

HISTORIA TRANSNACIONAL Y COMPARADA. PENSANDO EN EL YO Y EN LOS OTROS¹

*Transnational and compared history.
Thinking about the self and the others*

Thomas POPKEWITZ
Universidad de Wisconsin-Madison
Correo-e: popkewitz@education.wisc.edu

Recepción: 5 de enero de 2017. Envío a informantes: 15 de enero de 2017.

Aceptación definitiva: 22 de marzo de 2017

RESUMEN: En el artículo se reflexiona interpellando al modelo tradicional de historia de la educación, muy centrado en el documento y el archivo, y se sugiere una metateoría de la historia de la educación sustentada en la dimensión transnacional y comparativa. La base de reflexión es la comunidad de historiadores de la educación de USA, pero la reflexión alcanza de forma universal a toda la comunidad científica, promoviendo una lectura transnacional y comparativista de los estudios históricos sobre la escuela y los sistemas educativos de todo el mundo.

PALABRAS CLAVE: historia de la educación; archivo; teoría; transnacional; comparativista.

ABSTRACT: This paper reflects on the traditional model of history of education, very focused on the document and the archive, and suggests a metatheory of the history of education based on the transnational and comparative dimension. The base of reflection is the community of historians of education in the USA, but the reflection reaches universally the entire scientific community, promoting a transnational and comparative reading of historical studies on the school and educational systems around the world.

¹ Texto preparado para el taller previo al congreso de la ISCHE «El concepto de lo transnacional», Universidad de Estambul, 23 de junio de 2015. Traducción del inglés a cargo de Elena Patricia Hernández Rivero.

KEY WORDS: history of education, archive, theory, transnational, comparative.

Introducción

ES IMPORTANTE ABORDAR EL NACIONALISMO en la historia de la educación, y recordar que la escuela moderna es el resultado de múltiples trayectorias históricas, de los cambios políticos producidos en los diferentes Estados, así como de los culturales, sociales y económicos que se relacionan con las nociones de infancia, familia y pedagogía. Sin embargo, al destacar aquí la importancia de los estudios transnacionales, surge la pregunta sobre la identidad de los estudios comparativos.

Este artículo aborda la cuestión de la historia comparativa mediante la interconexión de diversas consideraciones históricas y teóricas. Comenzaré con una observación sobre la historia transnacional y comparativa, pero también sobre el estudio de la educación. A continuación, en la segunda sección, procederé a considerar la historia como una serie de prácticas sociales y culturales, razonables para dar al archivo una dimensión histórica; también hablaré sobre la construcción de la memoria y sobre el tiempo como una dimensión de comparación y diferenciación. En la tercera y última sección, exploraré una manera de pensar la historia transnacional y comparativa para reflexionar sobre la noción de «diferencia», que no es meramente diferencia a partir de una noción de semejanza.

Para abordar este trabajo, analizaré varios principios de «razón» histórica para explorar la educación como creación y diferenciación de tipos de personas. Mi estrategia es considerar la cuestión de la historia como un modo particular de reflexionar sobre el pasado y de ordenarlo, pero que engloba siempre al presente. El pasado quedó atrás y la historia es un modo de interpretación que sirve para aportar sentido (y memoria) al presente. Esta evocación del presente no es presentismo como historia, sino que es reconocer que los principios de ordenación y clasificación del pasado pertenecen al presente histórico y a su formación de la memoria.

1. Historia transnacional y comparativa

Considero que es importante pensar en los estudios transnacionales y comparativos como conceptos entrelazados y al mismo tiempo integrados entre sí. Cada término implica el otro. Además, los dos términos integran al «otro» en las cuestiones del «yo»; es decir, la historia implica la construcción de un continuo de valor sobre tipos de personas. Espero que estos dos elementos de *comparatividad* y del *yo/otro* queden más claros a medida que avanza mi explicación.

En primer lugar, seré en cierto modo biográfico para introducir la cuestión, y después más histórico y teórico/metodológico. Mi invitación a redactar este texto se debe a mis obras editadas sobre historia transnacional y comparativa. Tales libros implican cierta casualidad y se encuentran en la intersección de por lo menos

dos cosas. Surgieron gracias a una serie de afortunados accidentes en diferentes reuniones con estudiantes graduados con conocimientos históricos y a invitaciones que colectivamente produjeron un sentimiento de fuertes afinidades intelectuales. Todo ello se expresa en los volúmenes editados. Los volúmenes contienen conversaciones que viajan para desafiar a cierto tipo de miopía intelectual que a menudo sentía, miopía en cuanto al fracaso/pérdida de la historia de la historia entre muchos historiadores de la educación estadounidenses, que se hace patente en el modo en que se reflexiona sobre el archivo y las narrativas de la historia.

Se dice que la historia consiste en seguir la pista del archivo que da coherencia al pasado (en el presente). La calidad historicista es un emblema y un motivo que parece decir que si uno no se «mantiene próximo al rastreo de los datos archivísticos», como sucedía en el origen de la historia como ciencia, entonces no se es un historiador. El motivo subyacente al emblema mencionado dice, a menudo con el mayor entusiasmo y convencimiento: «La teoría es la ruina de la historia real y se interpondrá en tu camino»².

Estos historiadores, de hecho, construyen grandes narrativas explicativas sobre los intentos de avance y de inesperada marcha atrás cuando desean ofrecer claridad a la escuela estadounidense. Pero esas narrativas representan cierto tipo de antiintelectualismo si nos fijamos en su estilo de razonamiento, y producen lo que Walter Benjamin llama una «historia vacía».

