

Conversación sobre teoría crítica y ciencias de la educación con Thomas Popkewitz

A Conversation on a critical theory and studies of education with Thomas Popkewitz

 **Thomas S. Popkewitz**¹

Entrevistado por **Héctor Monarca**²

Los temas generales sobre la universidad como espacio de cultura que proporciona el cuidado (*care*) de las personas a través de la administración social del Estado de bienestar como el desenmascaramiento y el pensamiento crítico están inmersos en la histórica Universidad de Wisconsin en Madison, capital del Estado de ese nombre. Ha sido y es una institución central en el desarrollo de la experiencia relacionada con la aparición del Estado de bienestar estadounidense, el espíritu de la Universidad inscribió la noción de *libertad de cátedra* y las tradiciones críticas como parte y mediadoras de las culturas académicas en la organización del trabajo y definición de sus objetivos. Durante la Era McCarthy de los años 50, en la que la disidencia fue duramente cuestionada a nivel nacional, por ejemplo, la Universidad de Wisconsin no fue objeto de

¹ Catedrático en el Departamento de Currículum y Enseñanza de la Universidad de Wisconsin-Madison. Sus estudios se centran en los "sistemas de razón" que rigen las reformas curriculares, las ciencias de la educación y la formación del profesorado. Sus trabajos de investigación atraviesan los campos de los estudios curriculares, la sociología política de la educación y la historia cultural para considerar la política del conocimiento educativo y la paradoja de la exclusión y la abyección en los esfuerzos por incluir, y su investigación actual se centra en las evaluaciones internacionales de la educación. La investigación explora cómo los números son prácticas culturales que expresan principios universales sobre los tipos de personas y la sociedad que actúan para registrar las diferencias y una historia de la investigación educativa actual preocupada por el conocimiento práctico y útil, rastreando históricamente las paradojas de dicha investigación como la definición del cambio para estabilizar y conservar.

² Universidad Autónoma de Madrid.

investigaciones directas sobre la infiltración comunista, en gran parte debido al poder político de la institución, basado en sus vínculos con diversos sectores de la sociedad civil. McCarthy era senador de Wisconsin, y la universidad era una poderosa institución política como resultado de sus servicios a la agricultura, la economía y a los sectores públicos del Estado. El clima de protección permitió que muchos intelectuales radicales enseñaran y escribieran en la universidad durante esta época.

En este orden de cosas, el mito del intelectual ha impregnado la cultura de la organización administrativa y docente de la universidad. Las universidades estatales de investigación (*research oriented universities*), como la de Wisconsin, pueden contrastarse con el grueso de las universidades públicas estadounidenses y con muchas de las antiguas escuelas normales de formación de profesores, en las que la investigación y la creación de ideas tienen menos importancia institucional que los problemas de difusión de la información y el conocimiento directamente relacionado con las prácticas sociales.

Resumen

Esta entrevista con Thomas Popkewitz aborda diversas cuestiones relacionadas con su pensamiento y su obra. Tras un recorrido por su propia biografía, en la que se aprecia el modo en que desarrolla y sostiene su pensamiento crítico, nos ofrece un campo de pensamiento comprometido con la política de la escolarización, diferente a las ideas previas, orientadas por la teoría crítica francfortiana, que propone para los estudios educativos de las ciencias de la educación (y la *educational research*, que en su semántica histórica se refiere a lo que en Europa se ha denominado y denomina la ciencia-s de la educación). En su discusión, analiza cuestiones como la teoría crítica hoy, el espacio de la Universidad y el papel de los intelectuales y el replanteamiento de la agencia, la resistencia y las alternativas. Su discusión proporciona un marco para teorizar y estudiar el conocimiento (la *razón*) de la escolarización a través del compromiso de la sociología cultural e histórica con los estudios del currículum. La entrevista presta atención a las condiciones y paradojas históricas de los esfuerzos de inclusión que crean y distribuyen las diferencias que hacen posible e inteligible el presente.

Palabras clave: Teoría crítica; epistemología social; historia del presente; sociología política de la educación; escuela, currículum.

Abstract

This interview with Thomas Popkewitz addresses various issues related to his thought and work. After a review of his own biography, in which we can appreciate the way in which he develops and sustains his critical thinking that develops a field of thought that engages the political of schooling diferente from prior notions of critical theory that he introduces for educational studies. In his discussion, he analyzes questions such as critical theory today, the space of the University and the role of intellectuals, and the rethinking of agency, resistance and the alternatives. His discussion provides a way to theorize and study the knowledge (reason) of schooling as having a materiality and as the political through engaging a cultural and historical sociology with currículum studies. The interview pays attention to the historical conditions and paradoxes of efforts to include that create and distribute differences that make the present possible and intelligible.

Keywords: Critical theory; social epistemology; history of present; political sociology of education; school; currículum.

1. Introducción

En esta entrevista, Thomas Popkewitz ofrece un marco conceptual que contribuye a comprender los sistemas de razón que clasifican y ordenan nuestro mundo social, específicamente, el campo educativo, prestando atención a las condiciones históricas que hacen posible e inteligible el presente. Su análisis se centra en la epistemología social, los sistemas de razón y en cómo estos funcionan en el campo educativo, específicamente en la escuela: produciendo al sujeto y los sistemas para ordenar y clasificar. Desde aquí Popkewitz aborda todo lo relacionado lo político en la escolarización producida dentro de los sistemas educativos: en el proceso de producción de subjetividades; haciendo hincapie en la fabricación y distribución de las diferencias a través de las prácticas escolares. Estas prácticas

son el currículum, la pedagogía y las psicologías del niño. Justamente en estas prácticas está lo que le interesa a Popkewitz cuando utiliza la expresión "producción de tipos de personas" para pensar lo político en la escolarización y en el objeto de una teoría crítica.

En este sentido, para él los estudios críticos deben ocuparse de vigilar los límites de lo sensible, explorando los principios políticos, onto-epistémicos, a través de los cuales se producen los objetos de reflexión y acción. Popkewitz nos sugiere ver la ciencia crítica como la puesta a prueba de los límites del presente, liberándonos del dogma particular del presente a través de la resistencia a lo que parece inevitable y necesario. Por eso, para él, la teoría crítica debe contribuir a hacer visibles y a resistir los espacios de normalización, diferenciación y miseria; promoviendo la apertura de espacios de acción colectiva que fragilicen lo que parece inevitable, mostrando que son posibles alternativas al orden actual de las "cosas".

En esta entrevistas Popkewitz ofrece un potente marco teórico para el análisis crítico de la escolarización y el campo educativo en general, entendidos como partes principales de nuestro mundo actual.

2. Trayectoria de vida y pensamiento crítico

Héctor Monarca (H.M.): Para empezar este proceso de intercambio y reflexión con usted, me gustaría preguntarle acerca de su propia vida, su propio proceso de transformación en un intelectual crítico. Usted ha nacido en Paterson, Nueva Jersey, Estados Unidos, en un determinado contexto-mundo social. Ha sido formado en "instituciones modernas" y es una persona con una larga trayectoria e implicación en la crítica educativa. ¿Nos podría contar cómo ha ido desarrollando su posición crítica? ¿Qué momentos-experiencias clave identifica y qué otras cuestiones cree importantes en este proceso? Considero que este conocimiento local, biográfico, puede ser muy útil, especialmente en educación.
de mucha utilidad.

