

**Repensar la teoría crítica y la investigación en educación: contribuciones de los post/
nuevos materialismos**
**Rethinking Critical Theory & The Study of Education: Contributions of the
“Posts/New Materialism”**

Thomas S. Popkewitz¹
Junzi Huang²
Traducción³:
Geraldina Goñi⁴
Jonás Bergonzi Martínez⁵

Resumen

Nos enfocamos en los estudios críticos comprometidos con el poder como fuerza productiva en el gobierno que excluye y abyecta en su representación e impulsa la inclusión. Nuestra atención directa se centra en las infraestructuras de la pedagogía y la investigación como configuradoras y distribuidoras de representaciones de diferencias sobre tipos de personas. Lo político reside en las distribuciones de las diferencias y, sin embargo, los efectos del poder se eluden en las lógicas de representación de los estudios críticos en educación; al menos en las tradiciones estructurales y fenomenológicas pobladas de tradiciones angloamericanas. También se analiza la estructuración afectiva y cognitiva como “actor” material en el arte de gobernar. Se explora cómo la exterioridad de las representaciones -abstracciones y conocimiento de las personas, el tiempo y el espacio- constituyen arquitecturas y topografías del interior: el sujeto, el cuerpo y el alma. Los deseos y las potencialidades de cambio actúan como aspiraciones y temores ante los peligros de la diferencia y las poblaciones particulares. Las infraestructuras, argumentamos, inventan y estabilizan razonamientos comparativos de la diferencia y espacios agenciales de acción que encarnan las lógicas hegelianas y reformistas del progreso en las teorías críticas de la educación. El artículo se basa en un amplio espectro de estudios relacionados con el pensamiento poscolonial/decolonial, los estudios queer y feministas y el nuevo materialismo, no para encontrar una homogeneidad, sino para explorar cómo se entrecruzan en el campo de los estudios curriculares en educación.

Palabras clave: teoría crítica; nuevos materialismos; educación

Abstract

We focus on the notion of critical studies as engaged in power as a productive force in governing that excludes and abjects in its representation and drives for inclusion. Our direct attention is infrastructures of pedagogy and research as configuring and distributing representations of differences about kinds of people. The political lies in the distributions of differences, and yet, the effects of power are elided in representational logics of the critical studies in education; at least in the structural and phenomenological traditions populated in Anglo-American traditions. Examined are the affective and cognitive structuring as a material “actor” in the art of governing. Explored are how the exteriority of representations—abstractions and knowledge of people, time, and space—constitute architectures and topographies of the interior—the subject, body, and soul. The desires and potentialities of change act as aspirations and fears of the dangers of difference and particular populations. The infrastructures, we argue, invent and stabilize comparative reasoning of difference and agential spaces of action embodying the Hegelian, reformist logics of progress in critical theories of education. The article draws on a broad spectrum of studies related to post-colonial/decolonial thoughts, queer and feminist studies and the new materialism not to find a homogeneity but to explore how they intersect into the field of curriculum studies in education.

Keywords: Critical Theory; New Materialisms; Education

Fecha de recepción: 02/03/2024
Fecha de evaluación: 26/03/2024
Fecha de evaluación: 09/04/2024
Fecha de aceptación: 10/04/2024

El presente trabajo parte de la idea inicial de que los estudios críticos se ocupan del poder en tanto fuerza productiva para gobernar que a su vez excluye y rechaza en su afán de inclusión. Asimismo, nos interesamos especialmente por las infraestructuras de la pedagogía y la investigación como estructuración afectiva y cognitiva del cuerpo y el alma: creemos que tales infraestructuras configuran y distribuyen diferencias categóricas sobre tipos de personas para compararlas en la creación de espacios de acción. Lo político reside en la distribución de las diferencias, que produce exclusiones y rechazos en los esfuerzos por incluir y, en última instancia, los efectos del poder se eluden en las lógicas representacionales de los estudios críticos en educación; al menos en las tradiciones estructurales y fenomenológicas necesariamente pobladas de tradiciones angloamericanas. Desde nuestro espacio, argumentamos que las estrategias consisten en hacer visibles y así perturbar las reglas y normas productivas de esos procesos de alterización:

“Son prácticas o mecanismos de funcionamiento que no explican el poder ya que presuponen sus relaciones y se contentan con “fijarlas” como parte de una función que no es productiva, sino reproductiva. No hay Estado, sólo control estatal, y lo mismo vale para todos los demás casos” (Deleuze [1986] 1988, p. 75).

