril 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
