

# *Pensar la escuela y las ciencias de la educación desde la sociología y la historia cultural*

---

F. Javier Merchán Iglesias  
*Fedecaria-Sevilla*

POPKEWITZ, Th. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata. 228 pp.

Aunque no siempre sea adecuadamente valorada, la mirada distante sobre una realidad tan inmediata como es la escuela y la educación resulta imprescindible. Esta necesidad se hace más patente si, como es el caso, se trata de un fenómeno —el de la escolarización— que goza, como dice Raimundo Cuesta, de un sospechoso consenso transcultural. Pues, si queremos desvelar su razón, es verdad que aquello que se presenta como evidente y justifica su virtud por el mero hecho de que existe, requiere la fina y aguda disección de la vista del águila. No se trata de una estéril retórica, tan habitual en el campo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, sino de una mirada capaz de comprender el flujo entre lo macro y lo micro, entre el conjunto de la vida social y el mundo de la escuela y la pedagogía.

El trabajo de Popkewitz que sirve de referencia a este artículo-reseña responde precisamente a ese tipo de análisis, que nos permite ver el campo de la educación en sus intersecciones con otros campos como el de la política, la economía o la cultura. Más concretamente, se trata de un estudio sobre la influencia del cosmopolitismo en las políticas educativas, en los discursos pedagógicos y en las prácticas escolares, estudio que se articula mediante el examen de los cambios que se han producido en diversos aspectos de la educación como el de los contenidos del currículum, el de la formación

de los docentes, el de la investigación educativa y, en definitiva, en las iniciativas de mejora, es decir, en las reformas escolares emprendidas por las administraciones o por instancias no gubernamentales.

El uso del concepto de cosmopolitismo requiere una explicación previa. Se trata de una idea que tiene su origen en el pensamiento de la Ilustración, pero que ha sido actualizada con nuevos matices por algunos pensadores contemporáneos, como, entre otros, Habermas, Harvey y, especialmente, por el sociólogo alemán Ulrich Beck. Este último, al que Popkewitz hace especial referencia, en un artículo publicado en el año 2000, “The cosmopolitan perspective: Sociology of the second age of modernity”<sup>1</sup>, retomando el ideal kantiano, expone la tesis de afrontar la era de la globalización desde la perspectiva de una nueva ciudadanía mundial, un nuevo universalismo y de un nuevo sujeto cuya identidad y modo de vida esté acorde, aunque no necesariamente de acuerdo, con el orden generado por el capitalismo.

Popkewitz admite la íntima relación entre cosmopolitismo e ilustración, pues aquél no deja de ser la esperanza de ésta en un mundo de humanidad ante la barbarie; pero justifica su preferencia por el término en vez del de ilustración o modernidad, ya que, frente a ellos, el cosmopolitismo alude a la implicación de las tesis culturales sobre los modos de vida y acoge en su significado cuestiones de epistemología social. Estimulado por la actualidad del concepto y por las nuevas formulaciones del cosmopolitismo, nuestro autor se propone analizar la influencia que esta idea ha tenido sobre las políticas de escolarización, sobre las ciencias relacio-

---

<sup>1</sup> Publicado en: *British Journal of Sociology*, 51 (1), 79-105.

nadas con la educación y sobre las prácticas escolares, partiendo, lógicamente, de la premisa de que el mundo de la escuela no es para nada ajeno a las corrientes culturales, sino, incluso, en parte, resultado de ellas.

Ciertamente este tipo de estudio tiene sus riesgos, pues, más tarde o más temprano, de una forma o de otra, el análisis puede conducirnos a pensar la escolarización como un producto del proyecto cosmopolita, lo que no deja de ser una suerte de funcionalismo, crítico, pero funcionalismo, al fin y al cabo. El problema puede ser que la premisa fuerce a la realidad para hacerla decir aquello que más conviene a nuestras tesis. De aquí que, si queremos evitar la simplicidad y el espejismo al que nos puede llevar semejante línea de pensamiento, es necesario que la disección del asunto se haga de manera cuidadosa, escudriñando atentamente las lógicas que gobiernan el mundo de la educación, pero sin perder por ello la potencia interpretativa de la hipótesis.

