

La epistemología social de Thomas Popkewitz

Una lectura crítica a partir de la fenomenología de la experiencia argumental de Carlos Pereda

JESÚS AGUILAR NERY*

Se ensaya una lectura crítica de la postura teórica del investigador estadounidense Thomas Popkewitz, y se establecen sus alcances y límites a partir de la fenomenología de la experiencia argumental de Carlos Pereda. Primero, se describe lo que Popkewitz llama “epistemología social” y se destacan sus fortalezas. En segundo lugar, se caracteriza la reconstrucción de un punto de vista, que se denominará “de la negatividad”, en su argumentación. En tercer lugar, se analizan ciertas aristas de tal punto de vista, a partir de dos vértigos argumentales en el trabajo de Popkewitz: 1) de lo negativo; y 2) descriptivo. Se concluye con algunas reflexiones acerca de la lectura presentada, las cuales advierten en contra de hacer aplicaciones domesticadas y acríticas de los planteamientos del profesor estadounidense.

The present paper is a critical reading of the theoretical stance of the American researcher Thomas Popkewitz, establishing both its scope and its limits from the perspective of Carlos Pereda's phenomenology of the argumentative experience. First, we define what Popkewitz calls “social epistemology” while highlighting its strengths. Secondly, we describe the reconstruction of a point of view which we have called “of negativity”. Thirdly, certain edges of this point of view are analyzed, based on two argumentative vertigos in Popkewitz's work: 1) the negative; and 2) the descriptive. The essay concludes with some reflections about the reading, which warn against making domesticated and uncritical applications of the approaches of the American professor.

Palabras clave

Análisis crítico
Teoría educativa
Sociología del conocimiento
Análisis teórico
Investigadores educativos
Epistemología

Keywords

Critical analysis
Educational theory
Sociology of knowledge
Theoretical analysis
Educational researchers
Epistemology

Recepción: 14 de marzo de 2019 | Aceptación: 22 de enero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59321>

- * Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas. Miembro del SNI, nivel 1. Líneas de investigación: desigualdades escolares; política educativa en el nivel medio superior; educación y justicia social. Publicaciones recientes: (2019), *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*, México, UNAM-IISUE; (2019), “Política de becas en el nivel medio superior mexicano: crítica a sus principios distributivos”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 10, núm. 29, pp. 42-65. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.522>. CE: janery@unam.mx

INTRODUCCIÓN

La importancia del trabajo de Thomas Popkewitz en el mundo anglosajón se ha dejado sentir desde hace más de tres décadas (le han otorgado cuatro doctorados *honoris causa* europeos). En el mundo de habla hispana ha empezado también a manifestar su influencia. Un dato significativo al respecto es que la mayoría de sus libros importantes están traducidos al español gracias a la editorial Pomares; asimismo, ha sido constantemente invitado a impartir cursos o conferencias en países de América Latina como Argentina, Brasil y México. La lectura de sus textos tiene fuertes dosis de crítica sobre ciertos conceptos y narrativas sobre la escuela y una mirada suspicaz sobre las ciencias de la educación dominantes, así como del trabajo de los intelectuales. En breve, se trata de una narrativa seductora y en buena medida novedosa; ofrece una mirada que está al día y en cierto modo se presta para su “aplicación” a nuestro contexto, lo cual hace de ello una lectura domesticada o cómoda (Dussel, 2010). De este modo, considero relevante y necesaria la discusión de la obra de Popkewitz, así como abrir el debate en relación con ciertos planteamientos que, en mi opinión, conducen a inercias, perplejidades e incluso consecuencias indeseables, ya que hasta la fecha sólo hay comentarios positivos de sus textos, incluso recientemente se editó un libro en su honor (Franklin y Pereyra, 2014).

En este artículo propongo hacer una aproximación a la postura teórica que guía a Popkewitz en la mayoría de sus investigaciones hasta 2017. Se trata de ubicar las posibilidades y límites de los planteamientos popkewitzianos. Cabe aclarar que no se busca denostar el trabajo ni la figura del investigador, sino establecer sus alcances y limitaciones.

Para emprender esta tarea primero se sintetiza su propuesta de investigación, que ha denominado como “epistemología social”. En

seguida, a partir de los planteamientos sobre la argumentación de Carlos Pereda (1994) se describe el punto de vista evaluativo dominante en la postura de Popkewitz, al cual me referiré como “de lo negativo” (no en un sentido valoral, sino asociado a la crítica y, más globalmente, como un campo problemático, según lo ha propuesto Buenfil, 2007). En tercer lugar, se plantean ciertas aristas que se desprenden de ese punto de vista a partir de dos vértigos argumentales que le acechan: el de lo negativo y el descriptivo. El texto cierra con algunas reflexiones de la lectura realizada que advierten de usos complacientes o “aplicadores” de la estrategia del profesor de Wisconsin.

NOTAS BREVES SOBRE POPKEWITZ Y SU OBRA

Thomas Popkewitz es profesor (desde 1970) en el Departamento de Curriculum e Instrucción de la Escuela de Educación de la Universidad de Wisconsin, en Madison, Estados Unidos de América. Hizo su Doctorado en Educación en la Universidad de Nueva York y es especialista en teoría del cambio y reforma de los sistemas educativos, formación docente y educación comparada. Es *Senior International Academician* de la Academia Rusa de Educación (1996) y Doctor Honoris Causa de la Universidad de Umea, Suecia (1989), de la Universidad de Lisboa, Portugal (2001), de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica (2004), de la Universidad de Helsinki, Finlandia (2007) y de la Universidad de Granada, España (2015).

Según el sitio web oficial de la Universidad de Wisconsin, consultado durante 2018, había publicado aproximadamente 30 libros como autor principal o como editor y 200 artículos en revistas académicas y libros; algunos de sus trabajos han sido traducidos a más de 20 idiomas.¹ Asimismo, hasta 2014 había dirigido 41 tesis doctorales de estudiantes de distintas nacionalidades y sólo sus libros rondaban las

¹ Una nueva revisión de su sitio web de la Universidad de Wisconsin en enero de 2020 permitió saber que ha publicado aproximadamente 40 libros y 300 artículos. Ver: <https://ci.education.wisc.edu/ci/people/faculty/thomas-popkewitz#fragment-4> (consulta: 10 de enero de 2020).

2 mil 500 citas según Google Scholar (Luzón y Torres, 2014). Dos de sus libros: *Paradigma e ideología en la investigación educativa y Sociología política de las reformas educativas* han ganado premios por sus contribuciones a los estudios educativos. Además, Popkewitz tiene una buena cantidad de libros editados en español, gracias a la editorial Pomares. Entre sus publicaciones más recientes destacan: *Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, de 2009; editor (con Díaz y Kirchgasser), de *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of exclusion and difference*, en 2017; en coautoría con S. Lindblad y D. Pettersson (2018), *Education by the Numbers and the Making of Society. The expertise of international assessments*; y para 2020 se anunciaba Popkewitz: *The Impracticality of Practical Research: A history of sciences of change that conserve*.