Dividiré esta exposición en dos partes para explorar la cuestión de la historia transnacional y comparativa. En la primera pensaremos en la historia como prácticas de razonamiento socioculturales. En la segunda consideraremos cómo la historia transnacional/comparativa encarna principios particulares sobre el yo y el otro.

2. La historia como prácticas sociales y culturales de razonamiento

2.1. *La historia y el archivo como prácticas sociales y culturales*

La historia y la invención del archivo es algo que determina y da forma al modo en que se habla de los objetos del pasado, en que se entienden e interpretan. No quiero decir que este sea un argumento constructivista, sino que es una reflexión acerca de «ideas» y discursos como algo con materialidad. Este significado de la «creación de objetos» podría ser más evidente si la historia contemporánea (es decir, desde al menos el siglo XVIII en Europa) hubiera merecido atención en el plano histórico. La cuestión a la que se enfrentan los historiadores y las ciencias sociales es de algún modo la de convertir las huellas del pasado en interpretaciones.

Ortega y Gasset ya dijo esto mismo de manera hermosa cuando reconocía que no hay palabras para capturar la totalidad de la realidad, que es más compleja

² Esto no lo digo en relación a todo el campo de la historia de la educación en el mundo, ya que me refiero a que mis coautores son historiadores estadounidenses de la educación.

que el lenguaje, y que al fin siempre capta solamente la pobreza de la experiencia humana. Las ideas de Ortega y Gasset eran en parte correctas y en parte incorrectas, porque las «teorías» de la historia generan principios de reflexión y acción. Basta pensar en el liberalismo, el neoliberalismo, el marxismo para planificar qué teorías funcionan simultáneamente como maneras de pensar en las personas, en el pasado y en el presente.

Convertir el archivo en el origen del conocimiento histórico es problemático. La noción de «historia» como el relato que emerge del archivo es un tipo particular de historicismo. Su invención sirvió al Estado colonial en su administración. Así, los administradores británicos en la India, y en otros puestos coloniales de avanzada, recopilaron crónicas para consolidar y justificar su poder imperial, y tales documentos se convirtieron en parte del autoritario registro colonial, y éste se reconoció como un informe objetivo y preciso³. Stoler examina los archivos coloniales neerlandeses de Indonesia como un acontecimiento histórico que «anima a las energías y pericia políticas, apoyándose en algunos hechos sociales y convirtiéndolos en conocimiento cualificado y maneras de saber lo que se podía, debía o no hacer o decir»⁴. La documentación designaba hechos sociales arbitrarios como asuntos de seguridad que acordaban qué categorías raciales favorecían al restringido espacio político de las condiciones coloniales neerlandesas.

Desde una lectura profesional, el archivo garantizaría objetividad a la historia (y a los historiadores) en las luchas por su legitimidad, al reivindicar sus cualidades científicas. Pero pensar en la historia transnacional y en la comparatividad de este modo que nosotros proponemos es desafiar el dogma que el archivo significa para muchos, y aminora su romanticismo y la concepción del historiador como su magistrado.

El archivo, tal y como argumenta Tröhler⁵, es el lugar donde reconstruir más que donde reunir datos, y donde reconocer la diversidad comparativa como interrelaciones en las producciones de escuelas. El archivo permite al historiador entender las condiciones que convierten el tema que interesa investigar en algo que se puede «ver» y sobre lo que se puede hablar, en vez del lugar del origen de las narrativas históricas. El archivo significa el trabajo en la interioridad de la fuente, para establecer el complejo paisaje histórico en el que funcionaron estos discursos y donde se les dio inteligibilidad.

Como sugieren Ó. Martins y A. Paz⁶, el archivo significa tomar los documentos como el emblema de una cultura que lo convierte en un monumento de

³ MANOFF, M.: «Theories of the Archive from Across the Disciplines», *Project Muse*, vol. 4, n.º 1 (2004), pp. 9-25.

⁴ STOLER, A.: *Along the Archival Grain. Epistemic Anxieties And Colonial Common Sense*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2009, p. 10.

⁵ TRÖHLER, Daniel: *Languages of education: Protestant legacies in educationalization of the world, national identities, and global aspirations* (T. Popkewitz, Foreword), New York, Routledge, 2011.

⁶ MARTINS, Ó. J. y PAZ, C. A.: «Genealogy of history: From pupil to artist as the dynamics of genius, status, and inventiveness in art education in Portugal», POPKEWITZ, T. S. y Thomas S. (ed.): *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*, New York, Palgrave, 2013, pp. 157-178.

educación, y para conocer el tipo de reglas sobre lo que se puede decir, pensar, convertir en memoria e institucionalizar.

2.2. *El archivo como el sistema que controla la aparición de declaraciones*

El archivo no es la suma de todos los textos que una cultura mantiene como documentos que dan fe de su propio pasado, como prueba de una identidad continua, ni como la institución social que hace posible el registro y la preservación de lo que se ha de recordar y de olvidar.

El archivo, según Derrida, tiene que ver con la obsesión de encontrar los principios, los puntos de partida y los orígenes. Para Freud, es el deseo de recuperar movimientos de orígenes, de encontrar y poseer todo tipo de principio⁷. Es una forma de «ver» conexiones, relaciones y reuniones de cosas a través de la cual se hacen posibles las tesis culturales sobre los modos de vida. En el archivo no se trata de rastrear las interacciones y comunicaciones sociales de los héroes de la educación, como las que mantenía Dewey con sus colegas en Chicago, su correspondencia personal o la veracidad o rigor con que otros abordan a Dewey. El archivo debe examinar las declaraciones de Dewey, sus intersecciones con otras personas, con el fin de considerar el sistema de razón que hace inteligibles las declaraciones y que les aporta una gramática y un orden de proposición⁸.

