



Espacios en Blanco. Revista de
Educación

ISSN: 1515-9485

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Popkewitz, Thomas

Estudios comparados y “pensamiento” comparado inimaginable: la paradoja de la “razón”
y sus abyecciones

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 22, junio, 2012, pp. 17-39

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804002>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

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

Estudios comparados y “pensamiento” comparado inimaginable: la paradoja de la “razón” y sus abyecciones

Comparative studies and unthinking comparative “thought”: the paradox
of “reason” and its abjections

*Thomas Popkewitz**

Resumen

Análisis de estudios comparados examinando los sistemas de la razón para considerar los principios que históricamente ordenan qué se piensa, qué se conoce y de acuerdo a qué se actúa en los distintos tiempos y espacios de la educación. El concepto de cosmopolitismo se utiliza como una “herramienta” analítica para considerar las diferentes redes sociales y culturales que permiten que la educación y el estudio de la juventud sean comprensibles. En la primera y segunda sección se examina la razón como un fenómeno histórico. Me centro en el cosmopolitismo de la Ilustración para señalar un campo heterogéneo que abarca tesis culturales particulares acerca de la agencia y progreso humanos diseñados por el uso de la razón y la ciencia. Los conceptos de razón, agencia y progreso son efectos de poder que generan principios comparados que formulan diferencias en las sociedades y en la individualidad. En la tercera sección se examinan otros conceptos de cosmopolitismo fuera de Occidente y los asuntos de estudios comparados de múltiples modernidades. La cuarta sección se centra en las ciencias de la educación y las ciencias sociales como prácticas sociales que comparan, excluyen y marginalizan en sus impulsos a incluir. El propósito del análisis es prestarle atención a lo político de la educación en las reglas y estándares de la razón que generan los principios acerca de “lo que somos”, “lo que deberíamos ser”, y también acerca de lo que se expulsa y excluye de sus espacios normalizados.

Palabras claves: Educación comparada, políticas de reforma escolar, exclusión social, estudios del currículum e historia del presente.

Abstract

I explore comparative studies through examining systems of reason, to consider the principles that historically order what is thought, known, and acted on in different time/spaces of schooling. The notion of cosmopolitanism is used as an analytical ‘tool’ to consider different social and cultural grids that give intelligibility to schooling and the study of youth. The first and second sections explore reason as historical phenomena. I focus on the Enlightenment’s cosmopolitanism to point to a heterogeneous field that embodies particular cultural theses about human agency and progress designed by the use of reason and science. The notions of reason, agency, and progress, are effects of power that generate comparative principles which frame differences in societies and individuality. The third section explores other notions of cosmopolitanism outside of the west and the issues of comparative studies of multiple modernities. The fourth section focuses on social and education sciences as social practices that compare, exclude and abject in its impulses to include. The intent of the analysis is to give attention to the political of schooling in the rules and standards of reason that generate principles about what ‘we are, should be’, and also about what is cast out and excluded from its normalized spaces.

Key words: Comparative education, politics of school reform, social exclusion, curriculum studies and history of present

*Profesor en la Escuela de Educación de la Universidad de Wisconsin, en Madison, Estados Unidos. Email: tsopkew@wisc.edu

Introducción¹

En este capítulo se analizan estudios comparados a través del examen de los sistemas de la razón (Popkewitz, 2008). Se presta atención a los sistemas de la razón para analizar los *epistemes* históricamente generados acerca de qué se piensa, qué se conoce y de acuerdo a qué se actúa en distintos tiempos y espacios. El concepto de cosmopolitismo se utiliza como una “herramienta” analítica para considerar las diferentes redes sociales y culturales que permiten que la educación y el estudio de la juventud sean comprensibles. Esta contextualización de la educación significa tomar aquello sobre la educación que se da como natural y no se cuestiona y hacer que esa causalidad sea frágil.

En la primera y segunda sección se indaga la razón como un fenómeno histórico y se comparan los conceptos griegos y de la Iglesia de tiempo y “agencia” con el cosmopolitismo de la Ilustración que se transforma en Europa del Norte y Estados Unidos en pedagogía y estudios de educación comparada. El interés en el cosmopolitismo de la Ilustración es señalar, en un nivel, un campo heterogéneo en el que la pedagogía, si no conceptualmente en el lenguaje oral, suscribe y que se supone en estudios comparados. El cosmopolitismo, se sostiene, abarca tesis culturales históricas que formulan diferencias en las sociedades y en las individualidades particulares acerca de la agencia y progreso humanos diseñados por el uso de la razón y la ciencia. Sin embargo, agencia y progreso también comprenden principios comparados que formulan diferencias en las sociedades y en la individualidad. En la tercera sección se examinan otros conceptos de cosmopolitismo fuera de Occidente y los asuntos de estudios comparados de múltiples modernidades. La cuarta sección se centra en las ciencias sociales y ciencias de la educación como forma de acción, método de comparación y abyección, que expulsa y diferencia poblaciones y calidades de vida en espacios que están fuera del “sentido común” de la razón.

Lo político de la educación se diferencia de la política (ver, por ej., Foucault, 1979; Rancière, 2004)². La política de la educación se refiere a la tradición

de localizar ganadores y perdedores (quién manda y quién es mandado) en las prácticas y los actores institucionales, lo que la ciencia política estadounidense llama "la distribución de valores". Lo político, por el contrario, se centra en las reglas y estándares de la razón que dividen lo sensato, y ordena sensibilidades en aquello sobre lo que se habla, aquello que se "ve" y aquello de acuerdo a lo que se actúa. La pedagogía es política en cuanto da forma y crea conductas a través de diferentes tiempos y espacios acerca de "lo que somos", "lo que deberíamos ser", y también acerca de lo que se expulsa y excluye de sus espacios normalizados.