Nuestro autor ha llevado a cabo investigaciones de carácter nacional e internacional en los campos de la historia, la comparación de reformas y políticas educativas y de formación de docentes en Asia, Europa, América Latina, Sudáfrica y Estados Unidos. Entre las más recientes podemos anotar las que se relacionan con las políticas del conocimiento y sus relaciones con los “sistemas de razón” que gobiernan las políticas e investigaciones educativas en problemas de exclusión e inclusión social, así como sobre los paradigmas de investigación, las asignaturas escolares y el cosmopolitismo. Según su web institucional, en 2020 dirige su atención sobre la relación transnacional de la ciencia, la educación y la sociedad, encarnada en el surgimiento de evaluaciones internacionales de desempeño estudiantil, y los patrones cambiantes que gobiernan las sociedades y las personas posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

HACIA UNA VALORACIÓN DE LA EPISTEMOLOGÍA SOCIAL DE POPKEWITZ

El trabajo del investigador estadounidense está emparentado con el pensamiento de Foucault, como lo reconoce a menudo él mismo (Popkewitz y Brennan, 2000). En ese sentido, Popkewitz está en la línea de seguir cierta tradición histórica, referida a una manera de *historizar*, entendida como “situar el conocimiento y [las] prácticas sociales en el contexto de las luchas [de] lo que clasifica, ordena y define los objetos del mundo” (Popkewitz, 2003: 176, nota 13). Tal tradición intelectual de investigación la denomina *epistemología social*, la cual contrasta con el historicismo, en especial la tradición estadounidense.² En contraste con ésta, a Popkewitz (2003: 155) le interesa situar el conocimiento y las prácticas sociales como centro de dicho cambio, esto es, considera “el razonamiento y los principios que fabrican a los actores [como] los agentes del cambio”. La epistemología social, entonces, se “ocupa de las reglas y normas mediante las cuales se configura el conocimiento sobre el mundo. Las distinciones y categorizaciones que organizan las percepciones, las formas de actuar y las concepciones del *yo* constituyen un aspecto fundamental” (Popkewitz, 1996: 238).

En otro texto, el autor dirá que su epistemología social se preocupa por “cómo los sistemas de ideas construyen, configuran y coordinan la acción a través de las relaciones y el ordenamiento de los principios que establecen. En este sentido, el conocimiento es un campo de prácticas culturales que tienen consecuencias sociales” (Popkewitz, 2003: 155).

Si bien la epistemología social desafía al “historicismo”, le subyace una paradoja, a saber: el actor de éste es “descentrado”, mejor

² La tradición historicista está centrada en el actor y en los acontecimientos del mundo como la última causa del cambio social e incluso desprende que sin el actor no hay posibilidad de cambio.

dicho, “reintroducido mediante una desestabilización de las condiciones que limitan e interiorizan la conciencia y sus principios de orden” (Popkewitz, 2003: 155), pues, según nuestro autor, de ese modo se crea una gama de posibilidades para la acción a través de la dislocación de los principios de ordenamiento que definen nuestras subjetividades; es decir, se establecen “reglas de verdad”, contingentes, históricas y abiertas a la crítica.

Inspirado en el llamado “giro lingüístico”, Popkewitz señala que la epistemología social se centra en los sistemas de razonamiento que relacionan poder, conocimiento y cambio para “historizar los problemas del conocimiento” (Popkewitz y Brennan, 2000: 23). De este modo, “los principios de los discursos científicos son elementos activos en las construcciones del mundo y no ‘simplemente’ descriptivos de la acción y el propósito” (Popkewitz, 2003: 164).

Siguiendo a Foucault, lo anterior implica, entre otras cosas, dilucidar las relaciones entre saber y poder. De acuerdo con la lectura que Popkewitz hace de aquél: “el análisis del poder en tanto que proceso por el que razón y racionalidad se construyen socialmente conlleva un cambio de perspectiva desde las intenciones humanas hacia la estructuración de la razón y el conocimiento mismos” (Popkewitz, 1994: 131. Énfasis en el original).

De tal modo, nuestro autor se ha dedicado a historizar y a diagnosticar los patrones de pensamiento de las prácticas de “reforma escolar”, las prácticas de inclusión/exclusión y la formación de ciudadanía, entre otros temas y problemas. Esto supone que “pensamiento” y razón no son hechos abstractos de una filosofía idealista sino, por el contrario, son prácticas históricas y “efectos de poder” (Popkewitz y Lindblad, 2004: 233). En ese sentido, una de las cosas positivas del trabajo del investigador estadounidense es su postura crítica, en especial de aquellos programas gubernamentales, y en general de los discursos educativos que se postulan como abiertamente

emancipadores o progresistas, los cuales, en apariencia, buscan mejorar las condiciones de justicia y felicidad. De hecho, sus baterías a menudo han ido encaminadas, precisamente, a desbaratar el monumentalismo y el “heroísmo” de los discursos gubernamentales y de ciertos discursos intelectuales que llama “populistas”, autoadheridos al servicio de ideales democráticos (Popkewitz, 1998).

En mi opinión, podemos reconstruir cierta parte de la prolífica obra del académico estadounidense mediante un “ciclo argumental” (que veremos más adelante) a partir de una pregunta: ¿cómo hemos llegado a saber lo que sabemos? En ese sentido ha sido fiel a lo que el mismo autor, parafraseando a Foucault, ha dicho que hace: “historia del presente”.

Así lo vemos, por ejemplo, en el proyecto internacional *Education Governance and Social Inclusion and Exclusion in Europe* (EGSIE) que coordinó Popkewitz a finales de la década de 1990, y a partir del cual se pregunta: ¿cómo ha cambiado (o no) la gobernanza y la inclusión/exclusión hasta llegar al estado actual? O cuando se cuestiona “cómo los problemas actuales de escolarización, definidos como reforma escolar, terminan por quedar constituidos como quedan” (Popkewitz, 2003: 147). Cuestiones equivalentes se pueden reconstruir en otros trabajos donde, implícita o explícitamente, ha indagado los cambios en los “sistemas de razón” de la reforma educativa en la formación de docentes, estudiantes y el currículo (Popkewitz, 1994; 1996; 2003), en la investigación educativa (Popkewitz, 1998; 2000), en las asignaturas escolares y el cosmopolitismo (Popkewitz, 2009), etc.

En este sentido, es importante reconocer la fragua de nuevas nociones y conceptos para abordar dicha historización del presente, tales como “sistemas de razón”, “efectos de poder”, el “extranjero indígena”, la “fabricación” de grupos y personas, el “cosmopolitismo como estándar de abyección”, entre otras, pues con ellas ha venido fraguando una constelación que enfatiza la realización (*performance*) paradójica

de las palabras y los conceptos para configurar el mundo, pero al mismo tiempo reconocer sus límites, su historicidad.