Uno de los artículos más elegantes que impulsa la idea de lo que ha de ser el archivo es el de Catherine Burke e Ian Grosvenor titulado «An exploration of the writing and Reading of a life», que piensa en la biografía no meramente como la vida de alguien, sino en las condiciones que la hacen posible. Este artículo retrotrae al autor el origen de las cosas, mediante el empleo de la teoría histórica que considera que los principios particulares viajan a través del individuo para dar inteligibilidad a las personas y a los fenómenos.

2.3. *Historia como «tiempo» cultural*

La historia de la que hablamos entraña la idea de que los humanos tienen su propio orden en el tiempo, separado de la naturaleza y de los principios teológicos, pues el pasado humano se convierte en algo que puede aportar inteligibilidad al mundo y al yo. Esta es una noción de historia distinta a la inherente en la cosmología (teología) del tiempo universal de Dios y la historia cíclica de la Antigua Grecia.

El pasado, el presente y el futuro se vincularon físicamente a la tecnología del reloj, pero también a prácticas culturales acerca de quiénes son las personas y quiénes

⁷ STEEDMAN, C.: *Strange dislocations: Childhood and the idea of human interiority, 1780-1930*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1995, pp. 77-95.

⁸ POPKEWITZ, Thomas (ed.): *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*, New York, Palgrave Macmillan, 2005.

deberían ser. El tiempo se inscribió en nuevas formas de reflexión que posibilitaron pensar en desarrollo, evolución y crecimiento humanos. Esta temporalidad hizo surgir ideas de progreso del hombre como un proceso planificado, de voluntad humana y de planificación social e individual de la vida, en el que la racionalización del tiempo se convirtió en parte del «yo». Se dio a los diferentes establecimientos sociales nuevas posibilidades de cálculo, orden y administración con la regularización del tiempo como proceso de crecimiento y desarrollo. Steedman escribe sobre la aparición del historicismo moderno y la construcción del interior de la mente, ambos surgidos durante el siglo XVIII, pero a través de diferentes trayectorias.

2.4. *La historia como una actividad acerca de la memoria colectiva*

La historia depende de la existencia y creación de recursos externos (archivos, museos, monumentos), mediante los cuales se conectan las dimensiones individual y social de los hombres.

Los discursos históricos, sostiene Rancière⁹, conllevan una poética del conocimiento, donde poética es el sentido de la creación o invención de una disciplina para el estudio del pasado, que es a la vez científica, literaria y política.

La historia es una disciplina científica en el sentido de una búsqueda sistemática para interpretar y dar existencia a «un pasado». Actúa del mismo modo en que los estudiosos controlan lo que contará como el tipo apropiado de ciencia, para determinar cuáles son los hechos, pero también cuáles pueden ser considerados como hechos.

La historia es política. Su construcción encarna los principios de la participación en sus concepciones de pertenencia a comunidades cuyos linajes se confirman o niegan apelando a la historia. Catarina Martín y yo¹⁰, por ejemplo, nos centramos en estudiar cómo la política y la financiación de las ciencias sociales en la Unión Europea y en la Comisión Europea de la década de 1960 crearon sitios para la memoria colectiva relacionados con Europa y la identidad europea. Ser europeo implicaba entonces crear diferentes lugares de patrimonio, ceremonias, y universalizar lo que previamente era local, en una redimensión de la nación y del ciudadano en relación a la historia «europea» y a la existencia colectiva.

2.5. *La historia implica teorías que nunca son concebidas sobre el pasado, sino para gobernar el presente y dibujar el futuro.*

Incluso reiterando de nuevo lo de la división entre teoría y práctica en el tema educativo, o con los investigadores satisfaciendo las demandas de la «práctica»

⁹ RANCIÈRE, J.: *The flesh of words: The politics of writing* (C. Mandell, Trans.), Stanford, CA, Stanford University Press, 2004.

¹⁰ POPKEWITZ, T. S., y MARTINS, C.: «Now we are European! How did it get that way?» *Sisyphus*, Lisboa, 1(1), (2013), pp. 37-66. (<http://sisifo.fpce.ul.pt/>).

y encontrando conocimiento «práctico» y «útil», las teorías ordenan lo que se ve, se piensa y sobre lo que se actúa. Estas teorías pueden no ser explícitas, pero representan principios sobre la naturaleza humana y el cambio, sobre tipos de personas, y sobre compromisos sociales y culturales. Les guste o no la palabra a los historiadores, la teoría está ahí. Normalmente se trata de las ciencias de la educación, a veces de la historia y a veces del carácter sagrado otorgado en educación a la «práctica» y a la «voz».

Permítaseme ampliar un poco más esta idea de teoría. Durante mis estudios doctorales, leí la obra de Gregory Bateson, un prominente antropólogo en cuestiones de la sociología del conocimiento. Bateson escribió un libro llamado *Naven* acerca de una tribu de Nueva Guinea. Mi interés se centró en el apéndice, donde Bateson dibujó una tabla para mostrar cómo «cambiar los conceptos para organizar el estudio cambiaría el propio estudio». Después de esta lectura, leí un libro que Bateson coescribió con Jurgen Reusch, *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*. Al principio del libro, hacen una sencilla –pero, en mi opinión, profunda– observación acerca del método. Esta observación es que las ciencias sociales solo emplean cuatro formas de conocer las condiciones de una sociedad: leer sobre una cultura (observando las declaraciones políticas de los gobiernos o las transcripciones de los gabinetes escolares), llevar a cabo entrevistas (encuestas o charlas con personas), realizar observaciones participativas (vivir con bandas callejeras) y hacer observaciones no participativas (sentarse para observar en el fondo de una clase). ¡Eso es todo para las ciencias sociales! Adviertan que no incluyeron los experimentos, por motivos obvios, pienso. Y también noten que no todas ellas están al alcance de los historiadores, como convivir con las bandas callejeras de Nueva York a principios del siglo xx¹¹.