Thomas S. Popkewitz: La cuestión de la biografía de una persona y la construcción de la memoria es a la vez fácil y llena de dificultades. Fácil, ya que

existe una sensación de seguridad, al ver que una carrera se desarrolla a través de momentos como marcadores de acontecimientos clave. Pero, al mismo tiempo, en ocasiones, los mismos acontecimientos y momentos históricos pueden tener sentidos o trayectorias muy diferentes. Esperemos que lo que diga a continuación tenga alguna relación con sus preguntas y no sean meras concesiones maravillosas de las impresiones. Así que, por favor, trate con un poco de escepticismo, la elaboración de mi memoria.

Crecí en Brooklyn, Nueva York. Mi madre nació en Amberes, Bélgica, y mi padre en Kolno, Polonia. Ambos llegaron a Estados Unidos con, sus familias, cuando eran niños. No fue hasta la edad adulta cuando aprendí a pensar en mí mismo como "diferente" y en la categoría sociológica de estadounidense de primera generación; una categoría estadounidense de identidad social que se encuentra en la literatura académica para hablar de los patrones de asimilación y las diferencias de los inmigrantes. Estas memorias de identidad se han acentuado hoy en día como distinciones sociales y culturales para designar las diferencias de las poblaciones a través de distinciones, como las de carácter "étnico" que tienen una doble cualidad, de inclusión multicultural y que también significa ser "el Otro".

Pero volvamos a mis padres. Mi padre era carpintero y tuvo que dejar la escuela antes de graduarse para ganar dinero para su familia debido a la Gran Depresión de los años 30. Mi madre era enfermera del Departamento de Salud de la ciudad de Nueva York. No puedo decir cómo influyeron, pero lo hicieron de tal manera que hoy en día mis hijos siguen admirando y reconociendo su cariño. Una de esas influencias fue que yo continuara mis estudios pudiendo asistir a la universidad, algo que ellos no habían podido hacer. Debo admitir que no tenía ni idea de lo que era la universidad, excepto que seguía a la escuela secundaria; más tarde pude ver que era y significaba "escuela o facultad de posgrado". Todo ello estaba escrito de alguna manera en mi biografía. Fui a una maravillosa universidad gratuita de artes liberales de la ciudad de Nueva York (el Hunter College), donde estudié historia y me especialicé en educación para recibir un título de maestro de educación primaria [un *bachelor* o grado en España]. Enseñé a niños de 12 años durante seis años en Harlem, en su área de Manhattan, en la que vivían niños

pobres de origen latino (puertorriqueños y más tarde algunos cubanos) y afroamericanos. Era un verdadero neoyorquino: nunca se me ocurrió salir de Nueva York para hacer el doctorado. Hice un máster en enseñanza y aprendizaje en el Teachers College de la Universidad de Columbia y el doctorado en la Universidad de Nueva York (NYU) (1970), en currículum (estudios sociales en educación). Mi director me dijo que hiciera el Ed.D en lugar del PhD³ porque el primero no tenía ningún requisito de lengua extranjera. Aunque estudié francés y español en las carreras anteriores, era el camino más fácil.

H.M.: *¿Qué acontecimientos significativos relacionados directamente con su carrera académica y su trayectoria mencionaría?*

Thomas S. Popkewitz: Pasemos ahora a dos hechos casuales que tienen relevancia para esta breve incursión histórica.

El primer hecho se relaciona con mi director de tesis en la Universidad de Nueva York, Millard Clements. Millard fue un director fortuito. Como he dicho anteriormente, tenía claro que me interesaban las reformas educativas relacionadas con el movimiento de reforma del currículum de estudios sociales de la época. Era la época del "New curriculum movement" (Nuevo Movimiento Curricular) y me intrigaban las ideas de la resolución de problemas por parte de los niños, el descubrimiento y la indagación como idea central del cambio curricular. Fui a Millard para contarle este interés y me sugirió que, dado que todo el mundo piensa en el cambio curricular a través de perspectivas psicológicas, tal vez yo podría pensar de manera diferente. Ese pensamiento diferente se llamaba "sociología del conocimiento", una forma de pensar en la relación del conocimiento con las prácticas sociales en las que ese conocimiento es posible. Nunca había oído hablar de ese término ya que esa disciplina estaba ausente en mis estudios. Millard me

³ Se mantiene en la lengua original del entrevistado. En ambos casos se trata de un doctorado, aunque se podría decir que, en principio, el primero fue una creación promocionada por las universidades orientado al estudiantado orientado al ámbito profesional y la investigación aplicada que daban las universidades (las principales de EE.UU. solían exigir menos requisitos para su obtención que para los requeridos para lograr el tradicional PhD; incluso el control administrativo dentro de las universidades de las EdDs no estaban tan centralizados).

sugirió algunas lecturas de ese campo, historia e historia de la ciencia que, al leerlas, abrieron nuevas perspectivas e interrogantes que acabaron organizando mi investigación de tesis y que hoy continúan, de forma diferente, en mi interés por la política del conocimiento educativo.

El segundo hecho se relaciona con este interés por la política del conocimiento y las cuestiones de exclusión y abyección en los esfuerzos por incluir. El hecho de ser un extraño (y hoy probablemente una persona que vive ese conflicto desde dentro). Este asunto de lo que soy es menos significativo, pero algo pensé cuando me pidieron que escribiera sobre las influencias en mi investigación para una pequeña conferencia (Popkewitz, 1988a). Ese "estar fuera" se relacionaba con ser judío en el mundo secular, aunque calvinista, de los Estados Unidos. El empezar a vivir este asunto desde "dentro" se vincula a mi incorporación a la Universidad de Wisconsin-Madison después de realizar mis estudios de posgrado (master y doctorado) en una universidad de investigación estadounidense históricamente importante en la introducción del modelo científico alemán (el modelo de universidad humboldtiana) en las universidades públicas e influida por el progresismo estadounidense de principios del siglo XX.

Sobre ser judío diría que, en realidad, nunca pensé mucho en este hecho al crecer en la ciudad de Nueva York. Es un lugar donde el humor, el estilo de conversación, los temas de debate público y los relatos generales de la vida se cruzan con los sentimientos culturales de su comunidad judía. Crecer en la zona de East Flatbush, en Brooklyn, intensificó la experiencia cultural, ya que era un "gueto" no oficial de pequeños apartamentos y casas unifamiliares.

Creo que la experiencia de ser judío en la ciudad de Nueva York era más una sensibilidad cultural que religiosa. La sensibilidad cultural implicaba una dualidad de identidad: asimilación y marginalidad. Pero soy consciente de que mi vida discurrió dentro, digamos, una paz frágil entre las tradiciones del hogar y el sentido de comunidad que se cruzan con las otras prácticas históricas de ser estadounidense que tienen su origen cultural en la sociedad burguesa cristiana. La precariedad de esto último se ve hoy con el auge de la extrema derecha y el antisemitismo que racializa.