El cosmopolitismo se apoya, en primer lugar, en la fe en el potencial emancipador de la razón humana y la ciencia. En buena medida, es un discurso que se propone a sí mismo como plan alternativo sobre la felicidad y sobre la salvación, confrontándose con la tesis dominante de la religión. Se trata de una secularización del problema de la salvación, que permite que sea después asumida por la pedagogía progresista, sin que ello pueda evitar las notables concomitancias que se advierten con el puritanismo protestante en su versión norteamericana. La razón y la ciencia son instrumentos de salvación no sólo porque por sí mismas son atributos que civilizan, sino también porque permite a los individuos actuar en beneficio del conjunto de la sociedad, interviniendo en un proyecto de futuro. Pero ello requiere, efectivamente, un sujeto que piense y actúe de forma razonable o, mejor, una identidad cuyos rasgos varían históricamente: hoy no se distinguiría tanto por su rechazo a la superstición religiosa –lo que se da por descontado–, sino por ser un ciudadano que demuestra lealtad a los derechos humanos, preocupación por los problemas medioambientales, por la solidaridad y por la paz. De esta forma el cosmopolitismo define

“qué somos”, “qué debemos ser” y a quienes no se les permite formar parte de ese “nosotros”. En cierta medida, al definir los rasgos que caracterizan a esa personalidad deseable, se define y estigmatiza a la vez a quienes son distintos, en lo que Popkewitz denomina “gestos dobles”. Naturalmente, tal y como estaba implícito en la Ilustración, se tiene la esperanza de que esa identidad alcance a todo los individuos, si bien existe el temor de que tal cosa no ocurra, se extiende la degeneración y, por tanto, un freno al progreso.

Ahora bien, lo más interesante de la identidad del sujeto cosmopolita es que se puede construir; y aquí la escolarización y las ciencias de la educación resultan cruciales. Efectivamente, la noción de agencia, intervención o ingeniería social, constituye un elemento clave de las tesis culturales del cosmopolitismo. Aunque se trata de una idea que tiene sus orígenes en la Reforma Protestante, la ilustración seculariza el concepto y lo asocia a la racionalidad. Mediante el uso de la ciencia y la razón, el hombre puede construir el futuro, mejorar la sociedad... y puede también construirse y ser construido. La escuela sería el *Taller de hombres*, de Comenius, un artefacto del que se servirá el proyecto cosmopolita, pero que contribuirá también a su configuración. Se trata de cambiar la sociedad modelando el pensamiento y la acción de los futuros ciudadanos de la nación. Para ello se define en primer lugar cómo es el ciudadano cosmopolita (una identidad históricamente cambiante), se apela, después, a la Pedagogía y las Ciencias de la Educación –también cambiantes–, en cuanto conocimiento para la acción, y, en fin, a los docentes en cuanto responsables en última instancia de sus propias prácticas.

La idea que nos propone Popkewitz desde las primeras páginas del libro, es la de examinar a lo largo de ellas de qué forma el cosmopolitismo ha operado esa intervención sobre la escuela y las Ciencias de la Educación, es decir, cómo se han infiltrado sus tesis sobre el hombre, la historia y la sociedad en el ámbito de las prácticas escolares (el currículum o las formas de aprendizaje, por ejemplo) y en los discursos

de la Psicología, la Didáctica, la Pedagogía o la Sociología de la Educación. Parte para ello de la constatación de que la historia de la escolarización constituye una práctica político-administrativa, que tiene por objeto cambiar la sociedad mediante la formación de niños y jóvenes. Según manifiesta el autor, la estrategia de análisis es la de trazar una historia del presente, examinando la superposición de prácticas y discursos en los ámbitos de la política educativa, las ciencias de la educación, la formación docente y la planificación curricular con el proyecto del cosmopolitismo.

Llegados a este punto, presentado ya el propósito y las ideas que gobiernan en el conjunto de este libro de Popkewitz, conviene hacer un alto para avisar a lectores y lectoras de la dificultad con la que se van a encontrar quienes, después de leer estas líneas, se sientan atraídos por su lectura. No es ningún descubrimiento afirmar que la escritura de Popkewitz es de trabajosa digestión, pero en este libro, la consabida dificultad se suma a otras hasta hacer de la obra un texto prácticamente ininteligible. La crítica de M. Apple a la oscura literatura de algunos célebres autores de la pedagogía crítica es, en este caso, más que pertinente. Pero, como decía, la confusa escritura de nuestro autor no es el único problema con el que se encontrará el lector. Ocurre también que la organización del libro añade confusión a la escritura, pues, si exceptuamos el prefacio, resulta difícilmente comprensible la lógica que subyace en la distribución de partes, capítulos y apartados. Por si todo esto no fuera suficiente, la traducción del inglés acaba desalentando al lector más entusiasta, pues la posibilidad de seguir el curso de la obra tropieza una y otra vez con términos y expresiones vertidos literalmente al castellano pero carentes de significado en este idioma<sup>2</sup>. Según reza en los créditos, la traducción es obra de *Redactores en Red*, y ha sido revisada por Viviana Aubele. Una editorial del prestigio de Morata debería ser más cuidadosa