2.6. La historia como teoría es hablar de estilos de razón

Las narrativas históricas abarcan principios acerca de cómo se hacen los juicios, cómo se obtienen conclusiones, cómo se aporta credibilidad a las soluciones y cómo se hace que las existencias sean gestionables.

Si juego con la idea de lo empírico, las teorías están empíricamente presentes cuando se examinan las historias de la educación de profesores, sus psicologías, las psicologías sociales y la sociología comunitaria en la educación progresiva estadounidense de principios del siglo xx, y continúan en diferentes formas en las historias de la educación contemporáneas.

Están representadas las tesis culturales sobre pertenencia colectiva (excepcionalismo estadounidense y sublimidad tecnológica), el vínculo de la nación, la comunidad, la familia y el niño mediante la unión de temas de salvación en el futuro y las nociones liberales sobre la sociedad y la individualidad; y los dobles

¹¹ REUSCH, J. y BATESON, G.: *Communication: The social matrix of psychiatry*, New York, W. W. Norton & Co., 1951.

gestos de esperanza de crear tipos particulares de personas llenas de miedos a los peligros y poblaciones peligrosas para el futuro imaginado.

El uso que ahora hago de la teoría no se enmarca dentro del sentido común sobre la teoría como modo de proporcionar un orden racional y la filosofía como forma de dirigir métodos de cálculo.

Tomando prestada la noción de estilos de razón de Ian Hackings, la noción de teoría que utilizo dirige la atención hacia los principios que determinan y dan forma al cómo «nosotros» averiguamos, reconocemos y distinguimos los tipos de personas sobre los que ha de actuar la pedagogía (enseñanza y aprendizaje).

Las personas sobre las que actuar en educación se llaman niños (inteligentes, adolescentes, en riesgo... entre otros) y los agentes de cambio (y los tipos de personas) son profesores. Pero los objetos y los agentes de cambio son posibles gracias a reglas y estándares de razón particulares que actúan como tesis culturales acerca de cómo se realizan los juicios, cómo se obtienen conclusiones, cómo se buscan las rectificaciones para hacer la vida manejable y predecible. Cuando enuncio esta idea de teoría, incluso entre amigos, a menudo produce reacciones viscerales.

Y para crear aún más malestar, permítanme mencionar a Foucault, Deleuze y Hacking, Rose, Rabinow, entre otros (franceses, canadienses, estadounidenses y británicos para dar una visión transnacional que no sea únicamente francófila). Parte de este malestar procede de ver que a menudo los únicos nombres mencionados en el historicismo son aquellos escritos por autores de materiales archivísticos.

El hecho de que cite nombres para ofrecer la entrada a una «clave» de marcadores teóricos para estilos de pensamiento se puede interpretar como algo inapropiado, como un modo de querer mostrar una superioridad intelectual: ¿y si la gente no ha leído a estos autores?

3. Historia transnacional/comparativa

Inicié esta exposición reflexionando sobre la historia y la teoría. Me centré en un entramado de prácticas reunidas como principios de un estilo de razonamiento. Sin homogeneizar las diferentes trayectorias, analicé (a) la idea de que la humanidad tiene una historia separada del tiempo teológico y de la naturaleza; (b) la narrativa del pasado como un principio cultural conectado al tiempo regular e irreversible.

Este razonamiento dio a la humanidad su espacio para pensar en sí misma como fruto de un proceso de desarrollo y evolución. El pasado, el presente y el futuro se enmarcaron en un orden temporal regular y el progreso se convirtió en su tema de salvación.

En esta sección de mi trabajo quiero aplicar estas ideas a las cuestiones de historia transnacional y estudios comparativos.

Si la teoría no es una opción, ¿adónde podríamos ir desde aquí? Una posible respuesta es que la historia proporciona la especificidad del contexto. Pero para

reflexionar con más profundidad sobre esta respuesta, el contexto no es, paradójicamente, un concepto transhistórico. Representa teorías sobre aquello a lo que se ha de prestar atención, sobre lo que se debe pensar y cuáles son los objetos de reflexión. El contexto, tal y como se utiliza a menudo, hace visible la división analítica entre las ideas (nominalismo) y lo material (realismo) que permite hacer distinciones acerca del conocimiento práctico y útil frente a la «teoría», el discurso. Por supuesto, no todo el mundo utiliza el «contexto» como una teoría ateorica, pero ocurre con la suficiente frecuencia como para mencionarlo.

Si nos referimos a esta exposición, puede tratarse de una teoría oculta sobre la diferencia, si pensamos en historia comparativa. El problema que toca el resto de este breve artículo es cómo explorar el conjunto de prácticas culturales y sociales que pueden ayudar a reflexionar sobre la diferencia y la «comparativa» en historia transnacional. De nuevo, procedo sinópticamente a reflexionar sobre la historia como proceso de historización de diferencias.

3.1. *Comparación de personas e historia*

La regularización del tiempo como historia de la humanidad estaba relacionada con la aparición de un tipo particular de comparatividad. Estaba encarnada en las nociones de la Ilustración de la filosofía de la conciencia y en las cuestiones de representación e identidad que se centraban en las cualidades y características humanas como marcas diferenciadoras. Derrida lo denominó pensamiento *logocéntrico*, el cual se mueve en los túneles subterráneos que gobiernan la emergencia del historicismo, pero también las ciencias de las personas.