Aunque en general me aislé en lo cotidiano de las abyecciones al crecer en Nueva York, lo extraño en "mi tierra prometida" acabó en realidad en mis escritos sobre la escuela y sus inscripciones de normalización y patologización a través de la exploración de las relaciones de la religión, las instituciones seculares, la política y el currículum, algunos de los cuales están traducidos al español⁴.

Aunque el enfoque en la extrañeza y la pertenencia —la doble conciencia— no fue ni una evolución directa ni se articuló racionalmente en mis estudios, tiene resonancias con la tradición hermenéutica judía como disposición cultural más que como parte de cualquier educación religiosa formal (de la que no tengo ninguna). Esta relación la aprendí al principio de mi carrera académica cuando se me pidió que pensara en mi investigación. Esta disposición al análisis crítico tiene un largo legado histórico en el judaísmo al situar la lectura del Antiguo Testamento rodeada de múltiples y diferentes niveles de comentarios en los que el cuestionamiento y la interrogación forman parte de la misma lectura del texto. En una provocadora discusión sobre la teoría literaria de Jacques Derrida, Susan Handelman (1982) sugiere que la teoría literaria de Derrida tiene su origen en este método judío de interpretación que transforma los argumentos exegéticos en argumentos seculares sobre las contradicciones, los límites del conocimiento representacional, el acervo, las diferencias y la fragilidad de los testimonios dados como "Verdad".

H.M: *Otra de las cosas quería preguntarle es cómo, en su larga carrera, ha podido mantener y desarrollar una tradición crítica durante todo este tiempo, mientras era "formado" en las mismas instituciones modernas que son objeto de esa crítica.*

Thomas S. Popkewitz: No hay, por lo menos yo no la tengo, una única y clara respuesta, sólo algunas reflexiones que hago al mirar hacia atrás ya que, incluso en mi universidad ha habido cinco miembros del mismo campus —que se graduaron en

⁴ Popkewitz, T.S. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian*. Barcelona: Octaedro; Popkewitz, T.S. (2013). *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; Popkewitz, T.S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.

la misma escuela secundaria que yo en Brooklyn, Nueva York—, y su trabajo es muy diferente al mío. Una de estas reflexiones es acerca de la manera en la que estas otras cinco personas asumen esta doble conciencia, con un resultado distinto que en mi investigación.

El cuidado de las cuestiones de equidad y poder aflora continuamente al centrarme en una concepción de crítica; aunque el cuidado es también algo que las otras cinco personas de mi escuela secundaria tenían, pero no necesariamente la investigación dirigida a ello. Así que tal vez haya notas biográficas casuales relacionadas con este tema de la crítica. Una de ellas es mi nombramiento como maestro, en Harlem al graduarme, que hizo visibles las condiciones que de otra manera hubiesen sido invisibles para mí: las condiciones más horribles que existen para las grandes poblaciones en la vida americana; y también las dificultades que los padres-madres y los estudiantes tienen que enfrentar para superar esas condiciones; y, al mismo tiempo, mi confirmación de que "las explicaciones" de la pobreza, y la investigación y los programas para enfrentar estas condiciones en políticas y prácticas que creaban un "optimismo" de progreso, asumiendo que hacían el bien continuamente, en realidad fallaban. En segundo lugar, también podría centrarme en mi salida de Nueva York y mi docencia en la Universidad de Wisconsin-Madison. Esta universidad tiene una larga historia en la política progresista estadounidense y tuvo un lugar central en las protestas contra la guerra de Vietnam y las protestas civiles de la década de 1960. Había un fuerte espacio abierto para la reflexión académica que iba a contracorriente.

Pero estar en Madison fue una casualidad. No sabía nada de las jerarquías históricas de las universidades estadounidenses ni del lugar que ocupa esta universidad en la élite intelectual antes de llegar allí. Mi director me dijo que había una vacante y que me gustaría trabajar allí. Su sugerencia fue suficiente para mudarme con mi familia.

Una vez en Madison, entré en una tradición intelectual que me facilitó la interacción con el profesorado de humanidades y ciencias sociales para establecer importantes conexiones con la literatura crítica que estaba emergiendo en esos campos, pero que normalmente no "veía" en la enseñanza, como es el caso del

profesorado del Departamento de Francés que tradujo en EE.UU. el primer volumen relacionado con el feminismo francés y la gente de literatura comparada que leía a los filósofos franceses como Michel Foucault.

Una vez más, no hay ninguna causa o acontecimiento concreto único que sirva de prueba de lo que he investigado y explorado. En todo caso, lo que parece que ha sido importante para pensar "críticamente" es que hubo una serie de acontecimientos históricos entrecruzados por una serie de ideas. Había una contra-literatura en continuo crecimiento y el desarrollo teórico en las humanidades y las ciencias sociales. Eran frecuentes los movimientos sociales en EE.UU., pero también a nivel internacional, que hacían de la teoría crítica parte de su práctica. Y, lo que es más importante, existe (hay) una tradición liberal estadounidense de disidencia y crítica relacionada con sus teorías políticas de la democracia y el gobierno modernos con las que la universidad estadounidense tiene una continua aunque difícil relación en cuanto a su noción de libertad académica. Aunque la libertad académica no es absoluta ni, mucho menos, desempeña un papel dentro de la universidad y está presente en mi departamento. La mayoría de mis colegas del departamento se preguntan por qué (para qué) haga lo que haga no busco mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, como prueba de su liberalismo, me toleran mientras se "preocupan" por mí.

Una nota rápida sobre cómo estoy utilizando la crítica. Al comienzo de mi carrera, la crítica estaba ligada a las fuerzas estructurales, a las nociones de hegemonía y a la participación política que dominaba Estados Unidos, pero también lo está en el gran contexto político europeo y latinoamericano. Mi trabajo estaba influenciado por esa noción de crítica, pero al mismo tiempo se interesaba por la política del conocimiento y su materialidad, que precisaba de un abordaje histórico del presente. En todo caso, la noción de crítica se traslada más directamente a la materialidad del conocimiento y a la noción productiva del poder que discute Foucault, tan importante para mí y mi *scholarship* a partir de mediados de la década de los pasados 80s, cuando descubrí a Michel Foucault (un colega de literatura comparada me dijo que me gustaría leerlo ya que creía que estaba relacionado con lo que él pensaba que pensaba y escribía). Se trata de argumentar que la libertad

y la resistencia están en la apertura de espacios más allá de lo que existe como el orden de las "cosas". Dirige la atención a lo que se acepta como autoridad y a las condiciones de lo que se sabe, se hace y se espera. Esta noción de crítica consiste en cuestionar la propia normatividad y los marcos de las concepciones estructurales de poder.

Llegados a este punto, es razonable preguntarse por qué cuento esta historia para hablar de mi trayectoria. El ambiente de la tradición, la cultura y la academia de la que me beneficié no es algo que pudiera haber previsto. Sin embargo, se pueden analizar para entender su disposición agencial a través de una serie de circunstancias entrecruzadas.