Según nuestro autor, la suya es una doble estrategia de investigación y de cambio: por un lado, considera las rutas por las cuales los objetos de reflexión y acción han cambiado hasta la fecha; por otro lado, piensa en el cambio como una estrategia para deconstruir lo que es visto como natural, y de ese modo, abrir diferentes posibilidades en el presente. Pensar de esta manera en el cambio desafía las nociones de evolución y la linealidad en la teoría social, así como el lugar de los expertos como profetas. Esto es lo que ha llamado el investigador de Wisconsin su “estrategia de historizar” al sujeto al “descentrarlo”, la cual “reinserta la humanidad en los proyectos sociales al hacer visibles y, por lo tanto, confrontables, los sistemas de gobernación, de orden, apropiación y exclusión” (Popkewitz, 2003: 174).

Lo anterior tiene sus raíces en lo que casi al final de su vida Foucault (1984: s/p) designó como “ontología histórica de nosotros mismos”, la cual se concibe como un ethos, una crítica que “desprenderá de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos, la posibilidad de no seguir siendo, pensando o haciendo lo que somos, hacemos o pensamos”. Según Foucault (1984), este trabajo realizado en los límites de nosotros mismos debía, por una parte, abrir un dominio de indagaciones históricas y, por otra, someterse a la prueba de la realidad y de la actualidad, tanto para aprehender los puntos en los que el cambio es posible y deseable, como para determinar la forma precisa que haya que darle a ese cambio.

Sin embargo, justo en ese punto es donde el trabajo de Foucault se queda, ya que deja pendiente esa “forma precisa” del cambio sometida a la “prueba de realidad”, pues implica un ejercicio de prospección, ofrecer alternativas precisas. Al igual que Popkewitz, esto no

lo encontramos en sus textos, salvo la idea de que somos más libres de lo que creemos, o podemos llegar a ser (Foucault, 1990).

Otro aspecto que merece resaltarse de la propuesta de investigación de Popkewitz es su postura antiesencialista sobre el conocimiento,³ esto es, desacralizar y desentronizar a la ciencia como oráculo o mecanismo de planificación, porque también es un mecanismo de regulación social. Entender la producción del conocimiento científico como una práctica cultural vinculada con relaciones de poder es afirmar que las tramas teóricas y conceptuales siguen trayectorias complejas, y que es constitutivo de ellas tanto la ruptura como la unidad, la contingencia y la historicidad; es decir, son objeto de debate permanente, al mismo tiempo que establecen la imposibilidad de controlar y predecir todos los asuntos sociales. Además, al connotado investigador estadounidense le interesa en gran medida desenmascarar las tramas del poder que las envuelven. En breve, se trata de una argumentación que constantemente despliega un punto de vista “de lo negativo”, como espero mostrar más adelante.

DE PUNTOS DE VISTA Y VÉRTIGOS ARGUMENTALES

Intervenimos en una argumentación siempre a partir de un punto de vista, esto es, en general, un atender interesado en cierta dirección, el cual se alimenta “de datos, fetiches y materiales contingentemente presentes en una situación e inscritos en cierta tradición” (Pereda, 1994: 94). Siguiendo a Carlos Pereda (1994: 95), que suyas son estas ideas, podemos trazar una diferencia entre dos usos de la expresión “punto de vista”. El primero, llamado punto de vista material, está relacionado con los pre-judicios, perspectivas que, “por diversas circunstancias psicológicas o sociales, adoptan individuos o grupos”. El segundo uso, llamado “punto de

³ Algunos rasgos de una postura antiesencialista o postfundacionalista pueden verse en Buenfil (2009), donde destaca una defensa del perspectivismo, de la contextualización, la historicidad, y con ello, ser objeto de debate permanente.

vista formal” se opone (oposición relativa, gradual) al anterior, debido a que se liga no a los sujetos, sino a los ciclos argumentales que se ponen en marcha en cada argumentación. En este texto abordaré el trabajo de Popkewitz en este último sentido, es decir, observo el tejido argumental del investigador de marras a partir de un “punto de vista formal”.⁴

De acuerdo con Pereda (1994) toda argumentación puede reconstruirse como un ciclo. Más precisamente sostiene que existen varios ciclos argumentales y perfila varias clases de ellos, entre los que destaca tres: a) un ciclo crítico que se relaciona con la presunción de verdad; b) un ciclo reconstructivo relacionado con la presunción de comprensión; y c) un ciclo valorativo alrededor de la presunción de valor. Este último se divide en dos subciclos: uno normativo y otro evaluativo.

Pereda relaciona los puntos de vista con cada ciclo argumental para darle cuerpo a su análisis. El ciclo crítico se asocia con argumentar desde un punto de vista subjetivo y, por otra parte, con la posibilidad de argumentar desde un punto de vista objetivo. El ciclo reconstructivo lo liga con el punto de vista simplificador (también suele asociarse con el análisis), al cual se contraponen el punto de vista “complicador”, que suele relacionarse con la síntesis. El ciclo normativo incluye tanto la posibilidad de asumir un punto de vista descriptivo, como su opuesto, un punto de vista prescriptivo; mientras, el ciclo evaluativo contiene la opción de optar por un punto de vista de lo positivo *versus* un punto de vista de lo negativo. A estos últimos en otro momento los llama “de lo sublime y de la bajeza”.

En este sentido, realizo mi lectura de Popkewitz desde el punto de vista evaluativo y caracterizo su postura investigativa como

representante del punto de vista de la negatividad, que no necesariamente debe entenderse como “malo”, esto es, no se usa en un sentido valoral. En otras palabras, sostengo que la mayoría de los textos de Popkewitz se pueden reconstruir siguiendo un punto de vista formal relacionado con la evaluación; es decir, el ciclo argumental dominante en sus trabajos está fincado en la evaluación desde un punto de vista de “lo negativo”.

Por su parte, todo vértigo está relacionado con cierta atracción atroz e irresistible. Entonces, un vértigo argumental es aquel que tiende a usarse en todo argumento, preponderantemente de modo no intencional, para: a) prolongar la discusión en una única dirección, eludiendo argumentos alternativos pertinentes o exploraciones novedosas; b) reafirmar presupuestos básicos de la dirección ya tomada, ignorando cualquier cuestionamiento serio; c) inmunizarse frente a ataques no cooperadores que se introduzcan en la discusión (Pereda, 1994).

De tal modo, Pereda ejemplifica en su trabajo tres vértigos argumentales y deja abierto que existan más: hermenéuticos, ontológicos y valorativos (que divide en normativos y evaluativos).⁵ Aquí interesa llamar la atención sobre los vértigos valorativos, que asocio con el trabajo de Popkewitz, en particular los evaluativos, los cuales están caracterizados por un vértigo de lo positivo o por un vértigo de lo negativo. En el primer caso, incurre en una argumentación vertiginosa quien articula una perspectiva inmediatamente positiva sobre el asunto de que se trate, sin preocuparse de si tal argumentación lo admite o no. En el segundo caso, al adoptar “la mirada de la sospecha” se ejercita metódicamente la desconfianza de cualquier motivo positivo que se ofrezca (Pereda, 1994: 118-119).

4 Un punto de vista “formal” se define por dos rasgos: a) “un enfoque de la atención situado a partir de sobreentendidos que suelen resultar convenientemente vagos y contienen expectativas ambiguas”, que el argumentar en concreto irá determinando; b) conforman polarizaciones implícitas. Un punto de vista, implícitamente al menos, se identifica demarcándose particularmente por el foco opuesto (Pereda, 1994: 96).