Contextualizar la razón: una breve digresión sobre conceptos de comparación en la Antigua Grecia y la Iglesia Medieval

Quisiera comenzar esta discusión sobre estudios comparados diferenciando los sistemas particulares de la razón del presente a partir de la razón que ordenó los sentidos del pasado y presente de la Grecia clásica y el concepto de tiempo eterno de la Iglesia medieval. Mientras que estos sistemas de la razón del pasado sí tuvieron lo que podría llamarse principios comparados para distinguir personas y acontecimientos del pasado y futuro, los conceptos de comparación abarcaban posibilidades de pensamiento y acción diferentes de lo que cultural y socialmente surge en el siglo XIX³ y viaja desde la Ilustración europea y la estadounidense hacia los estudios comparados contemporáneos: el concepto de agencia humana como "fuerza" para cambiar el mundo, el vínculo de individualidad con los conceptos de sociedad, y el concepto de tiempo como un proceso irreversible, regulado y planeado atado a ideas sobre el progreso. No presto atención a estas diferencias en las reglas y estándares de la razón para entretejer otra "pelea entre antiguos y modernos" en una historia que evoluciona, sino para brindar una manera de pensar acerca de los cambios epistemológicos que subyacen al pensamiento comparado de estudios comparados.

El cosmopolitismo de la Ilustración europea y estadounidense expresaba una tesis cultural particular acerca de la individualidad como un "actor" cuya razón y racionalidad (ciencia) pueden intervenir en la conducta de la vida cotidiana y de la sociedad en nombre del progreso humano. Se puede considerar la diferencia de ese sistema de la razón cuando se lo ubica al lado de aquel de la tradición de los estoicos griegos. Dos órdenes espaciales se fusionaron: el *cosmos* (registro del orden natural de acontecimientos celestiales) y la *polis* (actividades prácticas que dependían de la experiencia humana y de la habilidad de imponer orden). De esta manera, lo práctico estaba asociado con el orden natural de las cosas dentro de la "cosmópolis" (Toulmin, 1990, p. 67).

Los dos órdenes de la naturaleza y de la vida práctica eran razonados con la memoria ubicada en el pasado y no en el futuro. El sujeto cambiaba de acuerdo a los actos de la memoria que liberaban el ser de uno mismo. Para los griegos⁴, conocerse a uno mismo significaba conocer el pasado proveniente de la sabiduría otorgada por los dioses. La primacía de la memoria era "cantar el himno de agradecimiento y reconocimiento a los dioses" y "comprender la realidad de la cual no podemos ser desposeídos lo que permite un verdadero dominio sobre nosotros mismos" (Foucault, 2005, p. 468). Guerras y lugares lejanos eran definidos a través de los oráculos y de la historia como una crónica de acontecimientos y sus héroes.

Si había una calidad que se podía comparar a la vida, era ubicarse uno mismo en lugares diferentes sin estar implicado uno mismo en una lógica de tiempo y progreso presentada por intenciones humanas. Los humanos eran una parte natural del cosmos y también una parte del origen de las cosas incluidas en ese cosmos. La mente preocupada por el futuro es consumida por el olvido, no puede actuar y no es libre. Hablar del futuro significaba ser arrogante, ya que el futuro no existía para las personas sino para los dioses. Los griegos consideraban que la búsqueda del futuro destruía la memoria y que la persona que olvida está "destinada al despojo y al vacío (los individuos) realmente ya no son nada. Existen en la nada" (Foucault, 2005: 467). La razón, en su sentido moderno, no exist-

ía ya que excluía la posibilidad de la agencia humana en el control del futuro y en el planeamiento de la vida de uno.

La idea de los griegos de conocerse a uno mismo era a través del pasado que estaba conectado a una noción de tiempo cíclico y no un tiempo cronológico y progresivo. El tiempo era un vehículo circular en el cual las cosas existían y luego morían. Todo en el presente tenía su lugar como los cubiertos en la mesa. La historia contaba al hombre definido en un tiempo cíclico indefinido más que en un orden temporal lógico que unía el pasado, presente y futuro. Por ejemplo, las crónicas del historiador griego Heródoto en el siglo V a. C. describían los ciclos de la verdad que habían aparecido en el pasado. "Cosas" lejanas que influenciaban la vida en el tiempo estaban dispuestas en ciclos. El filósofo presocrático Pitágoras describía la historia como un ciclo histórico mundial en el que el sol, la luna y todos los demás planetas regresaban a sus posiciones originales. No existía un concepto de un tiempo irreversible y regulado; tampoco era el tiempo un mecanismo para calcular y comparar individualidades y sociedades para el futuro ya que lo que se daba era conocido por los dioses y las profecías. No fue posible realizar estudios comparados en el sentido de ubicar gente en continuos de tiempo y espacios relacionados con sus atributos humanos.

El reclamo de la Iglesia Cristiana Medieval por la universalidad y cuestiones de redención en la vida después de la muerte mediaba los conceptos de distancia, *comparabilidad* y las proximidades de la vida (Pocock, 2003). No existía el sentido de insertar la individualidad en una secuencia de tiempo regulado que hablara de la agencia y progreso humanos como una cualidad temporal para juzgar y ordenar las capacidades de la humanidad. El tiempo tenía un pasado que se definía eternamente y era contado en el Nuevo Testamento que sucedía al Antiguo. La razón revelaba el orden y las jerarquías eternas e inmemoriales de la naturaleza y los acontecimientos en los que las personas mantenían su lugar en la cosmología de Dios. La filosofía, la forma más elevada de la razón, contemplaba las categorías universales que estaban encima del humano y del conocimiento práctico y terrenal.