3. La teoría crítica en la actualidad

H.M.: Ahora quiero proseguir con una pregunta muy amplia sobre el **pensamiento y la teoría crítica** en general y en educación. *¿Puede hablar de las ideas de la teoría crítica en su intento de revisarla y reelaborarla a partir de las primeras concepciones del pensamiento crítico? En ese sentido, ¿puede hablarnos sobre cómo cree que proporciona un lugar sólido y convincente para pensar y actuar en el mundo contemporáneo?* Entiendo que se trata de cuestiones muy complejas y que, por tanto, no permiten respuestas sencillas. Me gustaría saber cómo lo ve usted.

Thomas S. Popkewitz: Las preguntas son importantes y complejas, por lo que intentaré responder a ellas y a sus matices lo mejor posible. Empiezo con un libro que edité hace ahora digamos bastantes años con una discípula mía, hoy también una buena colega y amiga, Lynn Fendler. El libro, *Critical theories and education: Changing terrains of knowledge and politics* (1999) aborda las diferentes formas en que se utiliza la crítica dentro de producción académica en inglés: desde el pensamiento crítico relacionado con la psicología, la filosofía analítica y la crítica liberal, la teoría crítica y las nociones gramscianas de hegemonía, hasta las sociologías culturales de los llamados posmodernos. Recientemente, he vuelto a prestar atención a la teorización de la idea de teoría crítica en los estudios sobre el

currículum en relación con mi investigación. Este trabajo en general argumenta contra una teoría relacional de lo político y contra la lógica representacional de las teorías "críticas" ligadas al estructuralismo social, los neomarxismos y el realismo social que pueblan la educación contemporánea⁵.

Permítame intentar resumir cómo he pensado en la investigación crítica centrándome en tres cualidades: cómo he abordado el estudio crítico de la educación, la noción de lo político en el estudio de la escolarización y la importancia de historizar el presente como elemento de la crítica. En esto haré hincapié en cómo la escolarización se ocupa de hacer tipos de personas que producen y distribuyen diferencias. Finalmente, exploro brevemente cómo estas preocupaciones hacen visibles los límites del estructuralismo/realismo que han dominado gran parte de lo que se ha llamado *estudios críticos*.

Con diferentes matices en mi investigación, ésta se ha aglutinado en torno al conocimiento de la escuela, su currículum y la formación del profesorado como algo que no sólo tiene que ver con las ideas, sino que tiene una materialidad en la producción de la exclusión y la abyección en los esfuerzos por incluir. He pensado en esto a través de lo que he llamado *epistemología social* y los *sistemas de razón* inscritos en la educación y la investigación. Lo social dirige la atención a las condiciones históricas que hacen posible cómo "nosotros" pensamos, hablamos, ordenamos, hacemos y sentimos sobre el mundo, el yo y la distribución de las diferencias. La epistemología se centra en las reglas y principios de razón de la escuela: sus sistemas de razón para ordenar y clasificar lo que se considera conocimiento, cómo se debe acceder a ese conocimiento y cómo debe ser interpretado.

Mi interés en la epistemología social pasa por reconocer una cualidad particular de la modernidad. La razón no es meramente considerar el "pensamiento" y las "ideas" como algo separado: algunos etiquetan el conocimiento como epifenómeno del mundo material, y de lo real y lo político. Por el contrario, he tratado de argumentar que una de las características del poder en la modernidad

⁵ Estos últimos puntos se abordan en Popkewitz y Huang (en prensa).

son sus cualidades productivas, la producción de las reglas y normas que ordenan lo que se dice, se hace y se actúa. Foucault se centra en esto como efecto del conocimiento en la producción de "la conducta de la conducta".

Mi trabajo ha tratado continuamente de comprender esta cualidad de lo político en la enseñanza, las psicologías del niño y el aprendizaje, la formación del profesorado y la investigación educativa y la historia de la educación

Permítanme ofrecer un ejemplo que habla de esta noción de poder como la política de la "razón" de la escolarización y su materialidad. Una de las características centrales de la escuela moderna es la fabricación de tipos de personas a través de las inscripciones de las reglas y principios de razón que ordenan las prácticas de la escolarización, pero también las prácticas del niño para participar en el mundo que habita. Estas prácticas se denominan currículum, pedagogía y psicologías del niño. Las inscripciones de la conducta como "aprendizaje", resolución de problemas, creatividad se refieren a cómo el niño debe "ver" y también actuar en el mundo.

Esta producción de personas en la escolarización es rápidamente visible con una mirada histórica. ¿Para qué va el niño a la escuela si no es para que se convierta en alguien diferente de lo que sería sin ir a la escuela? Los fundadores de la Revolución Americana y Francesa lo reconocieron. Las nuevas formas de gobierno republicano requerían un tipo de persona diferente a la de aquella que era súbdita de un soberano. Esa persona era "el ciudadano", ya que era necesario otro tipo de persona para participar en las nuevas formas de gobierno. Y estos fundadores de las repúblicas reconocieron la importancia de la educación en el problema del gobierno y la gobernanza.

Esta producción de tipos de personas ha sido explorada en múltiples investigaciones y proyectos históricos relacionados con el currículum escolar. Si utilizo la idea de la creatividad y del niño creativo, se trata de una forma particular de pensar, diferenciar y ordenar quién es y debe ser el niño, que es una invención del siglo XIX. Catarina Martins, una colega de Portugal, ha explorado este hecho para entender cómo se crea esta cualidad del niño para diferenciar distintos tipos de personas y se introduce en el currículum a través de, por ejemplo, el dibujo en la educación artística. Su trabajo con sus compatriotas Jorge do O y Ana Paz explica

las formas concretas en la que los modelos de currículum y las tecnologías de la educación producen una representación comparativa para el gobierno de diferentes tipos de personas. Se han realizado trabajos similares relacionados con la idea del niño matemáticamente capaz y las medidas de capacidades científicas como productoras específicas de determinadas categorías sobre diferentes tipos de personas que se convierten en objeto de las prácticas pedagógicas.

En estas prácticas se encuentra lo que me interesa cuando utilizo la expresión "la fabricación de tipos de personas" para pensar en lo político en la escolarización y en el objeto de una teoría crítica. Lo político es examinar la fabricación de tipos de personas orientadas no sólo a los comportamientos exteriores sino también a los principios de conducta dirigidos a la interioridad, al "el espíritu" y el cuerpo. Las ciencias psicológicas, por ejemplo, son pensadas como tecnologías políticas en la formación de la escuela moderna. Se ocupaba y se ocupa de las cualidades y características morales interiores de las personas que hoy se expresan como cambio de "comportamientos", "disposiciones" y "mentalidades" de las personas.

Los objetos de la psicología son los modos de gestión y de gobierno de la vida y del ser, que nunca se limitan al aprendizaje del niño o a la docencia como profesión. Este sentido común de la escuela y su mejora deben ser vistos como los propios objetos que promueven la política de la escolarización.