5 Los vértigos hermenéuticos están ligados a los vértigos de la simplificación o de la complicación, a partir de sobreentendidos en algún sentido prestigiosos y sin el menor examen ni rigor. Los vértigos ontológicos se dividen en vértigos de lo subjetivo y de lo objetivo. Dentro de los vértigos normativos se encuentra la polarización entre el vértigo descriptivista y el prescriptivista, o lo que es y lo que debería ser (Pereda, 1994).

Con lo previo en mente paso a caracterizar el punto de vista que me interesa reconstruir en cierta parte de las investigaciones del prestigiado profesor de Wisconsin, evidentemente sin pretender caracterizar todo el conjunto de su vasta obra.

POPKEWITZ Y EL PUNTO DE VISTA DE LO NEGATIVO

El punto de vista de lo negativo predomina dentro del ciclo evaluativo que observamos en la mayoría de las publicaciones de Popkewitz en las últimas décadas. Tal punto de vista se puede reconstruir a partir de varios “lugares comunes” presentes en su obra; es decir, se dan cita la desconfianza, la sospecha, las acusaciones, los ataques, etc. En palabras de Pereda (1994: 246), “quien parte del punto de vista de la bajeza se encontrará, ante todo, en una actitud de conflicto y de ataque. Sin actitud de ataque hacia lo existente, sin indignación, no hay bajeza”. De tal modo, desde esos “lugares comunes” suele dirigirse la mira de la crítica hacia diversos flancos y con diversas intenciones para describir y evaluar los objetos, sujetos y situaciones a los que se dirigen las argumentaciones.⁶ La mirada de Popkewitz se despliega en torno a esos lugares comunes, y en ellos observamos una mirada corrosiva en las descripciones que realiza y en las valoraciones de dos tópicos que atraviesan prácticamente toda su producción: el poder y el saber.

Lo anterior a menudo lo encontramos de manera explícita en muchos pasajes y textos. Por ejemplo, en uno de sus trabajos más celebrados, Popkewitz concluía que su epistemología social se opone a ciertas visiones lineales, progresistas, de las reformas y de las investigaciones científicas que las apoyaban; en contraste él mostraba “las rupturas y los fracasos históricos habidos en la escolarización”. En ese

sentido, también cuestionaba el papel de los intelectuales y su papel de autoridad máxima. En ambos casos, afirmaba: “La cuestión estriba en oponerse a los lugares comunes y al sentido común académicos” (Popkewitz, 1996: 265).

Apuntemos, simplifícadamente, su estrategia de investigación: inicia con una entrada teórica sobre su epistemología social o su forma de historizar, tratando de desestabilizar el sentido común académico y gubernamental; luego se adentra en describir cómo llegaron a ser las cosas como son, mediante una mirada histórica y a la vez crítica con énfasis en valoraciones negativas, para luego cerrar con dos conclusiones generales: 1) pudo ser de otro modo (lo cual es trivial o un vano consuelo); 2) la acotación optimista de que pueden ser de otra manera.

Cabe destacar, de entrada, que hasta antes de sus conclusiones el punto de vista de Popkewitz resulta atractivo y una herramienta poderosa para cuestionar muchas políticas, programas e incluso formas “naturalizadas” de construcción del conocimiento. De hecho, Popkewitz a menudo reconoce que no busca romper con el compromiso de los intelectuales o favorecer la desilusión ante el mundo, sino mostrar que “la investigación educativa y sus investigadores están inmersos en las prácticas políticas contra las que hay que luchar” (Popkewitz, 1996: 265). Sin embargo, casi nada dice sobre los resultados de tales conflictos, ni qué alternativas seguir, más allá de que pueden o pudieron ser de otro modo.

En la postura teórica de Popkewitz observamos dos sentidos del punto de vista de lo negativo en sus valoraciones: un sentido amplio y otro restringido. Con el primero me refiero a “centrar la atención en los aspectos deleznable, ‘bajos’, de los deseos, creencias, sentimientos, actitudes, acciones” (Pereda, 1994: 248). Este sentido amplio es el más común en

⁶ Es importante ubicar el contexto de enunciación de Popkewitz, ya que se dirige a una comunidad académica generalmente angloparlante, dentro de la cual ejerce una valiosa crítica a, entre otros puntos: el pastoralismo de muchos intelectuales, y la fe casi ciega en la ciencia como planificación del futuro y en el progreso. Tales tópicos median de modo distinto en Latinoamérica, lo cual, por sí mismo, es motivo para evadir lecturas “domesticables” del trabajo de Popkewitz (Dussel, 2010).

los textos de nuestro investigador, el cual, de hecho, afirma poco, pues su atención es eliminar disfraces, desmontar las filiaciones y la trama del poder y sus consuelos. Veamos un par de ejemplos.

En un texto de los años ochenta, Popkewitz sugería que: la ciencia puede ofrecer formas de conocimiento con posibilidades correctivas. “Sin embargo, dichas posibilidades no hay que buscarlas en la creencia común de que la ciencia proporciona guías concretas para la organización del presente y del futuro” (Popkewitz, 1988: 188).

De tal modo, las posibilidades de los intelectuales están en adoptar “una postura negativa frente a las condiciones sociales”, en crear redes de significados diferentes y críticos sobre sus propias circunstancias culturales, “así como en la asunción de actitud escéptica frente a nuestros lenguajes, costumbres, tradiciones e instituciones.” (Popkewitz, 1988:188).

En ese sentido, también podemos citar su mirada sobre la escolarización: “escolarizar es imponer unos determinados patrones de conocimiento que han de ser asumidos, y en tal sentido, la escolarización es una forma de regulación social” (Popkewitz, 1994: 109-110), así como sobre el currículo, el cual “era (y sigue siendo) una imposición de conocimiento sobre uno mismo y sobre el mundo que pretende proporcionar orden y disciplina individual” (Popkewitz, 1994: 116).⁷

En textos más recientes observamos la consolidación de su esquemática desconfianza. En primer lugar, su crítica al “populismo científico”, el cual asume que el saber de las ciencias está al servicio de ciertos ideales “democráticos”. A ello, Popkewitz (1998: 32) antepone que, con independencia del carácter democrático o emancipador de la retórica populista, “ésta ha servido para consolidar y encubrir las relaciones de poder en un campo desigual”.

Observamos que la trama discursiva que ha venido tejiendo el connotado investigador está hilvanada por términos como crítica, cuestionamiento, desestabilización, descalificación, ruptura, disciplina, lucha, imposición, etc. Con ello observamos esa mirada corrosiva que desenmascara, que acusa, que ofrece suspicacia sistemática sobre programas y acciones, pero también cae en cuenta de su propia mirada; ello nos conduce al sentido restringido del que habla Pereda, es decir, registra lo negativo, pero también su reconocimiento, y con ello, su capacidad de indignarse y de resistir.