Esta noción de comparación se expresa en la obra de Marc Bloch, uno de los fundadores de la Escuela de los Annales (creo que fue él o R. G. Collingwood). En su escrito *Historian's Craft* (Apología de la historia o el oficio de historiador), Bloch observó que, hasta el siglo XVIII, la gente hacía grafitis en las pirámides de Egipto cuando atravesaban el desierto. Para esas personas, las pirámides eran simplemente rocas en la arena sin la pretensión histórica de contener la organización de acontecimientos y principios que hablaran sobre aquel presente. No estaban presentes ahí la idea tan europea de lo social como un concepto abstracto de «ser colectivo», ni la individualidad a través de la cual se pudieran desarrollar las concepciones de arqueología, cultura y civilización para comparar personas.

El nuevo sentido de comparación de la humanidad que emplea el tiempo para definir diferencias en el espacio se manifestó en debates en torno al Renacimiento europeo y *El debate de los antiguos y los modernos (los novatores)*.

Los debates literarios y artísticos en la *Académie Française* dieron visibilidad al argumento sobre si los modernos eran superiores a los pensadores del pasado. Se produjo entonces un *continuum* de valoraciones comparando atributos y capacidades de los hombres del ahora y del ayer, pero también del ahora y el de los «otros» del presente. Los debates giraban sobre la cuestión de: «¿Cuál era la

naturaleza de las personas que estaban siendo civilizadas y en qué grado se sitúan en el continuo que da lugar a una civilización avanzada?».

3.2. *Comparar como una mente «sin hogar» moderna particular*

Se trata de la idea de la comparatividad entrecruzada con un modo particular de ordenar y diferenciar al yo y a los otros, de un modo de reflexión en el que he pensado como «la mente sin hogar»¹².

Esta condición de «sin hogar», por supuesto, no era tal, ya que las abstracciones se empezaron a utilizar en la vida diaria como principios para ordenar la reflexión y la acción.

Algunas de las abstracciones más importantes en el pensamiento liberal fueron la voluntad y la libertad. Estas abstracciones penetraron de diferentes modos en las psicologías del aprendizaje y las teorías políticas del ciudadano. Sus cualidades acerca de los tipos de personas circularon como responsabilidades morales y sociales para actuar en la vida cotidiana y en los espacios de la vida cotidiana. Las abstracciones distanciaron y objetivaron un mundo que parecía no tener «hogar», pero al mismo tiempo sirvieron como principios válidos sobre la vida cotidiana y personal.

Estas tecnologías a distancia de la mente «sin hogar» afianzan un modo de pensar que concede importancia a los números y las estadísticas. Normalmente no pensamos en los números de este modo, pero sus perfiles de riesgo, modelos, clasificaciones y proyecciones son estrategias de separación y abstracción que se convierten en actores políticos, sociales y económicos. Los números como forma de contar la verdad son posibles a través de esta cualidad de la mente «sin hogar». Los números «actúan» como formas relativamente automáticas para alinear, y sirven como puntos de referencia para la toma de decisiones, relevancias y acciones anticipatorias para gobernar el futuro¹³.

El radicalismo de la «mente sin hogar» es evidente cuando se compara con la reivindicación de universalidad de la Iglesia cristiana medieval y con las cuestiones de redención en el más allá¹⁴. La individualidad, las secuencias humanas de

¹² «Sin hogar» en el sentido de que la individualidad se ordena y diferencia mediante términos abstractos que no parecen tener ubicación histórica, especificidad cultural ni barreras geográficas. Trato este tema en POPKEWITZ, T. S.: «Globalization as a system of reason: The historical possibility and the political in pedagogical policy and research», en POPKEWITZ, T. S. y RIZVI, F. (eds.): *Globalization and the Study of Education*. Malden, MA, Wiley-Blackwell, pp. 247-267.

Estoy utilizando la frase de BERGER, P.; BERGER, B. y KELLNER, H.: *The homeless mind: Modernization and consciousness*, New York, Vintage, 1974, pero no con el aparato conceptual de estos autores, que se preocupan por las teorías institucionales. Mi foco de atención, sin embargo, es el de la historia del presente y los principios de «razón» producidos históricamente.

¹³ HANSEN, H. K.: «Numerical operations, transparency illusions, and the datafication of governance». *European Journal of Social Theory*, 18(2), (2015) pp. 203-220.

¹⁴ POCOCK, J. G. A.: *Machiavellian moment: Florentine political thought and the Atlantic Republican tradition (with a new Afterword)*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 2003.

tiempo, la voluntad y las ideas de progreso no estaban conceptualmente disponibles para gobernar la vida y juzgar el valor humano. La filosofía, la mayor forma de razón, contemplaba las categorías universales que surgieron por encima del conocimiento terrenal, humano y práctico. Es la historia contada de la historia universal y atemporal historia de la Iglesia.

En la China clásica hay integrada una cualidad diferente del yo. Es no representativo, relacional y sin su temporalidad. Wu Zongie¹⁵, de la Universidad de Zeijang, hace evidente este estilo de razonamiento en las tradiciones de Confucio cuando escribe la historia para que cuente los valores morales y la vida ética que se han de vivir.

«La mente sin hogar» es una revisión histórica de los encuentros y de la definición de experiencia. Simboliza una relación entre un modo de hablar (utilizando el «yo») y un modo de representar a «las personas como deberían ser, sobre lo que es adecuado que sean, y las personas como es apropiado representarlas»¹⁶.