H.M.: Hoy el énfasis de la teoría crítica se ha desplazado de lo común —también lo público— al énfasis en la diversidad —a menudo como sinónimo de diferencia—, en un discurso que invita a esencializar y naturalizar lo social. Un concepto vago que apela prácticamente a todo, pero que esconde la desigualdad como producto de un sistema y la presenta como si fuera lo natural y esencial de los grupos o individuos.

Thomas S. Popkewitz: Tiene razón en esta observación. Mi opinión sobre este cambio tiene una doble característica. Una de ellas es que representa el cambio de las normas sociales y culturales que tienen muchas localizaciones, pero que se ha articulado como un movimiento político potente para hacer visible y proporcionar una base para corregir injusticias sociales. En segundo lugar, y a veces ignorado en la política de representación ligada a las cuestiones de diversidad, está el

razonamiento comparativo en la distribución de las diferencias. Este último ha sido un tema central en mis estudios. He explorado, en la formación histórica y contemporánea del profesorado y en las evaluaciones internacionales (PISA), el razonamiento comparativo a través del cual las diferencias y la diversidad son concretamente producidas en las prácticas educativas.

En este sentido, me he centrado en la producción y distribución de las diferencias a través de distintas estrategias. Una de ellas está en los modelos curriculares que conforman históricamente las asignaturas escolares. He abordado estas prácticas pedagógicas del currículum usando la metáfora de la *alquimia*. Es decir, al igual que los alquimistas medievales que buscaban transformar los metales en oro, la escuela actúa para traducir la ciencia, las matemáticas, la música, el arte, entre otras materias, en las nuevas arquitecturas y topografías relacionadas con la organización escolar del espacio, los modos de clasificar y organizar a los niños y la enseñanza. Si tomo algo prestado del filósofo francés Gilles Deleuze y Guattari, ellos llamaron a este movimiento y a la alquimia el paso de las cosas de un espacio social/cultural a otro, como desterritorializaciones/reterritorializaciones.

Las desterritorializaciones/reterritorializaciones de las que hablo como alquimias prestan atención a cómo los modelos de currículum traducen, construyen y distribuyen las diferencias de tipos de personas en las escuelas. El currículum de las asignaturas escolares y el conocimiento pedagógico en el pasado y de forma diferente en la actualidad están inmersos en prácticas que poco tienen que ver con las matemáticas como forma de explorar el mundo. La enseñanza de las matemáticas desde principios del siglo XX hasta hoy, por ejemplo, incluye principios de razonamiento sobre el niño y el conocimiento que poco tienen que ver con los espacios culturales y la producción de conocimiento en las "instituciones" de la disciplina matemática. Lo que se piensa como principios del aprendizaje tiene como objeto el gobierno del cuerpo y del espíritu como objetos de las prácticas pedagógicas.

El sentido y el valor de las matemáticas, pero también de la ciencia, la historia, el arte y la música, ensamblan y conectan la educación con valores de referencia, competencias, psicologías de las actitudes, motivación, autoestima

relacionados con principios de orden moral y los modos de vida. Las referencias curriculares de las ciencias y las matemáticas tienen que ver con el uso de fórmulas, conceptos y modelos de la vida social que se despliegan bajo el paraguas de las asignaturas escolares para que los niños las apliquen y razonen sobre cómo comportarse para convertirse en un mejor ciudadano, trabajador, padre-madre o miembro de la sociedad. La política de la escolarización se plasma en el afán por producir tipos de personas y no en las cualidades y características de estos campos como prácticas de conocimiento y cuestionamiento del mundo.

H.M.: *Si pensamos en esta alquimia como una estrategia de investigación para explorar lo político de la escolarización, ¿nos podría detallar algo más esta idea?*

Thomas S. Popkewitz: Lo que importa de lo político en esta concepción de estudios críticos se encuentra en el razonamiento comparativo de las prácticas curriculares que distribuyen las diferencias y excluyen en los esfuerzos por incluir. La cuestión que ha planteado antes sobre la diversidad pienso que está relacionada con las reglas y normas comparativas que se forman en la pedagogía y el currículum. Por ejemplo, las reformas hablan continuamente de que "todos" los niños/as aprenden. Sin embargo, todo esto también tiene que ver con quiénes no son "todos". Los discursos y las prácticas de la escolarización diferencian continuamente al niño que no es "todos", que carece de motivación, de autoestima y que tiene una "diferencia en el rendimiento" y "se queda atrás". Este doble gesto de universalización y diferenciación se materializa en las prácticas de la pedagogía y la formación del profesorado.

Mi concepción se basa en pensar la diversidad como un razonamiento sobre las diferencias cuyos principios se asumen como representaciones de las personas y no son como representaciones que son efectos del poder. He denominado a este razonamiento comparativo como "gestos dobles". Las prácticas de la pedagogía que he explorado expresan la esperanza del progreso y, simultáneamente, el temor a los peligros y a las poblaciones peligrosas que amenazan la supuesta esperanza. Es una forma de explorar las prácticas concretas que surgen en la educación en

relación a los compromisos sociales y políticos con la diversidad, una cuestión que usted ha planteado.

Los dobles gestos suponen una paradoja en las prácticas pedagógicas y en los modelos curriculares que se inscriben en las prácticas que producen la alquimia. Las prácticas y los modelos curriculares se basan en una lógica de representación sobre tipos de personas que se toman como reales y objeto de cambio, el niño/a que resuelve problemas y también las poblaciones que definen a los niños/as a través del género, la raza, la etnia, por ejemplo. Los índices de personas que señalan normas y estándares sobre las características del niño/a incluido (el niño/a que está motivado, por ejemplo) y de quién es excluido (el niño/a que carece de motivación). Estas distinciones sobre las personas son "guías" para que los maestros y profesores (y los padres-madres) cambien al niño mediante nociones de desarrollo, crecimiento y, hoy en día, bienestar. Y también se convierten en objeto de los gobiernos a través de la combinación adecuada de política e investigación que puede ser incluido. La paradoja es que las representaciones sobre la inclusión encarnan valores y normas que diferencian a quién no es ese tipo de persona y, simultáneamente, producen exclusiones y abyecciones en los esfuerzos por incluir.

H.M.: *Usted ha tratado de aportar una perspectiva histórica a la teoría política de la escuela ¿Puede hablarnos de esa concepción de historia y de su relación con el conocimiento crítico, y de por qué, sin ella, se debilita profundamente el conocimiento crítico?*

Thomas S. Popkewitz: Sí, aquí me gustaría añadir que esta reflexión sobre los estudios críticos y lo político requiere métodos de *historización*. Sin embargo, mi significado de *historizar* no es el de una historia social o intelectual. Historizar es preguntarse continuamente por las condiciones que hacen posible e inteligible *el presente*. Es la historia la que atraviesa las superficies del sentido común de la escolarización y las nociones del niño para indagar cómo estas formas de hacer, ver y hablar se hicieron posibles y se dieron como reales.