De acuerdo con Pereda (1994: 150), en el acto mismo de “sospechar y acusar se afirma la posibilidad de la crítica y de evaluación, esto es, se afirma... la posibilidad del coraje y de su juicio capaz de resistir”. Así lo acepta nuestro autor: “Hacer visible la arbitrariedad como algo condicional y la posibilidad de otras alternativas diferentes de las enmarcadas en su contemporaneidad es una forma de resistencia y una teoría de cambio” (Popkewitz, 2009: 206).

La postura del investigador estadounidense nos remite al “intelectual específico” foucaultiano (Popkewitz, 1979: 184), en tanto se inclina por cierta filosofía politizada que, como en el caso del mismo Foucault, era expresada bajo la llamada a la resistencia intelectual. De acuerdo con Fortanet (2010: 221), el “intelectual resistente” pretende hacer visibles las relaciones de poder que permanecen veladas y luchar activamente contra aquellas que resultan intolerables y evidentes. Para ello desarrolla su labor crítica de acuerdo con un nuevo modelo: por un lado, diagnosticará el presente a través de un análisis ontológico del mismo; y por otro, a través de dicho análisis participará en luchas específicas. Popkewitz parece quedarse en la primera tarea, como muestra la siguiente cita: “No podemos tomar como garantía las promesas de libertad

⁷ A pesar de hacer explícito que con la idea de “regulación” Popkewitz no supone que ésta sea mala, ni tampoco sugiere “que hay un bien trascendente que puede conseguirse al ir más allá del control” (Popkewitz 1994: 110). Sin embargo, conforme uno hace la lectura de los artículos o libros del autor, se reconoce la sedimentación y el énfasis en los puntos negativos o sospechosos en las evaluaciones de los temas que aborda.

o emancipación ofrecidas por la ciencia, sino debemos permanecer escépticos sobre nuestras rutas contemporáneas hacia la salvación” (Popkewitz, 2000: 198, traducción propia).

En suma, en la estrategia del investigador estadounidense están presentes un sentido amplio y uno restringido del punto de vista de lo negativo, con énfasis en el primero, debido a su insistencia en desenmascarar el “sentido común científico”, así como sospechar de cualquier positividad ofrecida. La postura de Popkewitz está más interesada en descartar posibilidades evidentemente injustas, ineficientes o inaceptables que en identificar un orden de opciones. Lo que a primera vista es una de sus más importantes ventajas —mostrar la historicidad de los sistemas de razón y la crítica de los límites del presente— al final se vuelve una observación que nos deja en suspenso, que no se arriesga a proponer rutas de acción, ya que sospecha de cualquiera de ellas, empujando, eso sí consistentemente, por la suya.

EL VÉRTIGO DE LO NEGATIVO EN POPKEWITZ

El vértigo argumental relacionado con el punto de vista de la negatividad se presenta cuando “quien argumenta, en general de manera no intencional, de hecho, constantemente prolonga, confirma e inmuniza el punto de vista formal ya adoptado en la discusión, cerrándose a sus posibles opciones” (Pereda, 1994: 251). En otros términos, sucumbir al vértigo de lo negativo es quedar atrapado en la “lógica de la reflexión evaluativa”, sin que en algún momento lo “trabe” el gesto de lo positivo, esto es, “que el punto de vista de la bajeza se desarrolle con total independencia de su punto de vista opuesto” (Pereda, 1994: 252).

Popkewitz ha ido sedimentando su escepticismo y su mirada corrosiva, cuando apunta, en un texto reciente, traducido casi simultáneamente al español, que el ejercicio de la ciencia genera procesos de abyección:

...mi lectura de la historia de las ciencias sociales y la educación me lleva a la conclusión de que las bibliografías perdurables que hacen posibles las trasgresiones generan más dudas sobre el presente que sobre las directivas planificadoras que ofrecen los servicios sociales como pastores de la democracia (Popkewitz, 2009: 200).

A menudo Popkewitz insiste en que, a su estrategia de investigación, contrario a ser pesimista, le subyace una convicción optimista. Sin embargo, al repasar varias de sus obras principales observamos sólo diagnósticos negativos que en el mejor de los casos llevan a reflexiones de que las cosas pudieron ser de otro modo; más aún, insiste en que “pueden ser de otro modo”, pero no más. Esta misma tendencia se puede encontrar en la mayoría de los seguidores o colaboradores del investigador estadounidense (Popkewitz y Brennan, 2000; Franklin y Pereyra, 2014, entre otros). De hecho, lo que encontramos es una prolongación del punto de vista de la negatividad, ya que se abunda en el desenmascaramiento, la gobernanación y el disciplinamiento. Cuando postula la posibilidad de cambio, se ciñe a un tipo de cambio “desestabilizador”. Citando a Judith Butler, Popkewitz (2003: 167) anota que el cambio “está en perturbar o problematizar los modos en que nuestras formas de razonamiento y nuestras identidades ‘consolidan y ocultan las relaciones de poder’”. Aunque tal proceso desestabilizador es prioritario, claramente resulta insuficiente, ya que en cierto modo niega otras posibilidades de cambio: ni meramente deterministas, ni meramente voluntaristas.

Popkewitz opta por el escepticismo y la reserva con respecto al mundo de los asuntos educativos. A pesar de que nuestro autor ha sostenido que tiene un genuino interés en promover el interés público, duda de la intervención de la ciencia y de los investigadores, y apela vagamente a un abstracto espacio democrático, donde la investigación se limite a “informar los debates... profundizando en la

comprensión de cómo se forman los temas y objetos” (Popkewitz, 1994: 133).

Al final de sus textos, la desconfianza y la sospecha sobre cualquier política y programa, así como sobre la investigación educativa, nos dejan con el vacío de hacia dónde dirigir nuestras acciones. De ese modo, con cada nuevo texto el autor autoconfirma su punto de vista, reitera los supuestos de los que parte y prolonga su mirada desconfiada sobre cualquier positividad, más aún sobre cualquier predicción que se dé.

Lo anterior se refiere a que el punto de vista de la negatividad se ha ido autoconfirmando en las últimas décadas, a pesar de variar el tema o el problema (de la formación docente al cosmopolitanismo, pasando por la lucha del alma infantil, etc.), e incluso se puede observar algo semejante en la mayoría de sus seguidores (su Escuela, como la llama Pereyra, 2014). Ya sabemos con anticipación al tipo de conclusiones a las que llegarán.

La paradoja que puede verse a través del tiempo es que esa inercia de lo negativo en la postura de Popkewitz parece convertida en una estrategia de investigación segura, eficaz, porque se tradujo en casi fórmulas como: “ningún conocimiento es neutral”, “en la escuela todo es histórico y producto de relaciones de poder”, “toda política es una forma de regulación social”, etc. En términos del propio académico estadounidense, esta estrategia de investigación se ha convertido, en buena medida, en un “estándar”, el cual se ha replicado con más o menos soltura, como se nota en varias de las compilaciones que ha editado o donde le rinden honores (Popkewitz, 2003; Franklin y Pereyra, 2014, entre otros).