Los debates al respecto entran en una lógica no representativa que evita las diferencias filosóficas entre nominalismo y realismo que han guiado los estudios críticos sobre educación. Al respecto, un enfoque no representacional considera que las formas onto-epistémicas de las configuraciones representativas de las personas tienen una materialidad que se produce en la medida en que dichas representaciones y acontecimientos “actúan” como objetivaciones trascendentales de lo “Real” y del “Mundo”, espacios estos calculadores de acción que excluyen y abyectan en las fronteras sus empujes inclusivos (Popkewitz, 2020).

En el presente artículo, entonces, consideraremos las conexiones de la estructuración afectiva y cognitiva de la escolarización en tanto “actor” material en el gobierno de la modernidad a través de la razón comparativa de fabricar tipos de personas mediante la distribución y control de las diferencias. Sostenemos que esta lógica y principios son eludidas por las tradiciones estructurales y fenomenológicas de los estudios críticos poblados en contextos angloamericanos. Por tal motivo, nos centraremos en la infraestructura afectiva y cognitiva en la razón de la escolarización para examinar cómo la exterioridad de las representaciones -abstracciones de personas, tiempo y espacio - constituyen arquitecturas y topografías del sujeto, el cuerpo, el alma y el conocimiento. Si el afecto inscripto en la infraestructura del conocimiento y la crítica encarna deseos y potencialidades que actúan como aspiraciones y temores ante los peligros de la diferencia y de poblaciones concretas⁶, dicha infraestructura, creemos, inventa y estabiliza razonamientos comparativos de diferencia y espacios

agenciales de las acciones para atravesar así las lógicas reformistas y hegelianas en las teorías críticas de la educación.

Al respecto, nos inspiramos en los aportes de los estudios poscoloniales/decoloniales, queer, feministas y el nuevo materialismo respecto del campo de la educación. Recurrimos a tal amplitud no para encontrar homogeneidad, si no para “jugar” intelectualmente con los matices, distinciones y disposiciones que estos estudios que nos permiten en términos de explorar la política del conocimiento en los intersticios de la educación moderna⁷. Al mismo tiempo, dirigimos la atención a “lo que se acepta como autoridad a través de una crítica de las condiciones de lo que se sabe, lo que debe hacerse, lo que puede esperarse” (Foucault, 1984, p. 38). La teoría crítica, como se argumenta aquí, pone de manifiesto una noción agencial integrante de la actitud ilustrada hacia la razón como crítica⁸. Para nosotros, implica resistir lo político de las prácticas educativas, sus espacios de normalización, diferenciación y abyección en su concreción que nunca se manifiesta como un mero procesos de escolarización.

Política: Definiciones en la creación de tipos de personas

La noción de crítica que abordamos en el presente escrito considera los lazos de la estructuración afectiva y cognitiva de la escolarización como “actor” material en el gobierno de la modernidad. Analizaremos a continuación el arte de *gobernar-se* en tanto infraestructura; la (re)configuración histórica y material y la distribución de las diferencias como una razón comparativa para fabricar tipos de personas⁹. En los intersticios de la Ilustración, el Estado de bienestar y la colonialidad (surgidos en el *largo* siglo XIX y sostenidos hoy en diferentes latitudes) se encuentra el gobierno de la distribución de las diferencias que actúa como lo político a través de sus lógicas de representación y principios onto-epistémicos; por lo que creemos que esta lógica y principios se eluden en las tradiciones estructurales y fenomenológicas de los estudios críticos que pueblan fundamentalmente las tradiciones angloamericanas.