El tiempo en los anales de la Iglesia contaba acerca de providencia e intervención divinas. Dios era dueño del tiempo y la Iglesia medieval peleó contra comerciantes de la ciudad que querían poner relojes seculares en sus campanarios. La verdad o realidad estaba basada en la calidad autónoma de las proposiciones eternas. Las proposiciones acerca de qué reglas de la moral guiaban al hombre hacia la vida después de la muerte suponían un contraste con el conocimiento circunstancial, accidental y temporal. La importancia de los acontecimientos del tiempo era pasiva e inerte, servil a los caminos eternos otorgados por Dios. Koselleck (1985) sostiene, por ejemplo, que las pinturas para los humanistas cristianos del Renacimiento eran lecciones didácticas en las que las diferencias temporales no eran significantes. El tiempo de la pintura, el tiempo del contenido y el tiempo de su espectador eran contemporáneos. La historia narraba aquello que se esperaba, que se relacionaba con la constante anticipación del fin del mundo y su continuo aplazamiento hacia ese fin. Para San Agustín y Erasmo la razón era otorgada por Dios y así distinguían a los cristianos que, por virtud del reconocimiento, eran educados y diferenciados de los infieles y “salvajes” que no podían reconocer la soberanía de Dios y su clerecía terrenal.

La razón cosmopolita de Europa del Norte y Norteamérica en busca de progreso y el marco comparativo sociedad/individualidad

El cosmopolitismo de la Ilustración europea y norteamericana expresaba una tesis cultural particular acerca de la individualidad como “un actor” cuya razón y racionalidad (ciencia) puede intervenir en la conducta de la vida cotidiana y de la sociedad en el nombre del progreso humano. Este concepto de actor y agencia humana se encuadra en estudios contemporáneos de juventud y pedagogía (Popkewitz, en prensa). La tesis del cosmopolitismo era la esperanza del ciudadano mundial de la Ilustración cuyos compromisos trascendían asuntos

provinciales y locales, involucrándose con valores universales (pero históricos y particulares) acerca de la humanidad. La razón y racionalidad (ciencia) cosmopolitas significaban proveer las reglas y estándares para ordenar el comportamiento de la vida cotidiana y de la sociedad en búsqueda del progreso humano y de la felicidad individual. El concepto de la agencia cosmopolita viajó con conceptos de intervención y planeamiento, y también se superpuso en la historia con ellos, de los cuales las nociones de estado de bienestar, reforma social y educación de las masas son ejemplos contemporáneos. Las tradiciones liberales, neoliberales y marxistas de ciencias sociales y ciencias de la educación comprenden en sus teorías y metodologías transformaciones, aunque diferentes, del cosmopolitismo de la Ilustración.

El concepto de la intervención de actores humanos fue nombrado a través de discursos acerca del progreso que inscribía esperanzas del futuro y miedos de degeneración y deterioro. Los dobles gestos de esperanza y miedo abarcaban un continuo de valores de las poblaciones y calidades de vida que no "poseían" las capacidades morales y de civilización de la razón y la ciencia. La agencia cosmopolita y la idea de progreso generaron principios que comparaban las características de aquellas personas que tenían una calidad de "humanidad" y de la nación generalizada y universalizada con aquellas diferenciadas y ubicadas en espacios fuera de su normalidad; aquellos no "ciudadanos" de la nación eran ubicados en un continuo de valores acerca de "civilizaciones", sociedades y culturas avanzadas y menos avanzadas.

¿Cómo puede entenderse históricamente esta *comparabilidad* en lo que se refiere a la problemática de los estudios comparados de la educación? El giro de la Ilustración hacia un tiempo secular reemplazó la temporalidad estática del viaje cristiano. El tiempo se volvió lineal, progresivo e irreversible. La razón trajo las leyes naturales de la historia al desarrollo del presente y la construcción del futuro (Commager, 1950). La idea moderna del progreso surgió en el siglo XIX y como Koselleck (1985) sugiere, permitió cálculos políticos como un proyecto humanista que delimita el plan para el futuro.

La importancia del presente moderno y su futuro era conceptualizada en contraste con aquella de las tradiciones pasadas. El futuro no tenía que tener un sistema autoritario de instituciones religiosas y aristocráticas ni clases fijas. El pragmatismo, una filosofía particular norteamericana, consistía en deshacerse de las tradiciones del Viejo Mundo que impedía el progreso y, de manera irónica, comprendía temas relacionados con la salvación dentro de los términos de la Ilustración y no dentro de sus cosmologías religiosas. "La vieja cultura está condenada para nosotros porque se construyó sobre una alianza de poderes políticos y espirituales, un equilibrio entre las clases gobernantes y las ociosas, que ya no existen" (Dewey, 1916/1929: 501-2). El futuro significaba ignorar las tradiciones del presente. A la nación y sus ciudadanos se les daba una historia en un tiempo racional que inscribía narraciones de salvación y prácticas redentoras previas al origen de la Iglesia y soberanía.

Con mucho debate, el cosmopolitismo de la Ilustración asociaba la razón y su superioridad científica como un estado de vida más avanzado que aquel que se había encontrado en la antigüedad. La lógica comparada acerca del pasado y el presente estaba incluida en "El debate de los antiguos y los modernos" en Francia a fines del siglo XVII. Los debates eran acerca de si el presente se paraba sobre los hombros de los antiguos griegos o si el conocimiento contemporáneo reemplazaba el pasado. La respuesta se resolvió a favor del presente. Su "evidencia" era la extensión y consolidación del poder europeo que se había expandido a las regiones más remotas del planeta durante la "era de los descubrimientos" (Porter, 1991: 18).

Diferentes poblaciones podían ser ubicadas y diferenciadas en el panorama de un espacio universalizado de la "humanidad". La humanidad asume una etapa central en una concepción irreversible del tiempo que vincula pasado/presente/futuro. Friedrich (2009) sostiene, por ejemplo, que el hecho de que una temporalización particular sea visible ubica al individuo emancipado como el ciudadano y sujeto-agente. El concepto de conciencia histórica abarca la producción de memorias y tradiciones endeudadas con el pasado, aunque diferentes y

capaces de superar sus tradiciones a través de la agencia humana.