Parafraseando al investigador estadounidense, diríamos que siendo sus textos otro “efecto de poder”, algunos de sus escritos encarnan una serie de nociones, de hecho, todo un aparato conceptual y “un particular sistema de razonamiento acerca del mundo y sus

formas de conocimiento” que no es sólo de Popkewitz (2005: 6, traducción propia). Esto es algo análogo a lo que nuestro autor ha hecho con Dewey, al proponer que se le piense como “*conceptual personae*”; es decir, no es la persona de Popkewitz la que interesa analizar, sino su “personaje conceptual” como la encarnación de una particular tesis cultural relacionada con una guía de investigación crítica que produce generalmente un ciclo argumental evaluativo que se caracteriza por asumir un punto de vista de lo negativo.

En el sentido de lo dicho, sospechamos que su personaje conceptual tiende a legitimarse como investigador metropolitano crítico, que se guarda de hacer prescripciones, como él las llama (Popkewitz, 2000). Asimismo, no obstante que suele desautorizarse como portavoz de alguna causa hegemónica, forma parte de la “academia metropolitana”, la cual sigue condicionando a las periferias académicas por divisiones y asimetrías de poder (Richard, 1998).

Una de las consecuencias que advierto de interpretar su estrategia de indagación como una forma cristalizada que reitera el punto de vista de lo negativo es que nos deja en ascuas con la idea de la “impracticalidad de la práctica” y una vaga advertencia de que las cosas “podrían ser de otra manera”. Asimismo, se infiere que deben ser otros los que aporten o construyan alternativas, lo cual desliza una división tajante entre los científicos y los políticos. Si bien convenimos con Popkewitz en que no todas las actividades de investigación deben estar orientadas a la resolución de problemas específicos o realizarse en respuesta a una demanda inmediata o de utilidad para la toma de decisiones,⁸ en el caso de la investigación educativa es legítimo pensar que una parte de estos esfuerzos pueden y deben ayudar —de diversas formas, más o menos directas— no sólo a las actividades de diagnóstico, sino de análisis de alternativas o a la toma de decisiones en materia de política educativa.

⁸ De hecho, la actividad científica es un espacio altamente especializado: la mayor parte de la producción de los investigadores universitarios son escritos para discutir solamente con otros académicos del país o del mundo.

En resumen, a pesar de aquilatar la postura crítica del investigador, que ofrece diagnósticos sobre el presente, que describe problemas del poder y del saber a través de reconstrucciones de sociología del conocimiento, epistemología y teoría cultural, no bosqueja soluciones o advertencias precisas, y deja en suspenso, en cada uno de sus textos, alguna línea positiva o prospectiva. Esto tanto por una suposición escéptica de la ciencia como meta de planificación social, y más por escepticismo sobre el papel de los intelectuales vistos como oráculos o como profetas (Popkewitz, 1996; 2003).

Reconozco con Kemmis cierta contradicción en la postura negativa de Popkewitz: trata de repudiar la posibilidad de escribir *sobre y para* las personas que abordan sus escritos (incluso parece descartar la posibilidad de escribir *con* las personas), no obstante, su trabajo crea las mismas relaciones que pretende repudiar. En palabras del investigador australiano, la postura del Popkewitz estaría marcada “por una curiosa falta de conciencia de la naturaleza y las necesidades del razonamiento práctico del mundo de asuntos en el que habitan necesariamente quienes participan en la educación” (Kemmis, 2000: s/p).

La postura descriptiva de Popkewitz nos proporciona herramientas para desenmascarar los vericuetos y las capilaridades del poder, lo cual es de suma importancia, pero termina por rechazar las positivities y cerrar las posibilidades, ya que su ejercicio metódico de desconfianza conduce al vértigo de la sospecha, es decir, parece conducir a la inmovilidad o a la arbitrariedad respecto a lo que se *debe* o se *puede* hacer en contextos particulares. Si bien para él su trabajo proporciona “medios para pensar sobre las reglas y estándares que han ordenado lo que es posible o imposible” y esto ya es una “estrategia de cambio” (Godinho y De Lacerda, 2016: 1136, traducción propia), debemos reconocer cierto límite en esa postura, más cuando ha sido reiterativa al extremo, ya que de ésta se infiere que no hay alternativas que valgan la pena.

En todo caso, su postura se rescata como un acercamiento descriptivo para saber cómo han llegado a ser las cosas como son, pero hasta ahí su alcance. Nos deja con muchas incógnitas y tal vez apenas con la intuición de que somos más libres de lo que creíamos ser (Foucault, 1990). Sin embargo, apenas reconocemos en el trabajo de Popkewitz el punto de vista descriptivo, esto es, empeñado en mostrarnos un diagnóstico de lo que hay, de “lo que es”; también se desprende un vértigo normativo, más precisamente, descriptivo, ya que descarta sistemáticamente el punto de vista opuesto: el prescriptivo, asociado a menudo con el “deber ser”, como exploraremos enseguida.

EL VÉRTIGO DESCRIPTIVO DE LA EPISTEMOLOGÍA SOCIAL DE POPKEWITZ

Podemos reconocer el trabajo de Popkewitz como un camino para conseguir una descripción crítica sobre diversos temas y problemas, que deja en suspenso las alternativas específicas. En ese sentido, no podríamos pedirle más de lo que nos ofrece, siempre y cuando no cierre la posibilidad de plantearlas, como se infiere a través de su constante sospechar, a través de su negativa a aceptar ciertas positivities o “apuestas” sobre los problemas que trata. Popkewitz aduce que el llamado a la prescripción:

...es limitar el debate y alterar su carácter de lucha. Además, quienes ofrecen prescripciones parecen ofrecer únicamente nuevas (o viejas) banalidades e introducir palabrería superficial. En el mejor de los casos, lo que puede ser ofrecido es un argumento como ejemplo (Popkewitz, 2000: 199).

De acuerdo con el investigador estadounidense, cuando las ideas pasan al “reino de la práctica” hay modificaciones esenciales tanto en las ideas como en la situación. Esto implica ciertas limitaciones que requieren autocrítica de los investigadores para indagar las

suposiciones, implicaciones y las consecuencias de su trabajo (Popkewitz, 1984).

Si bien la postura descriptiva de nuestro autor nos advierte que las cosas “podrían ser de otra manera”, en el mejor de los casos nos invoca a resistir como intelectuales distantes de las actividades de intervención en las políticas públicas. Sin embargo, trazar un diagnóstico que enfatiza en lo negativo queda envuelto por un vértigo descriptivo cuando parece negar el paso siguiente: nutrir una mirada hacia adelante. De hecho, su expectativa asume que sólo hay control o azar totales; aunque sabemos también que hay aproximaciones diversas a la “complejidad” (no sólo determinación) y que dentro del caos existe cierto tipo de “orden” probabilístico (Munné, 1995).

En cierto sentido, Popkewitz rechaza la responsabilidad de adoptar un papel protagónico; esto se interpreta como una carga porque, para él, las perspectivas emancipadoras ya no parecen justificables. La postura del investigador estadounidense da la impresión de que “quiere afirmar la potencia crítica [y podríamos añadir, emancipadora] de las intuiciones al tiempo que niega la posibilidad de justificación del proyecto crítico y emancipador” (Kemmis, 2000: s/p).