con este tipo de trabajos, pues el nombre del autor no puede ser la única garantía de calidad del producto.

Dejando constancia de las dificultades señaladas en el párrafo anterior, vayamos ahora a una disección más detallada de la obra. El libro se compone de diez capítulos, los dos primeros dedicados a desmenuzar las claves del cosmopolitismo, mientras que los ocho restantes –divididos en dos partes– se ocupan de las reformas escolares del siglo XX (Primera parte) y de las del siglo XXI (Segunda parte).

En lo que respecta a la caracterización del cosmopolitismo y su evolución a lo largo del tiempo, poco cabe añadir a lo que se ha dicho en las primeras líneas de estas páginas. La tesis que subyace es la de que la búsqueda de la felicidad y de la mejora de la sociedad se enmarca en la idea de construcción de sujetos capaces de pensar y actuar conforme a un patrón de bondad definido previamente aunque histórico. Como se ha dicho anteriormente, esta idea se apoya en la fe en la razón y la ciencia, así como en el concepto de agencia o capacidad de intervención social. Pero, al mismo tiempo que se construyen esas identidades, se generan lo que Popkewitz (o los traductores) denomina procesos de “abyección”<sup>3</sup>, es decir, de producción de identidades marginales que constituyen un peligro para el progreso. A la hora de establecer las imbricaciones del cosmopolitismo con la escolarización y las ciencias de la educación, Popkewitz parte de la idea de que la adolescencia es una “tesis cultural” (una construcción) del cosmopolitismo. Por una parte, la adolescencia sería una fabricación, una ficción, “que responde a algo en el mundo que exige la atención de las personas”. Más concretamente, en 1924 G. Stanley Hall utiliza el concepto de adolescencia para estudiar a los niños marginales que empezaban a escolarizarse en Estados Unidos; ello le permitió planificar la instrucción a partir de consideraciones sobre su crecimiento psicológico y desarro-

<sup>2</sup> Por ejemplo, educación *on line*, es traducido como *educación en línea*.

<sup>3</sup> Consultado el término en el Diccionario de la RAE, significa “humillación”, “envilecimiento”. El diccionario de María Moliner añade “deshonra” y “vergüenza”. Juzgue el lector la idoneidad de la traducción.

llo físico. Este concepto y su corolario sobre la necesidad de la educación se han naturalizado de tal forma que hoy nadie duda de la necesidad de atender a actuar con el fin de crear un adulto productivo y responsable de sus propios actos. Además, las teorías sobre el desarrollo infantil produjeron –en la medicina, la psicología y la pedagogía– la definición de lo normal y lo anormal, de lo correcto y lo patológico, de los que aprenden y de los que no aprenden. Aquí, nuevamente, el papel de las Ciencias de la Educación y, especialmente, de las reformas escolares progresistas. Estas se articularon en torno a la “cuestión social”, tratando de “civilizar” a los colectivos “no civilizados”, con el fin de afrontar el problema del desorden moral que advertían particularmente en el medio urbano.

El análisis de las imbricaciones del cosmopolitismo con la Pedagogía y la escolarización en los siglos XIX y XX constituyen el objeto de la llamada Primera y Segunda parte de la obra y que ocupan el resto de capítulos del libro. En lo que hace al siglo XX, Popkewitz estudia esta relación, primero en torno a lo que denomina el excepcionalismo nacional, es decir, en torno a la construcción de la idea de nación en los Estados Unidos de América. Las bases culturales de esa construcción se sitúan en el entorno del puritanismo inglés que desembarcó en esta parte del continente. Frente a la corrupción imperante en Europa, este era el lugar elegido por Dios para edificar el nuevo reino de Cristo en la tierra, lo que se plasmó en la Declaración de Independencia y en la propia Constitución. Esta perspectiva del hecho nacional llevaba implícita una suerte de darwinismo social, una concepción de la historia como movimiento evolutivo desde hombre bárbaro y salvaje hacia el estadounidense moderno, en el que la expansión hacia el Oeste actuaba como su expresión material. El desarrollo tecnológico, representado en el ferrocarril, los puentes y rascacielos, constituía, asimismo, no sólo un signo inequívoco de aquella trayectoria, sino una impresionante manifestación del papel de la ciencia y la razón, garantes de la promesa del futuro y de la capacidad del movimiento para conjurar los males que pudieran impe-