Esto es evidente en las diferencias entre el romanticismo griego y moderno en poesía. Las diferencias no son cuestiones de diferencias de géneros poéticos, sino de lo político. La experiencia de poesía de Aristóteles era *no representativa, no significativa, no metafórica*. Ahí no hay una noción de verdad o de hechos objetivos. La poesía era la mediación de la tarea retórica para que el argumento del orador influyera en la opinión de los oyentes y, por tanto, de que ganara su confianza mediante la persuasión. Por el contrario, la poesía moderna es un método para crear un espacio de percepción de la coexistencia del «yo» dentro de las cosas en las distancias (nubes, viento, olas) que se hace presente en la memoria y los sentimientos de uno. El poema, argumenta Rancière, encarna lo político de la experiencia. Funciona como metáfora de transporte y arraigo en el territorio a partir de lo que era posible pensar y actuar en la razón del pasado.

3.3. *Historia comparativa y creación de tipos de personas*

Quisiera empezar con una propuesta sencilla.

La escuela sirve para crear tipos de personas que no existirían si no hubiera escuela. Aunque hablar sobre el aprendizaje de los niños parece una agradable distinción para proporcionar un matiz noble y cosmopolita a lo que hacen las escuelas, los fundadores de las primeras repúblicas francesa y americana reconocieron que el ciudadano no nace, sino que se hace. Y la educación en la escuela era el lugar donde construir a este tipo de persona.

Para abordar este tema como una posible propuesta de estudio histórico, quiero explorar una cualidad particular de este elemento de modernidad, la creación

¹⁵ WU, ZONGIE: «Chinese mode of historical thinking and its transformation in pedagogical discourse», en *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*. New York, Palgrave, 2013, pp. 51-74.

¹⁶ RANCIÈRE, J.: *The flesh of words: The politics of writing* (C. Mandell, Trans.), Stanford, CA, Stanford University Press, 2004, p. 10.

de tipos de personas, para centrar la atención en una variedad de cuestiones teóricas dentro de los estudios transnacionales sobre representaciones e identidades.

Un elemento de comparación es problematizar lo que parece incuestionable del objeto/tema de los estudios transnacionales, lo cual lleva consigo una serie de diferentes complejidades teóricas y metodológicas. También se puede pensar en esto como en una forma de descentralizar el tema.

Hay que preguntarse por las condiciones materiales y sociales que producen diferentes tipos de personas. Así, lo urbano no se estudia como sus efectos en las personas, sino como el resultado de un entramado de prácticas históricas que hacen posible ver, pensar y actuar sobre los objetos de la educación: los niños, el profesor y la familia.

Comenzaré por la noción de urbano, educación urbana y el niño. Si pienso en la investigación realizada sobre la formación de la escuela moderna, esta se ha centrado en la cuestión de la educación urbana. La urbanidad de las reformas escolares estaba presente aunque no se mencionara. Esto se hace evidente con John Dewey, uno de los héroes populares de la escuela moderna. El pragmatismo de las obras de Dewey encarnaba una faceta del Progresivismo estadounidense y de la Educación progresiva que fue una respuesta a los movimientos de reforma sociales, urbanos y protestantes y la cuestión social del desorden moral y económico de la ciudad.

El pragmatismo aportó ideas cosmopolitas de la Ilustración a todas las enseñanzas para crear modos de vivir y memoria que permitieron el sentimiento de pertenencia colectivo y el de «hogar» entre los inmigrantes y los antiguos esclavos. Si esta creación del niño y de la familia urbanos se piensa como historizadora y comparativa no es para convertir lo «urbano» en el origen de la investigación, es decir, para preguntarse cómo se ha socializado al niño, las condiciones y el currículum que funcionaron o fracasaron para mejorar su asimilación. Más bien, historizar es preguntar acerca de cómo fue posible ver, pensar y actuar sobre esos objetos.

No es pensar en el archivo como en el repositorio de «datos» que instala el positivismo por una puerta trasera, sino como «hechos» para entender cómo las «cosas» y los tipos de personas se hacen posibles como objetos de reflexión y acción.

Este modo de razonamiento acerca del pasado es una forma de «desrecordar», si se me permite jugar con esa palabra, que hace frágil la causalidad del presente. La estrategia no escapa al misterio de las actitudes ilustradas; más bien proporciona un estilo alternativo de pensamiento que afecta a la jerarquía de valores que diferencian el yo y los otros.

En un cierto nivel, «urbano» es un tipo de persona considerada como un objeto de reflexión trascendente y atemporal. Se muestra como representaciones e identidades que se diferencian de las cualidades y características tácitas del niño que no se clasifica como «urbano». Al pensar en «urbanos» como tipos de personas, es posible pensar en las condiciones históricas cuyos efectos las convirtieron en «urbanas» como una reflexión y una acción.

Nowotny, por ejemplo, argumentó que en el siglo XIX empezaron a aparecer nuevas distinciones y categorías de «pobres» en las ciencias sociales occidentales¹⁷. El concepto de pobres fue reemplazado por conceptos de trabajadores, empleados y ciudadanos con derechos sociales y sociopolíticos. En trabajo social y educación, «urbano» se convierte en una categoría de tipos de personas que reemplaza las distinciones de los pobres y la raza. Las categorías se dirigieron a actitudes relacionadas con el grave peligro para la estructura de la sociedad y la necesidad de lidiar con acuerdos que amenazaban el proceso de colectivización.

Estudiar la educación urbana, por tanto, no es asumir sus conceptos y tipos de personas como sujetos autónomos de los estudios históricos. Es explorar cómo se produce la diferencia a través de la creación de tipos de personas; las categorías de las ciencias sociales y pedagógicas en el cambio del siglo XIX al XX, por ejemplo; hablar de los miedos de los peligros y poblaciones peligrosas que amenazaban el futuro de la pertenencia colectiva y el hogar.

Ya fuera la psicología conexionista de Edward Thorndike, el pragmatismo de la resolución de problemas de John Dewey o el adolescente de los estudios del niño de G. Stanley Hall, las ciencias englobaban la dualidad de esperanza y miedo. Las ciencias cambiarían las poblaciones urbanas que reconocían diferencias, pero en ese reconocimiento producían divisiones, abyección y exclusiones.