A diferencia de Popkewitz, creo que se puede asumir el riesgo de hacer predicciones, de configurar escenarios y opciones, arriesgadas e inseguras, acerca de las consecuencias prácticas y políticas de las propias teorías y análisis. En otras palabras, en contraste con la falta de “poder prospectivo”⁹ que acecha las descripciones de Popkewitz, se puede sugerir otra ruta sin caer en los vicios que el investigador de Wisconsin reconoce. Cuando un científico realiza una predicción, no necesariamente comete un fraude (siempre y cuando no haya forzado los datos), pues si bien ignora qué respuestas precisas sucederán, es similar con las predicciones

que realizamos en la vida cotidiana, cuando se las encara con lucidez. De acuerdo con Pereda (1994: 66), una predicción implica inevitablemente algún grado de provocación,

...formulada con rigor conlleva el riesgo de ser refutado; pero correr ese riesgo, como en general, tener en cuenta el poder prospectivo con respecto a acciones y sucesos, enriquece las argumentaciones, obliga a atender lo desconocido y muestra a quienes argumentan, y de manera característica, sus limitaciones.

Convengo con Popkewitz que respecto a un fin determinado no se puede hacer ningún cálculo preciso, pero en contraste con él, afirmo que esbozar un fin, por vago que sea, conforma un punto de partida para razonar y comenzar a actuar. En general, los principios normativos funcionan como guías, como una herramienta, y una estrategia de reflexividad, pero, además, dicho componente normativo es importante porque es dudoso construir conocimiento de lo social sin una responsabilidad y un sentido solidario: se trata de una “apuesta” (Morin, 1999). De hecho, como apunta Morin, en la noción de apuesta existe la conciencia de riesgo y de incertidumbre, pero ello no anula que podamos actuar buscando una buena elección a través de la elaboración de una estrategia o táctica que tenga en cuenta las complejidades inherentes a sus propias finalidades; que incluso “en el transcurso de la acción pueda modificarse en función de los riesgos, informaciones, cambios de contexto y que pueda considerar un eventual torpedeo de la acción que hubiese tomado un curso nocivo” (Morin, 1999: 46).

En ese sentido, podemos levantar una suspicacia sobre la postura que acostumbra a ampararse en la crítica para eludir el compromiso con las casi siempre “desagradables”

⁹ El poder prospectivo es definido por Pereda (1994: 62) como una “virtud procedimental” de la argumentación que refiere al futuro, la cual se distingue de una expectativa. Una expectativa es “pasiva”: se tiene *de hecho*, es vaga, ya que no tiene contenido preciso. En cambio, una predicción es “activa” en el sentido de que es precisa: “establece que lo predicho debe cumplirse en ciertas condiciones”.

consecuencias de la intervención práctica (Rabotnikof, 1997). Incluso reconocemos cierto desmarque de Popkewitz con Foucault al respecto, ya que este último reconoció que, si bien no le interesaban las “alternativas” o hacer “historia de las soluciones”, sostenía que no era porque fuesen malas o ineficaces, “sino que todas son peligrosas... Si todo es peligroso, entonces siempre tendremos algo que hacer. Así, mi posición conduce, no a la apatía, sino a un hiperactivismo pesimista” (citado en Dreyfus y Rabinow, 2001: 264). De este modo, el pensador francés postulaba una elección ético-política sustentada en determinar qué es en cada caso lo más peligroso. De acuerdo con Dussel (2005), Foucault no renunciaba a la acción ni a la adopción de “causas”. Planteaba que había que pensar la crítica “como actividad situada, localizarla en unas condiciones específicas, plantearla como una actividad apasionada, comprometida y partidista” (Dussel, 2005: 190), la cual busca señalar cuál es el costo de ser gobernados de cierta manera, y también busca imaginarse qué otras formas serían posibles para que las injusticias fueran menores y los márgenes de libertad, mayores.

Así, podemos criticar el punto de vista de Popkewitz, pues en lugar de ofrecer, como en una buena argumentación racional, medios y fines argumentales (Pereda, 1994), sólo nos ofrece medios, como lo reconoció en una entrevista en Brasil (Godinho y De Lacerda, 2016). De este modo, sólo aporta en sus descripciones algunas sospechas a ciertos problemas, pero ninguna advertencia de lo “más peligroso”, como lo sugirió Foucault; mucho menos alguna alternativa.

A MODO DE CIERRE

En este trabajo he discutido dos puntos de vista que se pueden reconstruir en la epistemología social de Popkewitz, investigador que cada vez recibe más atención en nuestro medio. La trama discursiva que ha configurado y desplegado en las últimas décadas le da

una sólida carrera y reconocimiento, pero en cierto modo también emergen algunas aristas que permiten observar sus alcances y limitaciones, las cuales he tratado de iluminar.

Por una parte, rescatamos su mirada sobre los límites del presente y sus ortodoxias, para liberarnos de estereotipos e historizar los sistemas de razón que nos permiten pensar lo que se piensa y se hace; al mostrarnos la variabilidad de los límites y la mutabilidad del poder, vuelve a poner en nuestras manos la responsabilidad de nuestras decisiones. Esto podríamos ligarlo con lo sugerido por Foucault en una entrevista en 1983 (Dreyfus y Rabinow, 2001), de que hagamos de nuestra vida una “obra de arte” vinculada a luchas específicas; sin duda es deseable, pero a veces esto queda en duda en la postura de Popkewitz. Con ello tampoco digo que se le debe condenar como falto de compromiso; incluso él mismo hace explícito estar a favor de la justicia social, de la educación como bien público o de que se construyan cambios idealmente bajo principios democráticos. El hecho de que Popkewitz sólo nos ofrezca “problematizaciones”, pero no se atreva a proponer un “deber ser” o rechace hasta cierto punto la demanda de hacer él las prescripciones, no niega ni prohíbe que otros las hagan.

Lo que subrayo es que el punto de vista que subyace a su guía de investigación se ha venido convirtiendo en un modo de hacer investigación educativa certero; una estrategia que se enarbola como “perturbadora”, para hacer “tajos” —diría Foucault a propósito de Nietzsche—, que paradójicamente, con el tiempo, ha perdido “filo”, se ha ido cristalizando, porque se asocian y construyen preguntas y modos de intelección tales, que de antemano se sabe lo que va a concluir. De modo análogo a la crítica que lanza Dussel (2005: 183) hacia la mirada genealógica, podemos decir que esta estrategia de Popkewitz “se tradujo en un aparato conceptual que ya sabe lo que va a encontrar en todos lados”. En otras palabras, en nuestro autor el punto de vista de lo

negativo tiende hacia una sola dirección en la construcción del conocimiento educativo y/o crítico que sus practicantes deberían a su vez problematizar.

Asimismo, llamo la atención a ser más consecuentes con el trabajo ético del intelectual específico, esto en el sentido de una práctica

...rigurosa de la honestidad y las diversas formas que eso pueda adoptar, dependiendo del campo de actuación. Eso supone el dominio de la propia esfera de investigación, la atención a los “resultados” y la vigilancia acerca de cómo se utilizan esos resultados y por parte de quién (Blacker, 2000: 335).