El arte de gobernar: La razón y la fabricación de tipos de personas

La formación de los estados modernos reconoció la importancia de regir a través de la producción de tipos particulares de personas cuya participación era necesaria para la estabilidad del gobierno. La política de Estado, en este caso, implicó diversas relaciones y prácticas en las que la pertenencia colectiva se sumó a las nociones de familia, participación y autogobierno de la individualidad que encarnaban aparatos productivos de poder similares a las prácticas de cualquier monarca, iglesia o emperador.

Esta nueva conexión se expresa claramente en la noción de Estado de bienestar. Así, el Estado implica un ejercicio de reciprocidad que operaba en el cuidado de

las personas para conectar proyectos públicos con la subjetivación, actos de orden moral de inscripción con la economía de la familia y la escolarización que incluía la invención de la infancia como concepto, circunstancia que dio inicio desde finales del Siglo XIX y se sostiene hasta nuestros días (véase Hultqvist & Dahlberg, 2001; Zsuzsa, 2014). De esta manera, lo social y la sociabilidad estaban íntimamente ligados, aunque de forma indirecta, a los modos de vida: lo íntimo como los diferentes grados de libertad individual. Este modo de gobernar no era meramente propio del Estado de bienestar moderno, sino más bien parte de la economía de la subjetivación y la colonialidad. Supone, asimismo, la aparición de una infraestructura que conecta estructuras cognitivas y afectivas para calcular así representaciones de personas y acontecimientos. En este sentido, las objetivaciones de las personas conllevan formas identificables que generan posibilidades de codificación y administración. El niño creativo, por ejemplo, es una forma particular de pensar, diferenciar y ordenar quién es y debe ser el niño como definición; una forma comparativa de pensamiento sobre el niño que tampoco es “creativo” que aparece en el Siglo XIX como concepto propio de la ciencia (Véase Martins 2017, 2018). No obstante ello, vale decir que las representaciones de los tipos de personas tienen ciertas especificidades en su recorrido que no son meramente reproductivas ni mucho menos líneas isomorfas nítidamente delineadas. Por el contrario, emergen como entramados de líneas múltiples y móviles que se reordenan y reinscriben en asentamientos de diferentes espacios culturales y sociales.

Al respecto, la ciencia fue la práctica que encarnaba ese saber calculador y la apoteosis de la razón como la sabiduría misma. En tal contexto, representaba el conocimiento sagrado que entramaba y generaba deseos sobre las potencialidades con teorías y programas sobre el desarrollo humano surgidos en el Siglo XIX. Aunque con debates y disensiones, las ideas de la Ilustración respecto de la razón humana y la ciencia se inmiscuyeron en la formación de las repúblicas a manera de asuntos salvíficos sobre la pertenencia colectiva y las temáticas de redención que unían el miedo a los peligros con el optimismo sobre las potencialidades del futuro (Bercovitch, 1978). Este optimismo y potencialidades, argumentaremos, fueron gestos duales en los que la topografía anterior de las diferencias se inscribía en la interioridad del cuerpo y del alma.

De este modo, la economía de la subjetivación y la colonialidad se plasmó internacionalmente en la *New Educational Fellowship* y la *Educación Progresista Estadounidense* en las primeras décadas del Siglo XX. Esto supuso una noción idealizada y analítica del método científico como modo de pensamiento, como así también una manera lógica de clasificar los objetos del mundo real que se ensambló con las prácticas pedagógicas y el currículo escolar moderno en tanto dicho método encarnaba ciertas tesis culturales sobre las responsabilidades, modos de vida y disposiciones de los tipos de personas (Rudolph, 2020). La noción de la adolescencia,

por ejemplo, representó a partir de ello una concepción cultural y filosófica del “adulto” que el adolescente no es, alguien aún por llegar a ser de manera tal de pensar al mismo tiempo en la “juventud” como un período de transición “natural” en el que las desviaciones y el desorden moral de la vida urbana¹⁰ pueden llegar a controlarse.