A menudo, la noción de crítica que discuto se denomina "posmoderna". Esta etiqueta es poco útil desde el punto de vista intelectual y no contempla el conjunto

de estudios. Las perspectivas que me interesan se relacionan con el posthumanismo, las posfundaciones y los estudios feministas y *queer*. Este conjunto de estudios plantea cuestiones significativas sobre lo político, tal como he expresado anteriormente, y los principios epistémicos de las teorías de la representación que subyacen en gran parte de la teoría social, la filosofía y la investigación educativa. Mi uso de estos marcos no es para replicarlos, sino para "jugar" en la interacción de sus ideas como método intelectual y estrategia de interpretación para plantear nuevos conjuntos de preguntas y enfoques interpretativos para entender las condiciones de la escuela moderna.

H.M.: *¿Cómo considera que esta noción de lo político y su enfoque en su concepto de epistemología social contribuyen o se diferencian de lo que suele asociarse con la teoría crítica de la educación? ¿Cómo considera que esta noción de lo político y su enfoque en la epistemología social contribuyen —o difieren— de lo que comúnmente se asocia con la teoría crítica en la educación?*

Thomas S. Popkewitz: Esta noción de estudios y teoría crítica que he descrito brevemente tiene una noción de lo político, del poder y de la agencia diferente a las que aborda la teoría crítica de la educación desarrollada a partir de lo que considero las tradiciones neomarxista y de Frankfurt.

Si puedo diferenciar la crítica y su noción de lo político en la discusión anterior con las tradiciones angloamericanas pobladas de tradiciones estructuralistas y fenomenológicas, a menudo asociadas con la teoría crítica de Frankfurt y la noción gramsciana de hegemonía. Esta literatura de la primera mitad del siglo XX de la posguerra angloamericana se centró en la clase social y la desigualdad; hoy en día la clase ha desaparecido o se cruza con las objetivaciones que representan la raza, el género y la etnia. Las categorías son determinantes para dar cuenta de cómo el grupo dominante está representado en la escuela para reproducir la desigualdad, a menudo atribuido al neoliberalismo.

Estos estudios críticos han sido importantes para que los movimientos sociales cuestionen los efectos de la desigualdad en las instituciones modernas. El problema de estos estudios es, en mi opinión, que la noción de poder en el trabajo

presupone esas relaciones. En parte, esto es causado por el realismo filosófico que postula categorías binarias de personas y poder, diferenciando a los que dominan y gobiernan de los que son gobernados y reprimidos. Las diferencias encarnadas en las representaciones de las personas funcionan como categorías ahistóricas de lo real para hacer frente a las injusticias sociales, a menudo ofrecidas como objetivaciones trascendentales, tales como las categorizaciones de capitalismo, clase, género y raza.

Las dificultades de esta noción de crítica y política son múltiples. La manifestación de la diferencia conlleva un paralelismo en el que las diferencias conceptuales y categoriales —hábitos, culturas, razas, géneros, tradiciones, etc. — están mediadas y dirigidas por la uniformidad. El realismo de las objetivaciones produce un juego de suma cero en el que la libertad se define en lenguajes absolutos de empoderamiento, voz e inclusión, entre otros, que históricamente se dan como fuera de los ensamblajes y conexiones relacionales en los que se producen. Lo que interesa en estos estudios críticos es la distribución de sensibilidades que conlleva la política de la representación y no con lo político, a saber: cómo se produce la subjetivación. La normatividad del cambio inscrita en la investigación produce lo que se llama el "optimismo cruel", alimentando el sentido de posibilidad de transformación que crea sus propias imposibilidades.

Si tomo los aportes del teórico político Jacques Rancière, el sentido de la *crítica* como *política de la representación* desconoce la política de la escuela para representación de lo político. Los estudios críticos se ocupan de vigilar los límites de lo sensible (y las sensibilidades de ese sensible) como objeto de cambio. Lo que se deja sin escrutar en su análisis crítico son los principios políticos, onto-epistémicos, a través de los cuales se producen los objetos de reflexión y acción.

El punto de vista de la teoría crítica que yo asumo es un *humanismo* en el sentido de tener una preocupación por la agencia humana, pero (re)visibiliza su ubicación, teoría y, si se quiere, la política del intelectual en el problema de dar respuesta a los problemas sociales. Si tomo la visión estructural de la agencia que ha predominado en la investigación educativa, esta inscribe teóricamente quién es el sujeto de la agencia en la investigación. Los agentes son las categorías decisivas

de los tipos de personas que se inscriben en la investigación para diferenciar a los gobernantes y a los gobernados. Estabiliza las categorías de personas como objetos universales de reflexión..., pero también produce teóricamente una jerarquía entre el filósofo/científico social y las masas que son asumidas como capaces de agencia dentro de las reglas definidas teóricamente.

La teoría crítica que he tratado de enunciar es agencial; hace visible y resiste los espacios de normalización, diferenciación y abyección, pero de una manera diferente. Está en la apertura de espacios colectivos de acción a través la interpelación de las causalidades del presente. Hace frágil lo que parece inevitable y muestra que las contingencias de lo que aparece como evidente hacen posibles alternativas distintas a las que existen en el orden actual de las "cosas".

H.M.: *El término capitalismo prácticamente ha desaparecido de la propia crítica ¿Qué opina de esta desaparición?*

Thomas S. Popkewitz: Mi lectura del capitalismo dificulta su uso como categoría de partida; es decir, como significante trascendental para explicar el efecto del poder y lo político. Evocar el capitalismo elude las multiplicidades del capitalismo que existe hoy en día —en Asia, Europa, América, por ejemplo—. No existe tal categoría universal y trascendental. La Escuela de Regulación Económica francesa es útil para reconocer las multiplicidades del capitalismo. Pero igual de importante es que la historia del capitalismo occidental está muy ligada al liberalismo y a determinados tipos de personas. Y aquí es donde, para mí, la escuela se vuelve significativa en la modernidad como una práctica cultural de producción de tipos de personas. La escuela de masas moderna no tiene una relación directa con el capitalismo a la manera de los mercados de trabajo, sino indirectamente como creadora de los espacios donde se producen las cualidades particulares de los tipos de personas y la distribución de las diferencias que funcionan como respuesta, pero también agencialmente en la producción de las cualidades del trabajo.

No estoy aquí minimizando las tecnologías, por ejemplo, sino sugiriendo que el capitalismo implica históricamente diferentes tipos de personas que entran en diferentes espacios de trabajo. Las cualidades de las personas y las diferencias tienen

homologías con las disposiciones y sensibilidades a los espacios de trabajo, pero no son isomorfas con ellos. Estos últimos espacios de trabajo están muy dispersos y diferenciados y cambian a lo largo del tiempo y del espacio y no pueden ser asumidos con la invocación de la categoría de "capitalismo".

Si estos comentarios están acertados, entonces el capitalismo no es una categoría útil por sí misma para entender el gobierno de la vida contemporánea y las particularidades de la escuela moderna. Cuando leo sobre el capital humano y relaciono la educación con la economía, tales afirmaciones no se basan en relaciones y exámenes empíricos, sino que son un recurso afectivo y retórico.