El tiempo presente era usado para recompensas futuras, y el pasado para comparación. El siglo XIX produjo conciencia de cambio, del futuro e historia a gran escala, con el concepto faustiano de convertirse en lugar de ser. John Stuart Mills señaló que "la idea de comparar la edad de uno mismo con edades anteriores, o con nuestro concepto de aquellas que están por venir se les había ocurrido a filósofos; pero nunca antes fue la idea dominante de ninguna edad" (Eksteins, 1985: 3).

La relación de los espacios de individualidad y del mundo social y natural se superponían históricamente con el surgimiento de un estilo particular de pensamiento comparado a través de conceptos de sociedad e individualidad. Antes del siglo XVIII, por ejemplo, sociedad significaba una asociación o agrupación de gente; la individualidad no estaba disponible como un concepto de intenciones y propósitos. En el siglo XVIII, la sociedad apareció como un concepto que se refería a las fuerzas y estructuras anónimas que influenciaban la vida y que daban a esa individualidad, de manera irónica, su existencia independiente y la posibilidad de agencia como una tesis cultural acerca de modos de vida. El liberalismo y el capitalismo eran expresiones que coincidían con esta nueva posibilidad de individualidad y sociedad. La teoría política del inglés John Locke del siglo XVII vinculaba la conciencia de uno mismo con el conocimiento adquirido en las experiencias de la sociedad. El concepto del suizo Jean-Jacques Rousseau de *contrato social* ubicó la relación entre gobierno e individualidad como principal en la determinación de la "voluntad general". El concepto de Adam Smith de la mano invisible de los mercados le dio atención a las fuerzas abstractas a través de las cuales el individuo perseguía el interés propio en la promoción del bien de la sociedad.

Análisis contemporáneos han señalado el cambio de los efectos reguladores de tiempo y espacio que se "mueven" como flujos múltiples e irregulares. Algunos ejemplos incluyen el trabajo de la Escuela historiográfica de los Annales de Francia, el sentido interrumpido de tiempo y los espacios epistemológicos en

los juegos de computación (Gee, 2003), y otras investigaciones recientes en el campo de la arquitectura (Rajchman, 1997), geografía humana (Soja, 1989) y teoría social (Wagner, 2001). Estos ubican la humanidad en una relación diferente de tiempo y espacio en el tiempo, lo que se cree que va a "mil pasos distintos, rápidos y lentos, que casi no tienen relación con el ritmo cotidiano de una crónica o historia tradicional" (Braudel, 1980: 10).

La red de prácticas históricas hace que sea posible el ensamble de prácticas a través de las cuales el concepto de agencia, propósito humano e intenciones pueden intervenir en el mundo para cambiarlo. El concepto de agencia es un concepto de modernidad poderoso e impulsor, que viaja en estilos de pensamiento en conceptos tan diversos como otorgamiento de poder, solución de problemas y emancipación, a los cuales se les da expresión en las teorías pedagógicas de la escuela en la formación del ciudadano. Agencia, sin embargo, no se refiere solamente al individuo. Abarca una relación de sociedad e individuo en tiempo y espacios progresivos y regulados que le dan foco a los procesos de cambio. Y paradójicamente, los conceptos de actor y agencia abarcan sus opuestos con modos de comparación para diferenciar a las personas y civilizaciones en continuos de valores. Sociológicamente, resulta posible hablar acerca de algunos niños que iban a la escuela como "retrasados" a finales del siglo XIX (Franklin, 1994) y de discursos más contemporáneos que clasifican la juventud como diferente de las normas tácitas acerca de "en riesgo" o como carente de eficacia y motivación.

El concepto de agencia humana se hace posible a través de la conexión del individuo y la sociabilidad. La persona que actúa libremente (cuya libertad requiere agencia) nunca está simplemente actuando solo. Las normas de libertad están limitadas por la sociabilidad y los valores universales y globales de una entidad política vinculante y compartida a través de la cual esa libertad es promulgada. Si se les presta atención a los mundos de habla anglosajona, francesa y alemana, el individuo era "un ciudadano que podía saber y actuar en el mundo que permitía el descubrimiento de un orden social autónomo" sujeto a sus propias leyes (Wittrock, 2000: 42)⁵.

Ese orden social autónomo podía compararse con otros a través de sus universales desde los cuales se inscriben diferencias. Esta instancia de un orden social implica, como lo sostiene Eisenstadt (2000), primero el vínculo de los órdenes mundanos y trascendentales, de comprender a través de la agencia humana consciente, ejercitada en la vida social, mayores visiones utópicas y escatológicas. Una segunda [tendencia] enfatizó un crecimiento cada vez mayor de la legitimidad de múltiples objetivos e intereses individuales y grupales, [y] como consecuencia permitió múltiples interpretaciones del bien común (p.5).

El orden del comportamiento a través de principios del individuo agencial abarcaba la clasificación de espacios distantes intrincadamente vinculados con el tiempo en el que se desarrolla la vida. Esta unión de espacios globales con la intimidad de la vida cotidiana fue expresada por Marx en el siglo XIX como la "aniquilación del espacio por el tiempo" (citado en Tomlinson, 1999: 3).

Cosmopolitismo: espacios históricos de diferencias en sistemas de la razón

Los conceptos de cosmopolitismo de la Ilustración fueron inscriptos rápidamente en la formación de la nación moderna. El ciudadano encarna la relación de la individualidad y una sociedad que es capturada en el doble gesto de "nosotros" en la Declaración de Independencia de Estado Unidos de 1776 que comenzó con la frase "Nosotros, el pueblo". Esa frase implica una doble relación de gobierno formado a través de contratos sociales individuales y el gobierno como la "voluntad" colectiva y social. Además, los principios de vida cosmopolitas como un proceso de *transformación* se absorben en ideas de libertad de democracias modernas.