dir el progreso. Por su parte, las ciencias sociales se incorporan al desarrollo, poniendo el énfasis en la prosperidad y la igualdad, lo que se traduciría en una exaltación de la democracia americana –“hermana espiritual del cristianismo”– como un sistema capaz de afrontar los peligros de marginalidad social del capitalismo y la industrialización.

Ciertamente esta narrativa sobre la nación americana no ignoraba la realidad de indígenas, inmigrantes, minorías raciales y pobres que no se ajustaban al plan del progreso (más bien la temía), pero confiaba en el poder de la ciencia (economía, medicina...) y en la misión civilizadora de las escuelas y las ciencias de la educación. La escuela sería el punto de conexión entre las aspiraciones de la nación y la salvación –en aras del progreso– de los que eran considerados incivilizados y peligrosos. Esta misión redentora de la escolarización, que serviría para “abrir escuelas y cerrar cárceles”, era su aportación a la construcción del bien social, implicaba formar hábitos de pensamiento y actuación en los niños y se concretaba en el diseño didáctico, en los contenidos del currículum y en las formas de organización escolar. La cuestión se centraba, pues, en cambiar a las personas para cambiar a la sociedad, tarea en la que los docentes actuarían como pastores de la reconstrucción social.

Las ciencias sociales, especialmente las ciencias de la educación, adquirieron a su vez un significativo protagonismo en la construcción del orden moral. Por una parte, debían estudiar la mente y el comportamiento de alumnos y docentes, con vistas a que sus características fueran visibles y, por tanto, fáciles de gobernar. Por otra, mediante las prácticas escolares y los contenidos de la enseñanza, tendrían que ofrecer tesis culturales sobre los modos de vida, que tuvieran implicación en pautas de comportamiento. Así, como se ha dicho anteriormente, las ciencias de la educación adquieren el sesgo de la ingeniería social, tal y como, por cierto, ocurre también en nuestros días. Por lo demás, estas ciencias de la planificación del niño, particularmente la psicología y la sociología de la educación, adquirieron notoriedad y se expandieron internacionalmente con el movimiento de la Escuela Nueva y



la educación progresista, genuinos paradigmas del optimismo pedagógico y de la intervención social.

La invención de las disciplinas escolares se analiza también como parte del proceso de construcción de la escolarización en relación con las tesis culturales del cosmopolitismo. A este respecto Popkewitz expone ideas que nos resultan ya familiares. Su tesis es que las asignaturas son resultado de una alquimia que poco tiene que ver con los campos de las disciplinas a las que pertenecen, pues, en definitiva, tienen más que ver con la planificación de la biografía de los alumnos que con la transmisión de conocimientos. En realidad, las materias escolares fueron configurándose en relación con la psicología, con la definición de las pautas de comportamiento del “niño civilizado” y con la aspiración de progreso, de manera que “es posible considerar el currículum como el conjunto de reglas y estándares del comportamiento del niño” (p. 121).

Entrando en el siglo XXI, el cosmopolitismo adquiere nuevos matices y traslada nuevas influencias al campo de la escolarización y de las Ciencias de la Educación. Naturalmente todo ello se presenta como un reemplazo más avanzado de lo que le precedió en el pasado siglo XX, pero, advierte nuestro autor, no esquivamos las dinámicas de segregación (“abyección”) que le son consustanciales. Califica a este nuevo cosmopolitismo como inconcluso<sup>4</sup> por cuanto considera que la vida está continuamente en proceso e innovación, sin punto final a la vista. De aquí la caracterización del alumno de hoy como “estudiante permanente” que debe actuar como ciudadano global, siempre dispuesto a afrontar los nuevos problemas que se suceden sin fin a lo largo de la vida y que requieren un aprendizaje permanente. Por otra parte, junto a la fe en la ciencia y el progreso, se alimenta la esperanza de una sociedad mejor que ahora se caracterizaría por la inclusividad.