Esta clasificación aparecida en las teorías transportó las abstracciones acerca del niño que no tenía éxito en los colegios de una categoría generalizada de «retrasado» y «cansado» a nuevas distinciones científicas sobre la motivación, por ejemplo, para explicar y rectificar la falta de éxito escolar y los problemas de aprendizaje. Las sociologías y psicologías de la educación se centraron en la trilogía «urbana»: el niño, la familia y la comunidad. Las teorías de la diferencia no aparecen como tales, pero esta se representa en los estudios históricos como un modo de ordenar y clasificar¹⁸.

Esta «descentralización del sujeto» no es tratar a los objetos de la escuela –los jóvenes, los alumnos, los padres, los profesores y las comunidades que forman los sujetos de las historias de la educación– como sujetos autónomos y atemporales para delinear sus desarrollos, sus cambios y conflictos a lo largo del tiempo. Por el contrario, es entender en diferentes tiempos y espacios cómo se producen los objetos de la reflexión y la acción.

Es, como sostiene Dussel, pensar no solo en textos, sino también en cultural visual¹⁹. La escuela, argumenta Dussel, es un espacio visual que construye el

¹⁷ NOWOTNY, H.: «Knowledge for certainty: Poverty, welfare institutions, and the institutionalization of social science», en WAGNER, P., WITTRICK, B. y WHITLEY, R. (eds.): *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines (Sociology of the Sciences Yearbook)*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1991, pp. 23-44.

¹⁸ Hablo sobre esto en POPKEWITZ, T.: *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*, New York, Routledge, 2008, especialmente en los capítulos 1-6.

¹⁹ DUSSEL, I.: «The visual turn in the history of education», en *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*, New York, Palgrave, 2013, pp. 29-50.

aspecto social al proporcionar maneras específicas de observar y ser observado, ya que las imágenes representan narrativas del yo y de los otros.

El foco en la «razón» también sirve para historizar la relación de las prácticas epistemológicas con sus objetos ontológicos. Zhao²⁰, por ejemplo, explora la «razón» como un problema histórico al pensar sobre la noción china del viento como tesis cultural. (Feng風/viento), el carácter chino 風 está presente en términos compuestos que se expresan a través de xiaofeng (viento de escuela), jiaofeng (viento de enseñanza) y xuefeng (viento de aprendizaje). Esta noción del viento no es metafórica, como en la experiencia de la poesía romántica antes mencionada. Estos «vientos», continúa Zhao, representan en «viento de escuela» la búsqueda de la verdad, la practicidad, la novedad, la belleza; en «viento de enseñanza», el corazón verdadero, cálido, cariñoso y lleno; y en «viento de aprendizaje», la diligencia, la curiosidad, el pensamiento y la creatividad.

En estos diferentes «vientos de escuela» reside la cuestión histórica comparativa de la interpretación dentro y fuera de la cultura china como un estilo de razonamiento/experiencia que nunca es un mero significante lingüístico, que rápidamente requiere algunos rellenos semánticos alrededor de cuestiones como «qué es viento de escuela, de enseñanza o de aprendizaje» o «qué es viento». La lucha del trabajo de Zhao y la historia comparativa y transnacional se refiere a traducir de un modo que no trate por encima el entramado a través del cual las sensibilidades culturales se reproduzcan de forma inteligible interculturalmente.

3.4. *Historia como el estudio de la razón y entramados de prácticas con más de un origen*

Si los hechos sociales de la escuela se meten en la cuestión histórica de «razón», sus cuestiones centrales pueden presentarse como las de una epistemología social.

Epistemología es considerar las reglas y los estándares que ordenan y clasifican lo que se ve y sobre lo que se actúa, las distinciones y categorizaciones que organizan las formas de responder al mundo y a las concepciones del «yo» inscrito como el agente y el actor del cambio. Simultáneamente, la epistemología *social* considera diferentes patrones y principios históricos que se congregan en diferentes tiempos y espacios para hacer posibles los «objetos» de reflexión y acción. El interés de la epistemología social, por tanto, es explorar cómo «nosotros» sabemos y qué sabemos que de forma no natural no está ahí para describir sus representaciones o intereses sociales. En contraste, es considerar cómo se producen las diferencias y sus efectos.

Esto implica hacer visibles los principios que se generan históricamente sobre quiénes somos y deberíamos ser, reconociendo que las «ideas» y el conocimiento

²⁰ ZHAO, W.: «Teaching with *liangxin* (virtuous heart) held in hands or not: Untangling self-and state-governmentalization of contemporary Chinese teachers». *Special Issue: Systems of Reason and Governmental Studies. Journal of European Education*, 45 (4) (2014), pp. 75-91.

son materiales y tienen el efecto de detener y encerrar lo que es (im)posible. El estudio de la creación de tipos de personas en la enseñanza es pensar en acontecimientos. Es decir, plantearse las condiciones que hacen posible ver, hablar y actuar sobre los objetos de la educación: el niño, el profesor, la familia y la comunidad.

Lo eventual es pensar en el tiempo como movimientos irregulares en los que se desarrolla un entramado de prácticas políticas, sociales, culturales y epistemológicas. «Entramado» es una estrategia metodológica para «ver» los elementos históricos dispares conectados en tiempos y espacios particulares que no sean simplemente la suma de sus partes y reductibles a «diferencia de la semejanza».