4. La universidad, los intelectuales y la crítica

H.M.: Usted ha abordado en varias obras los "sistemas de razón" en la formación del profesorado, la reforma educativa y las ciencias de la educación (Popkewitz, 1978, 1985, 1988b, 2000, 2014, 2020). Teniendo en cuenta su posicionamiento teórico actual:

- *¿Piensa que la universidad y el mundo académico contribuyen a la crítica, al cuestionamiento del poder?*

- *A menudo pienso que la universidad y muchos de sus académicos (scholars) son a veces demasiado indiferentes al proceso de crítica del poder y la dominación. Incluso pienso que otras veces son uno de los beneficiarios del "orden de cosas", de este sistema de poder y dominación, de mercado y beneficio ¿Cómo ve esta cuestión?*

Thomas S. Popkewitz: Permítanme comenzar reconociendo a la universidad moderna como un actor social. Si utilizo como ejemplo la nueva universidad estadounidense formada en el siglo XIX y principios del XX, esta conectó los asuntos sociales y el protestantismo evangélico con la ciencia que prestó atención al desarrollo agrícola rural en mi país, pero también a las condiciones y vida de los trabajadores y los pobres. La institucionalización de las ciencias sociales y psicológicas en la universidad nunca trató de "describir" los asuntos sociales, sino de anticiparse, prever y ser utópicos: intervenciones productivas para ordenar los

espacios sociales y culturales de la experiencia. Las teorías políticas sobre los ciudadanos, por ejemplo, asignaban reglas y normas para el tipo de persona de cuya agencia dependía el gobierno.

Las tecnologías reflexivas postulaban los lugares, las maneras y los modos de vivir como así también los sitios para buscar el bienestar propio y colectivo de las personas. Las ideas de las personas como actores de la vida cotidiana estaban conectadas a las teorías de la sociedad, los asuntos sociales y las formas políticas de gobierno para intervenir y planificar el cambio. En las teorías (y en los métodos) estaban inscritos los modos de vida que debían encarnar las personas representadas para actuar y participar en pro de la autorrealización y el trabajo por el bien común. La inscripción de los actores como tipos de personas se recoge hoy en día en las nociones de cultura, socialización y aculturación.

Una de las paradojas de las universidades americanas es su tradición liberal y protestante y el capitalismo ensamblado y conectado con las ideas del Estado de bienestar y las ideas del pluralismo que también permitieron la disidencia. Desde principios del siglo XX, esa preocupación por una mezcla de humanismo con una apuesta por la utilidad, mediada con dimensiones culturales como la libertad académica, particularmente introducido con el progresismo. Este último, asociado a la formación del moderno Estado de bienestar estadounidense y al final el *lassiez faire*, es equiparable al surgimiento del científico social profesional. El experto se desarrolló en los departamentos de la nueva universidad científica que surgió en esa época. Los científicos sociales fueron unos expertos para los responsables políticos y los avances políticos, sociales y educativos que conformaron el progresismo americano. Sin embargo, curiosamente, la formación del progresismo y su Estado de bienestar encarnaban un conocimiento crítico que también estaba ligado a las nociones religiosas de salvación y redención al pensar en la pobreza, la industrialización y las desigualdades, entre otras.

Esta noción de crítica estaba ligada a las nociones de mercado, mucho antes del neoliberalismo. Con distintos matices, la libertad de disentir es la ironía de la universidad y de la vida intelectual como mercado de ideas. Las universidades como la mía han sido desde principios del siglo XX una economía de mercado. Para pensar

en el activismo a la luz de las preguntas anteriores, la producción de conocimiento en la universidad está orientado hacia la reforma de la sociedad, pero generalmente no a su cuestionamiento radical. Los sistemas de conocimiento de la ciencia se convierten en el oráculo moderno que decodifica y recodifica los asuntos sociales para que los sujetos puedan actuar. La ciencia era el árbitro de lo bueno y lo moral, producía el progreso a través de la prestación sistemática pública, la política pública coherente y la intervención gubernamental racional.

No romantizo nada de esto ya que ocurren todo tipo de formas de censura sutil e indirecta, pero no sólo por parte del Estado. Curiosamente, la mayor censura se produce en el seno del profesorado, donde los valores sociales y los modos de clasificar los fenómenos tienen interiorizada la distribución de las diferencias como la forma correcta de corregir las desigualdades.

Hoy en día, creo que existe una creciente racionalización de las prácticas y la jerarquía de la toma de decisiones en los EE.UU. que no estaban presentes antes en sus universidades de investigación de élite. Pero con ello también ha aumentado la politización de la ciencia y el conocimiento en el discurso público y las polarizaciones de la sociedad, lo que ha resultado paradójico. Por un lado, ha aumentado la legitimidad de la disidencia y el cuestionamiento crítico; y al mismo tiempo, las polarizaciones han producido una censura que no es sólo del Estado, sino también de las movilizaciones de los movimientos sociales cuando se convierten en parte de las culturas académicas. Las polarizaciones también se evidencian, aunque en diferentes sentidos, en muchos contextos europeos.

H.M.: *Una última pregunta sobre la universidad moderna que tiene que ver con su carácter de corporación en el sentido de negocio para obtener beneficios. ¿Qué opina al respecto?*

Thomas S. Popkewitz: No estoy seguro de cómo pensar en el beneficio. Una universidad como la mía requiere un inmenso presupuesto que no aporta el Estado. Una parte de este gasto puede asociarse a la financiación de la investigación y el desarrollo que se realiza tras la Segunda Guerra Mundial y la remodelación del Estado del bienestar. Esa financiación de la investigación se ha convertido en una

parte integral de la economía académica, genera aproximadamente mil millones de dólares cada año a mi universidad. Al mismo tiempo, el Estado de Wisconsin sólo aporta un 17% del presupuesto total de tres mil millones de dólares. Así que es apropiado pensar en el aparato de investigación como parte integral del Estado, la economía y el ejército. Y, cada vez más, el profesorado se ve obligado a conseguir subvenciones externas para mantener a sus estudiantes de posgrado y sus laboratorios.

Pero al mismo tiempo, hay una gran riqueza de las humanidades y de las ciencias sociales que coexisten en lo que he pensado como ciencias críticas. Estas últimas se consideran parte integrante de la vida intelectual de la universidad y parte asimismo de la contribución a la democracia por parte de la universidad, aunque no sean el centro.

5. Orden social y educación: Cuestiones de agencia, resistencia y alternativas

H.M.: Tal vez podríamos decir que las complejas relaciones entre cultura, poder, política, economía y escuela se dan en el marco hegemónico del capitalismo; aunque en las últimas décadas se habla menos en estos términos. La relación de la escuela con el orden social se puso de manifiesto de forma más o menos explícita en el pasado. Creo que en términos generales podríamos decir que en el siglo XIX los liberales tenían bastante clara esta relación entre la escuela y el orden social. Pero, con el paso del tiempo, esta relación se hizo invisible. En principio, que las sociedades piensen en instituciones que participan en los procesos de socialización—instituciones que desarrollan procesos que contribuyen al acceso de los sujetos a la cultura, al conocimiento social e históricamente construido— no debería tener nada de malo. Quizás el problema parece surgir cuando esa cultura, ese conocimiento, es excluyente, se distribuye de manera desigual, no beneficia a todos por igual y no contribuye a aumentar la conciencia sobre el mundo en que vivimos.