Por otra parte, destacamos la guía del investigador estadounidense en su tendencia a observar desde el punto de vista de la negatividad, que podemos valorar como una mirada para desenmascarar los entresijos del poder, pero tal punto de vista a menudo puede terminar envuelto en vértigos argumentales: uno de tipo negativo o de la bajeza, y el otro, tal vez el más grave, descriptivista. En el primero se prolonga un punto de vista suspicaz y se enfatizan evaluaciones negativas, con la omisión de alguna positividad; mientras el segundo cierra la puerta a las apuestas, a las predicciones o propuestas normativas. En ambos casos deben evitarse tales vértigos.

Cabe señalar la necesidad de conocer empíricamente las diversas formas de apropiación

de la obra de Popkewitz en Iberoamérica para rastrear las significaciones y los diversos planos de apropiación, pues es probable que, a diferencia de nuestro autor, haya quienes apuesten por fines y no sólo medios argumentales. Esto para conocer su impacto en las investigaciones locales y saber si se puede hablar de una “escuela”, como parece inferirse de lo que ha pasado en Europa (Luzón y Torres, 2014). En todo caso, cabe insistir en evitar hacer lecturas domesticadas de la obra de Popkewitz, así como no caer en la tentación de meramente “aplicar” su guía de investigación, o peor aún, verla como la administración de una “franquicia” intelectual, porque propiamente se traicionaría el espíritu crítico del autor, como él lo anota para el caso de Foucault al rechazar un “culto esclavizante”, y pugnar por problematizar las categorías, las nociones y las consideraciones metodológicas del pensador francés (Popkewitz y Brennan, 2000: 46).

Concluyo puntualizando que conocer los modelos de argumentación, sus usos y abusos posibilita desarrollar estudios que iluminen temas, problemas y perplejidades que nos permitan actuar mediante una “ética de la argumentación” lo más razonablemente posible; esto nos permitirá evitar las “sofísticas de la atención” (Pereda, 1994). En otras palabras, debemos tratar de ser razonables y responsables de explorar los propósitos, los pros y los contras de dirigir, de ordenar y articular el mundo con ciertas palabras y no con otras.

REFERENCIAS

- BLACKER, David (2000), “Intelectuales en el trabajo y en el poder: hacia una ética de la investigación foucaultiana”, en Thomas Popkewitz y Marie Brennan (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares/Corredor, pp. 319-340.
- BUENFIL, Rosa Nidia (2007), “Negatividad en la educación, un tema inquietante e insoslayable”, en Silvia Fuentes (coord.), *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*, México, SADE/Casa Juan Pablos, pp. 173-195.
- DUSSEL, Inés (2005), “Pensar la escuela y el poder después de Foucault”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 183-192.
- DUSSEL, Inés (2010), “Foucault and Education”, en Michael Apple, Stephen Ball y Luis Armando Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Nueva York, Routledge, pp. 27-36.

- DREYFUS, Hubert y Paul Rabinow (2001), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- FORTANET, Joaquín (2010), “Dos modos de concebir la labor intelectual: Foucault y Rorty”, *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 42, pp. 215-229, en: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/692/694> (consulta: noviembre de 2017).
- FOUCAULT, Michel (1984), “¿Qué es la Ilustración?”, en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/mari/Archivos/HTML/Foucault_ilustracion.htm (consulta: noviembre de 2017).
- FOUCAULT, Michel (1990), “Verdad, individuo y poder”, en *Tecnologías del yo y otros textos afindes*, Barcelona, Paidós, pp. 141-150.
- FRANKLIN, Barry y Miguel Pereyra (eds.) (2014), *Systems of Reason and the Politics of Schooling: School reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz*, Nueva York, Routledge.
- GODINHO, Ana L. y Natália de Lacerda (2016), “Sistemas de pensamiento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz”, *Educação e Pesquisa*, vol. 42, núm. 4, pp. 1125-1151. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420400201>
- KEMMIS, Stephen (2000), “Aspiraciones emancipadoras en la era postmoderna”, *Kikiriki*, núm. 55/56, pp. 14-34, en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_107/a_1280/1280.htm (consulta: diciembre de 2017).
- LINDBLAD, Sverker, Daniel Pettersson y Thomas Popkewitz (2018), *Education by the Numbers and the Making of Society. The expertise of international assessments*, Nueva York, Routledge.
- LUZÓN, Antonio y Mónica Torres (2014), “The Scholarship of Thomas S. Popkewitz, 1970-2013”, en Barry Franklin y Miguel Pereyra (eds.), *Systems of Reason and the Politics of Schooling: School reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz*, Nueva York, Routledge, pp. 25-66.
- MORIN, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- MUNNÉ, Frederic (1995), “Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento”, *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 29, núm. 1, pp. 1-12.
- PEREDA, Carlos (1994), *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*, Barcelona, UAM/Antrhopos.
- PEREYRA, Miguel (2014), “The Meanings of Scholarship: An intellectual interview with Tom Popkewitz”, en Barry Franklin y Miguel Pereyra (eds.), *Systems of Reason and the Politics of Schooling: School reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz*, Nueva York, Routledge, pp. 67-114.
- POPKIEWITZ, Thomas (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*, Madrid, Mondadori.
- POPKIEWITZ, Thomas (1990), *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*, Valencia, Universitat de València.
- POPKIEWITZ, Thomas (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 103-137.
- POPKIEWITZ, Thomas (1996), *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata.
- POPKIEWITZ, Thomas (1998), *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*, Sevilla, M.C.E.P.
- POPKIEWITZ, Thomas (2003), “La producción de razón y poder: historia del curriculum y tradiciones intelectuales”, en Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, pp. 146-184.
- POPKIEWITZ, Thomas (2005), “Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education. An introduction”, en Thomas Popkewitz (comp.), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 3-38.
- POPKIEWITZ, Thomas (2009), *Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata.
- POPKIEWITZ, Thomas (2020), *The Impracticality of Practical Research: A history of sciences of change that conserve*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- POPKIEWITZ, Thomas y Marie Brennan (2000) (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares/Corredor.
- POPKIEWITZ, Thomas y Sverker Lindblad (2004), “Historicizing the Future: Educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens”, *Journal of Educational Change*, vol. 5, núm. 3, pp. 229-247.
- POPKIEWITZ, Thomas, Jennifer Diaz y Christopher Kirchgasser (2017), *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of exclusion and difference*, Nueva York, Routledge.
- RABOTNIKOF, Nora (1997), “Max Weber: el sentido de la ciencia y la tarea de los intelectuales”, en Laura Baca e Isidro Cisneros (comps.), *Los intelectuales y los dilemas políticos en el siglo XX*, tomo I, México, FLACSO/Triana Editores, pp. 101-121.
- RICHARD, Nelly (1998), “Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural”, *Revista Iberoamericana*, vol. 63, núm. 180, pp. 345-361, en: <http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/6198/6374> (consulta: noviembre de 2017).