Las diferencias se identifican como fuentes de potencialidades para diálogos interculturales y entendimiento, más que como en una jerarquía y un continuo de valores. Esta estrategia permite pensar en «razón» no como una sola racionalidad o lógica, sino como el juego de diferencias que ordenan y clasifican las cosas del mundo. Sobe²¹ califica esto de «historia enmarañada» para pensar en las interacciones transculturales, en el desarrollo histórico y el funcionamiento de las escuelas y los sistemas escolares. Esta historia enmarañada considera las concurrencias y aparatos que producen regularidad, orden y formas de coordinación sobre los modos de vivir humanos, sociales, políticos, culturales y económicos. También se refiere al análisis del enmarañamiento de diversos actores, recursos, discursos y prácticas dentro de estas concurrencias, con el reconocimiento de que este cruzamiento se logra en parte por dichos actores, recursos, discursos y prácticas y en parte por el historiador.

La tarea de historizar diferencias (estudios comparativos y transnacionales) es trabajar contra la lógica de la comparación, en la cual los sujetos de las representaciones inscriben universalidades tácitas sobre la razón, la racionalidad y la voluntad.

Las diferencias se sitúan en dos capas; una, para localizar el entramado de prácticas que dan inteligibilidad a la tesis cultural sobre los modos de vida en diferentes tiempos y espacios; otra, para considerar las diferencias en los sistemas de razón que se cruzan interculturalmente dentro de estos insertando una jerarquía de valores en la representación de identidades.

De algún modo, preguntarse acerca de «razón» y conocimiento como algo histórico es difícil. Es el conocimiento que heredamos lo que nos conecta con los demás. El conocimiento que tenemos de nosotros mismos y del mundo es como el pez que nada en el agua. Es el medio que nos rodea y nos sirve como objeto de consuelo. Su orden y clasificación de las cosas hacen posible la «razón» de la vida diaria y su control, estabilidad y naturalidad, como el pez que nada en el agua.

Cuando cruzamos la calle, queremos confiar en el conocimiento de que la luz roja significa que los coches se detendrán; o que es una apuesta segura pensar en los tipos de personas sentados en la clase como «niños», quienes, si se aplican los

²¹ SOBE, N.: «Entanglements and transnationalism in the history of American education», en *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*, New York, Palgrave, 2013, pp. 93-108.

métodos de enseñanza adecuados, crecerán y se desarrollará convirtiéndose en «personas razonables». Perturbar los fundamentos de ese orden de cosas es perturbar lo que parecen las mayores esencias dadas en la vida en sí. Pero la ironía es que esos mismos principios que dan seguridad a las cosas pueden ser peligrosos y, por lo tanto, siempre necesitan escrutinio.

Explorar el límite del sentido común y de su naturalidad es, sostengo en las conclusiones, una estrategia de cambio a través de hacer historia de lo que se toma como natural y supuestamente inevitable.

Conclusión o, mejor aún, final

La historia de la educación transnacional comparativa es importante, ya que la escuela moderna integra múltiples trayectorias de las Ilustraciones y de la modernidad cuya comprensión no está atada a límites geográficos de una nación.

Este artículo buscaba comprender la complejidad de estos estudios a través de una serie de temas diferentes y conectados. Mi estrategia fue, en primer lugar, hacer historia de la historia como una práctica social y cultural. Esto implicaba pensar en la historia como algo ligado a teorías.

Lo pasado pasó y lo que nos queda son tratados y modos de interpretación para darle sentido en el presente. Eso no es evocar el presentismo en la historia. Es considerar las teorías que ordenan el «razonamiento» histórico acerca de lo que debe tenerse en cuenta y ser interpretado. En parte, este reconocimiento de la historia como un estilo histórico de razón implica considerar los límites del romanticismo otorgados al lugar físico del archivo y considerar la cuestión más amplia de cómo pensar en la historia como una ordenación del pasado que inscribe el presente como su memoria.

Esto es considerar que la historia transnacional y comparativa está «enmarañada» en las políticas de conocimiento. Esa noción de lo político se integra en el mismo enmarañamiento de lo transnacional con lo comparativo. La historia es teórica en el sentido de que representa modos de clasificar y diferenciar el yo y los otros que dirigen y estandarizan esa diferencia de orden.

Lo geográfico de la nación (transnacional) nunca es simplemente aquello de la entidad geográfica que se narra como historia. Participa en principios teóricos que forman la tesis cultural sobre las personas y la diferencia. Su problemática requiere un cuidadoso escrutinio. Este escrutinio es epistemológico y ontológico: la creación de los objetos de la historia, la construcción de tipos humanos y los dobles gestos de definir a los otros que no toman los objetos ontológicos (los sujetos de representación e identidad) como el origen del análisis histórico. Hacer esto es definir diferencia como variaciones de la semejanza y producir exclusiones en el intento de incluir y entender la diferencia.

Historia, comparación y su problemática: la idea de comparación e historia comparativa es una estrategia de reflexión que encarna una actitud de las nociones de la Ilustración de razón y racionalidad. Su implicación en la historia comparativa

sirve para presionar los límites de las racionalidades occidentales siendo sensibles a los diferentes sistemas epistemológicos. *Provincializing Europe (Provincializar Europa)* de Chakrabarty²² incluye parcialmente este reto al argumentar que las nociones y categorías occidentales son indispensables, pero inherentemente insuficientes para narrar los procesos de cambio dentro y fuera de Occidente.

Además, la historia que estudia el yo y el otro presenta un problema de traducción. Las traducciones no son copias, sino articulaciones creativas que presentan una serie de retos que no tratan simplemente acerca de encontrar las palabras adecuadas. Implican el reto de comunicar los sistemas de razonamiento históricos, sociales y culturales vinculados a los idiomas.

²² CHAKRABARTY, D.: *Provincializing Europe: Postcolonial through and historical difference*, Princeton, NJ., Princeton University Press, 2000.