El cosmopolitismo tenía una ética trascendente en la búsqueda de progreso que se filtraba en la pedagogía de la enseñanza. El cosmopolitismo le dio inteligibilidad a la red de prácticas históricas a través de conceptos de sociedad e

individualidad inscriptos en trayectorias de tiempo acerca de procesos de transformación en lugar de ser. Ese proceso de transformación está inscripto en la invención del historicismo, así como también en las prácticas pedagógicas de la educación. La pedagogía de la escuela expresaba el optimismo de un futuro que tenía que ser guiado por la razón y racionalidad del cosmopolitismo. Pero, como sostendré, ese optimismo es un sistema de razón comparado que enuncia y divide al niño que tiene el futuro emancipador de aquellos temidos como amenazando la promesa de progreso.

Dirijo mi atención a los discursos de la Ilustración de Europa y Norteamérica para resaltar el origen de estudios comparados en los espacios históricos y para delinear ciertos principios en la problemática de estudios comparados. Sin embargo, es importante prestar atención por ahora a otros conceptos de cosmopolitismo. Existen, por ejemplo, formas de cosmopolitismo que no eran políticas. Uno puede pensar en los movimientos literarios que esparció el sánscrito como un cosmopolitismo cuyos poemas épicos y obras dramáticas se propagaron antes de la Era Común. El pensamiento chino tradicional también expresa un cosmopolitismo pero uno diferente de Europa y Norteamérica⁶. Los escritos de Confucio, por ejemplo, expresan un estilo de razón de tortuosidad o rodeos que dan enfoque a los flujos y movimientos preocupados con la renovación de cosas, y se aproximan a lo real a través de vueltas sin la alteridad de la analítica occidental. Los flujos y movimientos ofrecen una manera en la que las personas se "ponen" en contacto con sus reglas y así sus rodeos sirven también de acceso (Jullien, 1995/2004; Wu, 2006).

Estos principios que dan un enfoque a la realidad de manera indirecta son diferentes de la preocupación ontológica con el mundo que se concentra en el objeto de representaciones y sentido figurado para representar algo simbólicamente que he mencionado anteriormente. El objetivo del discurso chino tradicional es modificar e intensificar juicios morales a través de la manera en que los hechos se mencionan y no tratar de reproducir lo real para fundarlo en una idea de Verdad. En lugar de enumerar argumentos para defender la verdad, el pen-

samiento chino tradicional es movilizar energías de la poética, que son para razonar a través movimientos o sacudidas –“shaking resolve”- y alterando sentimientos de otros en lugar de intentar convencer (Jullien, op.cit.: 78). El punto de la conversación no se preocupa por el significado literal y existe sin un concepto de representación, el último ubica al individuo en los flujos y movimientos y sin esencias.

Considerar modernidades múltiples a través del estudio de sistemas de razón es reconocer que existen diferentes reglas y estándares históricamente creados que ordenan aquello que se ve, aquello sobre lo que se habla y sobre lo que se actúa. Conceptos de diferencia y *comparabilidad* en el pensamiento chino tradicional, por ejemplo, no inscriben los mismos tipos de representación de actores, agencia y sociedad como lo hacen las tradiciones logocéntricas de las ciencias sociales y de la educación occidental. Para considerar las reformas chinas modernas se requeriría el entendimiento de cómo los sistemas de la razón pasados están ensamblados, conectados y descontentos en el presente de una manera que nunca es simplemente la suma de las partes. Mientras que es posible pensar acerca de la globalización de las reformas de la escuela en el presente, por ejemplo, sus conceptos de aprendizaje y responsabilidad están ensamblados, conectados y descontentos de distintas maneras que no son solamente acerca de discursos cambiantes. Existen especificaciones históricas a través de las cuales se relacionan diferencias y se ofrece homogeneidad.

Cosmopolitismo como inscripciones de esperanzas y miedos en el orden de la diferencia

El cosmopolitismo expresa un modo particular de organizar la diferencia. La diferencia estaba grabada, en un nivel, en la esperanza del cosmopolitismo de la Ilustración que era diferenciado de lo peligroso y las poblaciones peligrosas. Como sugieren Chamberlin y Gilman (1985), “la esperanza era cuidada por el progreso y parecía el tenor de los tiempos, pero el miedo era contagioso” (p. xiii).

La ecuación de degeneración y diversidad del Renacimiento permitió a los observadores a que cada vez más mejoraran y elaboraran símbolos de corrupción; la Ilustración proyectó degeneración en las categorías más bajas de las taxonomías de la especie humana y no, como se mantuvo anteriormente, en los oponentes doctrinales en disputas sectarias (Boon, 1985). La plenitud que todo lo envuelve de la gran cadena de ser describía la moral y lo físico de la humanidad como una especie cualitativamente distinta en la que algunos fueron construidos como peligrosos para el desarrollo de la civilización (Boon, 1985). La visión de la Ilustración de los códigos legales era menos que reflejar las costumbres y prácticas distintivas de un pueblo que crear una comunidad cultural con la codificación y generalización de la más racional de esas costumbres y con la supresión de las más oscuras y primitivas.

Uno puede leer el cosmopolitismo como una inscripción continua de esperanza y miedo que circula desde el siglo XVIII hasta el presente (Popkewitz, 2008). Los *philosophés* franceses de la Ilustración contaban la idea de civilización como una historia de evolución de una humanidad universal a través de la aplicación de la razón. Cuando los líderes de la Revolución Norteamericana de 1776 aseguraban que “todos los hombres” tenían la misma naturaleza común, esa afirmación acerca del orden social tenía límites particulares sobre quién tenía capacidad instintiva para juicios morales (Wood, 1999).

El tiempo humano estaba ubicado en una secuencia como una conexión entre ontología, nacionalidad y teorías de diferencia racial. La raza fue otorgada como un principio ontológico que unía biología y cultura. No sólo se asociaba con la idea de autenticidad y principios nacionales, sino también con la elevación de la raza a una posición determinante en teorías de la historia, especialmente aquellas que hablan de “guerra y conflicto, y los naturalizan en la idea conveniente de conflicto imperial basado específicamente en la raza” (Gilroy, 2001: 64).