Considero que el estudio de los sistemas de razón que se nos ofrecen en muchos de sus trabajos contribuye a pensar en estas cosas. Creo que podemos

estar de acuerdo en que *la escuela forma parte del orden de las cosas* y a veces se nos ofrece una imagen romántica sobre ella. En relación con lo anterior, me gustaría reflexionar contigo: *Usted ha argumentado con claridad que existe una relación entre la escuela y el orden social que debe ser abordada ¿Cree que insistir en ello puede contribuir a construir una sociedad más justa y una democracia más profunda? Y, en este sentido, ¿cuál es la noción de agencia que se plasma en su debate?*

Thomas S. Popkewitz: Gran parte de lo que he dicho anteriormente pone de relieve la relación de la escuela con el orden social, pero, como he dicho antes, la forma en que se piensa es diferente a la de las formas estructurales de la teoría crítica. La idea central de mi trabajo relaciona la escuela con el orden social como agencial, en el sentido de que sus ensamblajes y conexiones son un efecto del poder que no es meramente reproductivo sino productivo. La discusión sobre la epistemología social, la consideración de la "razón" y la alquimia de las materias o asignaturas escolares, por ejemplo, puso continuamente el foco en el poder que "actúa" en la ordenación de la conducta encarnada en las prácticas de la pedagogía, el currículum, la formación de profesores y la investigación educativa.

Pensar estas prácticas como lo político en una teoría crítica, entonces, requiere deshacer convenciones de realismo y nominalismo que transitan en la investigación educativa y en las prácticas del currículum y la pedagogía.

Esta forma de despreocuparse y repensar la "naturaleza" de la escolarización y el materialismo consiste en retomar la noción de agencia.

Un aspecto es reconocer cómo el conocimiento y la razón tienen agencia, es decir, sus clasificaciones y ordenamientos encarnan una voluntad de conocimiento, lo que Deleuze aborda como "deseos" y Foucault discute como epistemes. Los diferentes ensamblajes y conexiones históricas entrelazadas en las prácticas de la escolarización y la investigación encarnan deseos sobre un futuro anticipado, ya sea que llamemos a ese futuro como la sociedad del conocimiento o personas que aprende a lo largo de toda su vida. Son agenciales, en el sentido de que se asumen como materiales y reales en nuestro pensamiento, acción y conversación sobre lo

que importa y las cosas que importan. Una de las tareas de una teoría y un estudio críticos de la escuela es perturbar esta noción de lo real.

La otra cualidad de agencia de una ciencia crítica puede ser pensada como la puesta a prueba de los límites del presente, liberándonos del dogma particular del presente a través de una resistencia a lo que parece inevitable y necesario, modificando las reglas del juego, reconociendo que no hay garantías y el condicionamiento del presente que hace imposible encontrar un conocimiento completo y definitivo de lo que son el pasado y el presente.

En un libro reciente y un artículo sobre la teoría crítica con Junzi Huang, citados anteriormente, se argumenta que la teoría crítica ya no puede justificarse simplemente por su poder de hablar en nombre de los otros, ya que ese hablar no interrumpe la perpetuación de la alteridad. El sistema de diferenciación presupone una visión utópica del progreso y del futuro mediado y entretejido en la igualdad como arte de gobierno. Como sostienen Deleuze y Foucault, la crítica es algo más. Es el diagnóstico y la arqueología de los aparatos que el poder instala en la superficie de nuestro ser. Es agrietar las cosas, es resistir los espacios de normalización, diferenciación y abyección en su concreción que nunca son solamente "de la escuela".

Esta noción de crítica como puesta a prueba de los límites del presente no renuncia a las nociones de libertad y agencia. La agencia consiste en desafiar las formas habituales de trabajar y pensar en la configuración de la sociedad y las personas. La agencia puede pensarse como poner a prueba los límites del presente, liberándonos del dogma particular del presente mediante una resistencia a lo que parece inevitable y necesario. La agencia es la entrada en las causalidades del presente para hacer frágil lo que parece inevitable.

El compromiso con la crítica supone un optimismo sobre las posibilidades de agencia que nos posibilita alternativas a nuestros marcos contemporáneos. Una ciencia crítica es un modo de cambio en el que la "agencia" se expresa a través del método de *impensar* para *repensar* las inscripciones en la doxa actual de la investigación. La apertura al futuro prometido, irónicamente, no puede ser anticipado, por mucho optimismo que se proyecte.

6. Palabras finales

Thomas S. Popkewitz: Héctor, veo que estoy al final de esta entrevista, pero primero quiero agradecerte la invitación a realizarla. Si puedo rescatar algunas de las reflexiones anteriores debo decir, como se ha argumentado anteriormente, que los estudios críticos que he tratado explicar mantienen los compromisos sociales y culturales de los estudios críticos anteriores, aunque se mueven en una tradición diferente de la Ilustración y sus nociones de cosmopolitismo, a la de muchos de mis colegas educadores que quieren identificar el conocimiento práctico con el "arreglar" las cosas o aquellos que afirman haber encontrado las "soluciones" a través de las críticas ideológicas. Por el contrario, mi interés se relaciona con la comprensión de los límites del presente; un estudio crítico que hace frágil el sentido común del presente como estrategia para crear posibilidades de resistencia y la búsqueda de otras posibilidades a las ligadas a los marcos contemporáneo. En la realización de este trabajo, he tenido la suerte de contar con colegas de todo el mundo que me han ayudado a pensar y a *des-pensar* la doxa del presente para hacer visibles los contornos y los límites de las prácticas históricas y culturales que se conectan como lo político de la escolarización.

Referencias bibliográficas

- Handelman, S. A. (1982). *The Slayers of Moses: The Emergence of Rabbinic Interpretation in Modern Literary Theory*. SUNY Press.
- Popkewitz, T. S. (1978). Educational research: Values and visions of social order. *Theory & Research in Social Education*, 6(4), 20-39.
- Popkewitz, T. S. (1985). Ideology and social formation in teacher education. *Teaching and teacher education*, 1(2), 91-107.
- Popkewitz, T. S. (1988a). What's in a research project: Some thoughts on the intersection of history, social structure, and biography. *Currículum Inquiry*, 18(4), 379-400.

- Popkewitz, T. S. (1988b). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. [Traducción de Antonio Ballesteros]. Ediciones Mondadori.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. [Traducción de Manolo Pomares]. Ediciones Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T.S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* [Traducción de Pablo Manzano]. Ediciones Morata.
- Popkewitz, T.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*. Ediciones Morata.
- Popkewitz, T.S. (2014). Social epistemology, the reason of "Reason" and the curriculum studies. *Education Policy Analysis Archives*, 22. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n22.2014>
- Popkewitz, T. S. (2020). The paradoxes of practical research: The good intentions of inclusion that exclude and abject. *European Educational Research Journal*, 19(4), 271-288.
- Popkewitz, T.S. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian* [Traducción de Roc Filella]. Ediciones Octaedro.
- Popkewitz, T.S. y Fendler, L. (1999). *Critical theories and education: Changing terrains of knowledge and politics*. Routledge.



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)