La idea del estudiante (y el docente) que aprende durante toda la vida se ido asentando paulatinamente en los discursos sobre la educación, tanto en los ámbitos institucionales como en el campo de las ciencias de la educación. Esta idea remite a la de búsqueda permanente de la felicidad y del progreso, es decir, al autogobierno pormenorizado de la vida de los sujetos en un contexto marcado por incesantes mutaciones. Esta nueva perspectiva sitúa la salvación del individuo en su capacidad para resolver problemas que nunca se agotan, en la búsqueda constante de soluciones, en una vida que no acaba de completarse y supedita siempre el presente al futuro. En lo que respecta a la formación de los niños, las psicologías constructivistas y las teorías comunicativas ponen el acento en que su educación, como solucionador de problemas, se produce mientras construye el conocimiento. Y en el mismo sentido cabe referirse a los docentes, categorizados desde esta perspectiva como “profesionales reflexivos”. La reflexión, dice Popkewitz, no consiste sólo en pensar sino en una habilidad que ordena el pensamiento como una acción de resolución de problemas. A este respecto, las actuales políticas de formación docente los convierten en continuos administradores de los procesos de interiorización de los niños, relegando a un segundo plano la exposición de conocimientos y subrayando su papel de entrenador, en un mundo cambiante e inestable.

Junto a esta reubicación de la condición de estudiante -como permanente aprendiz- y del docente -como profesional reflexivo-, las actuales políticas educativas se caracterizan por la proliferación y sobrevaloración de los estándares curriculares<sup>5</sup>. Su justificación se apoya en la idea de conseguir que el aprendizaje sea un proceso transparente y evaluable, en el que pueda identificarse qué escuelas fracasan y por qué, y de qué forma habría que actuar para conseguir la excelencia para todos los niños. Indepen-

<sup>4</sup> No obstante, para perplejidad del lector o lectora, utiliza esta misma denominación cuando en la primera parte se refiere al cosmopolitismo del siglo XX.

<sup>5</sup> Véase a este respecto la importancia que tienen hoy las pruebas estandarizadas de todo tipo: PISA, Pruebas de diagnóstico...

dientemente de que es discutible que estos procedimientos puedan realmente alcanzar esos objetivos, la política de los estándares revela el miedo a la exclusión y el temor a no cumplir con el sueño de la homogeneidad. En todo caso, lo que parece evidente es que la política de mejora de la educación mediante la utilización de pruebas estandarizadas no consiste propiamente en un programa de mejora, sino en una suerte de evaluación que simplifica los problemas de la educación y convierte la actividad de la enseñanza en una mera preparación para los exámenes y pruebas.

Finalmente, se destaca el papel de la investigación educativa meramente como un recurso para el diseño de la instrucción y de las personas. Se retoma aquí la fe en la ciencia como guía de la intervención social, como tecnología de la producción de la realidad. Para desarrollar una especie de ingeniería de las personas, la fórmula consiste en encontrar lo que funciona, apoyándose en bases empíricas. Las ciencias de la educación deben proporcionar a políticos, ciudadanos y a las comunidades escolares

pruebas irrefutables y datos concluyentes que permitan discernir sobre cuáles son las iniciativas que hay que aplicar para lograr escuelas más eficaces.

Admitiendo que el libro de Popkewitz contiene ideas valiosas acerca del significado de la escolarización, del papel de las ciencias de la educación y de las políticas educativas y de su relación con proyectos culturales y políticos de más amplio radio, su lectura nos lleva a concluir que hay algo de fiasco en el conjunto. A las dificultades de lectura, ya citadas anteriormente, debe añadirse ahora la apreciación de que la mayor parte del texto se ha formado con retazos de uno y otro lado, con ideas ya conocidas, expuestas de manera repetitiva y poco ordenada, como si se hubieran desparramado de forma descuidada. Es una lástima que en este libro sea tan difícil acceder al pensamiento de un autor que tiene acreditados valiosísimas reflexiones y estudios sobre la educación, desde una perspectiva tan potente como la sociología cultural. Es una lástima también que la edición de Morata se haya confiado a una traducción tan mala.