Los civilizados y los bárbaros eran diferenciados por las actitudes y las relaciones corporales –la manera en la que uno se sienta, bebe, saluda, comparte su cama y maneja cuestiones de desnudez y sexualidad-. “Civilizado” implicaba

una cortesía, delicadeza y nuevas maneras y decencias entre las personas (Pasavent, 2000; Elias, 1939/1978). "Idea para una historia universal en clave cosmopolita" de Kant ubicaba las maneras civilizadoras de *Kultur* en distinciones que dirigen al individuo hacia el futuro y progreso. Kant (1784/1970) sostenía que

"Somos cultos en alto grado por el arte y la ciencia. Somos civilizados al punto de exceso en todos los tipos de cortesías y modales sociales. Pero todavía estamos lejos del punto en el que podríamos considerarnos moralmente maduros" (p.49).

Los europeos identificaban las características de su propia civilización cortés como infinitamente superior a otras. La literatura de viajes de los filósofos escoceses, por ejemplo, por lo general se trataba de relatos de sociedades salvajes en el Nuevo Mundo y en África. Las comparaciones juzgaban a las otras sociedades en relación al grado con el que progresaban en términos de su aproximación de los modelos europeos (Jack, 1989). Elias (1939/1978) sostiene que la imagen de uno mismo, que yo asocio aquí con la tesis cultural de cosmopolitismo, es el portador estándar de expandir civilizaciones en arenas coloniales, pero también se relaciona con regulaciones sexuales en las diferenciaciones y distinciones del ciudadano de la nación.

El cosmopolitismo delimitaba diferencias. Los espacios comparados del ciudadano cosmopolita conllevaba la racialización de poblaciones a través de su sistema de razón. Inclusión/exclusión era simultáneamente el reconocimiento de niños que se convertían en norteamericanos o suecos y aun eran diferentes y fuera de los límites de la normalidad que le daba forma a las características de "la raza" (Popkewitz, 1987, 2001). Para parafrasear el currículo de los escritores norteamericanos del siglo XIX, la esperanza de la educación era "preservar" la raza norteamericana y su civilización impidiendo que "los bárbaros" llamaran a la puerta de la nación. Horace Mann, un líder en la formación de la educación a las masas, informó a la Junta de Educación de Massachusetts en 1867 que la ense-

ñanza se preocupaba por el ser interior del niño. La esperanza de educación consistía en traer la civilización al niño a través del desarrollo de una mejora general de hábitos, y aquellos placeres más puros que fluyen de una cultivación de los sentimientos más elevados, que constituyen el espíritu del bienestar humano, y realzan mil veces más el valor de todas las posesiones temporales, éstos han sido comparativamente descuidados (Mann, 1867:7).

Si la educación no tuvo éxito en su imagen trascendental de la humanidad, entonces Mann afirmó que dejaría entrar a los bárbaros y destruir la República.

La ciencia como una forma de acción: un método de comparación y abyección

El método comparado inscripto en la razón cosmopolita hizo que las cualidades analíticas de la ciencia y medicina modernas fueran posibles. La anterior diferenciación clasificatoria de plantas en el trabajo de Linneaus y la teoría de la evolución de las especies de Darwin fueron posibles gracias a una cualidad analítica de pensamiento a través de la cual las partes podían ser diferenciadas y ubicadas en una jerarquía de cosas y eventos. Esta instalación comparativa implicaba una conciencia analítica que podía ver las cosas en sus partes que estarían relacionadas a alguna unidad del todo; clasificación y diferenciación formaban un continuo de valor y jerarquía que ubicaba al "hombre" en un continuo de personas y civilizaciones desde avanzadas a menos avanzadas y no civilizadas. Las naciones marcaron sus historias a través de desarrollos progresivos de "civilizaciones" que comenzaron en la Grecia y Roma Antiguas y llegaron al presente.

La ciencia tenía una creencia milenaria en el conocimiento racional como una fuerza positiva para actuar. Muchos pensadores de la Ilustración, por ejemplo, hallaron la respuesta al dilema del progreso en el conocimiento proporcionado por la ciencia. Sus métodos traerían un progreso infinito en el mundo natural y

vidas moralmente rectas y productivas al mundo civil. La tarea de las ciencias humanas liberales era proporcionar las normas y estándares de reflexión y acción que permitían la búsqueda de valores cosmopolitas acerca del progreso social, libertad y felicidad humanas.

La filosofía y sociología modernas transformaron la arbitrariedad de las diferencias en necesidad e inevitabilidad (Rancière, 1983/2004). Platón, sostiene Rancière (1983/2004), no tenía tendencia a disimular la desigualdad. Se mantenían los límites firmes acerca de las redistribuciones que refinaban el coro (*cicadas*) de los pobres que no utilizaban ningún concepto de desigualdad, y que ubicaba a los pobres en un continuo de valores relacionados a otros. La disimulación de la desigualdad permaneció como un punto de diferencia o desemejanza (Rancière, 1983/2004). Los nuevos discursos de la Ilustración, las ciencias positivistas de Auguste Comte y las nuevas sociologías, continúa Rancière (1983/2004), trajeron discursos de diferencias y estados de rehabilitación de personas que ya no eran de un orden arbitrario. Las teorías de las ciencias sociales, por ejemplo, revelan diferencias que excluyen los valores y las actitudes que formaban a los trabajadores, artesanos y grupos raciales. El reconocimiento de las diferencias estabiliza los grupos como una normalidad externa y como "incapaz de adquirir alguna vez un gusto por los productos de los filósofos e incluso de comprender la lengua en la que su placer se expresa" (Rancière, 1983/2004: 204).

La *comprensibilidad* de la razón está incrustada en la metodología de la ciencia misma. Serres (1982) sostiene que la idea de estructura tiene un origen algebraico que inscribe una noción de orden y relaciones ordenadas. La idea de estructura en el trabajo de Descartes (y un texto paralelo de *Meditaciones* de Leibniz) transformó la ciencia en lo que Serres llama un juego de estrategia con reglas y movimientos que introduce la voluntad para ganar. La "voluntad para ganar" inscribe relaciones antagonistas que buscan la constante "optimización" de acción. La optimización generaliza unas posiciones sobre otras en un orden comparativo a través del pensamiento de los detalles que es realizada a través de

absolutos que ubican el “yo” y “nosotros” en una posición continuamente superior. La universalización para generar dudas, continúa Serres (1982), inscribe un procedimiento para comparar “relaciones con relaciones máximas de tal manera que nada pueda existir más allá de ella” (p.26).

El estudio de una educación comparada: algunas notas preliminares

Este capítulo se ha centrado en lo político y lo histórico del tema autónomo de la “juventud” en la enseñanza centrándose en los sistemas de la razón. Como parte de esta investigación, diferencié lo político del estudio de las políticas de la enseñanza. Lo primero es tomar lo que significa desnaturalizar el sentido común acerca de las asignaturas de los estudios de la educación. Lo histórico recibió atención a través del entendimiento de cómo principios sociales, culturales y religiosos diferentes se han juntado para ofrecer estándares y normas acerca de lo que se piensa, lo que se espera y de acuerdo a qué se actúa en la enseñanza.

Esta estrategia para hacer historia consiguió expresión con mi discusión del concepto de cosmopolitismo, una tesis cultural de modos de vida que tiene su centro en la ciencia de la enseñanza occidental desde el siglo XIX. Mi interés en el cosmopolitismo en este artículo fue doble. Era para hacer visibles cualidades históricas importantes que dan forma y moldean los principios epistemológicos a través de los cuales los principios de pedagogía en la enseñanza moderna son ordenados, distinguidos y diferenciados. La creación de la juventud como un objeto de estudio, expuse, abarcaba una red de prácticas. Esta red implicaba, entre otras cosas, principios acerca de la agencia humana que inscriben relaciones particulares entre los individuos y la sociedad, el tiempo como un principio regulador de la conducta y la instancia de estilos comparativos de pensamiento que diferencian las aptitudes de las personas en un continuo de valores.

Mi atención en el cosmopolitismo de la Ilustración es para señalar, en un nivel, un campo heterogéneo en el que se habla sobre pedagogía, se “ve” y se

actúa de acuerdo a ella. Variaciones de los principios del cosmopolitismo ofrecen las reglas y estándares que son dados por sentados de los relatos de los estudios comparados. El cosmopolitismo, en este artículo, fue una "herramienta" intelectual para pensar acerca de un método comparado que hable a la heterogeneidad de los sistemas de la razón en la enseñanza moderna y sus ciencias. Las comparaciones de los griegos, medievalistas y la "razón" de los pragmáticos, así como también las diferencias en la razón entre las tradiciones de persuasión chinas y el argumento occidental fueron analizadas para considerar diferencias históricas en las condiciones y en las reglas y estándares de la razón. La discusión también dirigió la atención a los límites de la educación comparada contemporánea donde las inscripciones epistemológicas de lo particular están dadas en forma de argumentos para lo universal (con valores progresistas subyacentes de "lo civilizado"). Irónicamente, aquello que es universal produce exclusión y abyección en su impulso a incluir. Si considero, por ejemplo, las preocupaciones contemporáneas acerca del acceso a la educación, la oportunidad e igualdad que en ella se dan, inscriben distinciones y divisiones particulares acerca de los sujetos de cambio incluidos que no pueden asumirse pero sí hacerse históricos.

El argumento se movió a través de dos planos en estudios comparados de la educación. Una es la comparabilidad inscrita en los principios generados sobre agencia, individualidad y sociedad en prácticas e investigaciones pedagógicas que estudian la niñez y la juventud. Estos principios, expuse, expresaban gestos dobles: la esperanza cosmopolita del futuro y miedos de aquellas poblaciones y cualidades de las personas que amenazan aquel futuro previsto (ver Popkewitz, 2008). La comparabilidad como estilo de pensamiento está inscripto en el sentido común y consenso de reforma, programa y pedagogía que ordena, clasifica y gobierna la reflexión y la acción (Popkewitz & Lindblad, 2000).

Es esta última y segunda idea de comparación la que proveyó el método de este artículo: era para hacer visible las diferencias históricamente en tiempo y espacio entre los principios generados acerca de quiénes somos "nosotros", quiénes deberíamos ser y quién no es ese "nosotros". En alguna otra parte he llama-

do a esta estrategia de estudio comparado una epistemología social. Su función es estudiar sistemas de razón para ubicar diferentes maneras de pensar y actuar (Popkewitz, 1991). La estrategia es comprender lo político en la enseñanza sin (re)inscribir la arbitrariedad de las diferencias en necesidad e inevitabilidad en teorías y métodos.

Notas

¹ Este capítulo apareció inicialmente en In M. Larson (Ed.), *New thinking in comparative education: Honoring Robert Cowen* (pp. 15-28). Rotterdam: Sense Publishers.

This chapter initially appeared in In M. Larson (Ed.), *New thinking in comparative education: Honoring Robert Cowen* (pp. 15-28). Rotterdam: Sense Publishers.

² Foucault y Rancière suponen tradiciones diferentes. El último se ocupa de una teoría política que implica la búsqueda de reglas que permiten prácticas democráticas a través del pensamiento acerca de la disfunción de la relación de actores y epistemes en la inserción de jerarquías y diferencias. La tradición del primero es una teoría y filosofía histórico-políticas acerca de los límites de los pensamientos de la Ilustración como materialismo del presente a través de sus principios del orden, la diferenciación y las divisiones. En este capítulo hay una mayor influencia de Foucault, aunque se deja ver la homología en el enfoque intelectual de Rancière.

³ Utilizo el término largo siglo XIX para hablar acerca de procesos históricos desiguales que aparecen a partir de la mitad del siglo XVIII y continúan hasta principios del siglo XX. Estos procesos no tienen un único origen sino que se superponen en distintos puntos para formar lo que muchos llaman modernidad y yo llamo cosmopolitismo, el último da mayor énfasis a los principios particulares que se generaron acerca de tesis culturales a partir de las cuales se construye la individualidad.

⁴ Como una persona que ha estudiado arte griego, reconozco que estoy uniendo matices históricos para lograr cuestiones generales.

⁵ Irónicamente, el ciudadano cosmopolita tenía que tener valores y responsabilidades que fueran más allá de lo local, provincial y nacional. Este distanciamiento fue rápidamente traído a la construcción de comunidades políticas que exigían nuevas maneras de relacionar la individualidad con la participación en el gobierno como se ejemplificaba en las repúblicas europeas modernas y en cierta manera en el posterior Imperio Otomano que se extendía por Europa y Asia.

⁶ Utilizo el concepto de tradición con el mismo cuidado, ya que el concepto de tradición es un invento del presente. Es una manera de leer el pasado y supone una fusión de diferentes trayectorias históricas.

Bibliografía

- BOON, J. A. (1985) "History and degeneration" in J. E. Chamberlin & S. L. Gilman (Eds.), *Degeneration: The dark side of progress* (pp. 1-23). Columbia University Press. New York.
- BRAUDEL, F. (1980) *On history*. Chicago. The University of Chicago Press.

- CHAMBERLIN, J. E., & GILMAN, S. L. (Eds.) (1985) *Degeneration: The dark side of progress*. Columbia University Press. New York.
- COMMAGER, H. S. (1950) *The American mind: An interpretation of American thought and character since the 1880s*. Yale University Press. New Haven, CT.
- DEWEY, J. (1916/1929) American education and culture. In J. Ratner (Ed.), *Character and events*.
-----*Popular essays in social and political philosophy* (Vol. II, pp. 498–503). Henry Holt and Co. New York.
- EISENSTADT, S. N. (2000) Multiple modernities. *Daedalus*, 129(1), 1-29.
- EKSTEINS, M. (1985) "Anthropology and degeneration", in J. E. Chamberlin & S. L. Gilman (Eds.), *Degeneration: The dark side of progress* (pp. 24-48). Columbia University Press. New York.
- ELIAS, N. (1939/1978) *The history of manners: The civilizing process* (E. Jehcott, Trans. Vol. 1). Pantheon. New York.
- FRANKLIN, B. (1994) *From "Backwardness to "at-Risk: Childhood learning difficulties and the contractions of school reform*. Albany, N.Y. The State University of New York Press.
- FOUCAULT, M. (1979) Governmentality. *Ideology and Consciousness*, 6, 5-22.
----- (2005) "The hermeneutics of the subject (G. Burchell, Trans.)" in F. Gros (Ed.), *Lectures at the Collège de France, 1981-1982*. Picador. New York.
- FRIEDERICH, D. (2009) Historical Consciousness as a Pedagogical Device in the Production of the Responsible Citizen. Unpublished paper. Madison: The Department of Curriculum and Instruction, The University of Wisconsin-Madison
- GEE, J. (2003) *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan. New York.

- GILROY, P. (2001) *Against race: imaging political culture beyond the color line*. Harvard University Press. Cambridge, MA
- JACK, M. (1989) *Corruption & progress. The eighteenth-century debate*. A M S Press. New York.
- JULLIEN, F. (1995/2004) *Detour and access: Strategies of meaning in China and Greece* (S. Hawkes, Trans.). Zone Books. New York.
- KANT, E. (1784/1970) "Idea for a universal history with a cosmopolitan purpose (H. B. Nisbet, Trans.)", in H. Reiss (Ed.), *Kant's political writing* (pp. 41-53). Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- KOSELLECK, R. (1979/1985) *Futures past: On the semantics of historical time* (K. Tribe, Trans.). The MIT Press. Cambridge, MA.
- MANN, H. (1867) *Lectures and annual reports on education*. MA. Fuller. Cambridge.
- PASSAVANT, P. (2000) The governmentality of discussion. In J. Dean (Ed.), *Cultural studies & political theory* (pp. 115-131). Cornell University Press. Ithaca, NY.
- POCOCK, J. G. A. (2003) *Machiavellian moment: florentine political thought and the Atlantic Republican tradition (with a new Afterword)*. Princeton University Press. Princeton, NJ.
- POPKEWITZ, T. (Ed.) (1987) *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. Falmer Press. London.
- (1991) *A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*. Teachers College Press. New York.
- (2001) Rethinking the political: Reconstituting national imaginaries and producing difference in the practices of schooling. *International Journal of Inclusion*, 5(2/3), 179-207.

- (2008) *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. Routledge. New York.
- POPKEWITZ, T., & Lindblad, S. (2000) Educational governance and social inclusion and exclusion. Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse*, 21(1), 5–54.
- PORTER, D. (1991) *Haunted journeys: Desire and transgression in European travel writing*. Princeton, NJ. Princeton University Press.
- RAJCHMAN, J. (1997) *Constructions*. Cambridge, MA. MIT Press.
- RANCIERE, J. (1983/2004) *The philosopher and his poor* (J. Drury, C. Oster & A. Parker, Trans.). Durham, NC. Duke University.
- SERRES, M. (Ed.) (1982) *Hermes: Literature, science, philosophy*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.
- SOJA, E. (1989) *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. London. Verso.
- TOMLINSON, J. (1999) *Globalization and culture*. Chicago. University of Chicago Press.
- TOULMIN, S. (1990) *Cosmopolis, the Hidden Agenda of Modernity*. New York. The Free Press.
- WAGNER, P. (2001) *Theorising modernity: Inescapability and attainability in social theory*. London. Sage.
- WITTROCK, B. (2000) Multiple Modernities. *Daedalus*, 129(1), 1-30.
- WOOD, G. W. (1999) The American love boat. *The New York Review of Books*, 56(15), 40-42.
- WU, Z. (2006) Understanding practitioner research as a form of life: an Eastern interpretation of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 10(3), 331–350.