Además, la ciencia de observar y gobernar corporalmente se convirtió así en lógicas preventivas de la psicología que operaban como economía afectiva. Las ciencias sociales y la antropología se incorporaron a la pedagogía como estructuración afectiva y cognitiva, por ejemplo, de condición de indígena. Respecto de ello, las escuelas guatemaltecas de cambio de siglo produjeron ciencias y una cultura visual que diferenciaba al “indio” como un *otro* exótico cuyo cuerpo y alma eran objetos de la abyección y de la necesidad de civilización (López, 2013; López, 2019; McLeod & Paisley, 2016). Esta *habilidad* de diferenciar y normalizar influye en la educación actual de los Estados Unidos, ordenando así los modos de observar, clasificar y gobernar la hiperactividad, la falta de atención, el aburrimiento, la depresión y la falta de motivación entre los jóvenes. Es más, en muchos casos el cuidado y el manejo de las capacidades corporales se construyen a menudo sobre una perspectiva cautelosa y determinada por prejuicios de raza: por ejemplo, un joven adolescente negro se vuelve necesariamente “temperamental” (Lesko, 2001).

La razón de las ciencias no es simplemente la estructuración del conocimiento; por el contrario, es la materialidad en tanto infraestructuras de la pedagogía ligadas al cuerpo y al alma, al igual que los continuos objetos de cambio no son sólo el comportamiento exterior manifiesto, sino también la interioridad - o “el alma” - y el cuerpo. Es por ello que los gobiernos modernos ya no abordan el cuerpo y el alma como categorías binarias, sino todo lo contrario: el cuerpo se convierte en una realidad no corpórea y el alma en dominios de conocimiento como infraestructuras de la pedagogía y la psicología (Foucault, 1978). G. Stanley Hall (1904/1928), uno de los de los fundadores del movimiento de estudio de la infancia a principios del Siglo XX, sostenía que la psicología de la adolescencia consistía en trabajar sobre “el alma” del niño. De este modo, la psicología se ocupaba de las cualidades y características morales internas de las personas que hoy se expresan como “comportamientos”, “disposiciones” y “mentalidades” de los individuos; de allí que más tarde dejaran de ser sólo meras construcciones de la mente para ser modos de vivir y de ser. Entonces, al “alma” no corpórea, argumenta Foucault, se le otorga históricamente una materialidad de poder/verdad que domina el cuerpo como realidad sin cuerpo. El alma habita así el cuerpo y trae a la existencia al sujeto niño. De allí que pueda decirse que “el alma es la prisión del cuerpo” (Foucault, 1978).

Fabricar tipos de personas: Las exterioridades de la interioridad

A partir de este subtítulo, nos centraremos en las prácticas de la pedagogía y sus

ciencias en tanto pliegues y repliegues de la estructuración cognitiva y afectiva en la fabricación de tipos de personas y diferencias a través de sus representaciones onto-epistémicas. Abordamos inicialmente la escolarización como concepto de fabricación de tipos humanos. Esta implica necesariamente dos significados aparentemente diferentes y opuestos en términos de educación: las categorías determinantes que representan a los sujetos y objetos de la escolarización son simultáneamente ficciones que tienen una materialidad en la fabricación de diferencias de tipos de personas. Pero esta fabricación va más allá. Proporciona una manera de explorar cómo las exterioridades de las formas de conocimiento trabajan para producir su interioridad del cuerpo y el alma. Las psicologías del niño como aprendiz, la juventud y la adolescencia, por ejemplo, son ficciones que encarnan deseos respecto del tipo de personas que debe formar la escuela. Las categorías del niño como aprendiz, adolescente o niño en situación de riesgo que circulan en la educación son ficciones sobre las personas y la vida. Su función es parecer que abordan cuestiones de la vida contemporánea sobre tipos de personas. La noción de juventud y el niño adolescente fueron ficciones de principios del Siglo XX, por ejemplo, para pensar, clasificar y planificar la corrección de los desórdenes morales asociados a las nuevas poblaciones urbanas que llegaban a la escolarización masiva de Europa Occidental y Norteamérica.

Las ficciones se convierten así en espacios de acción en la fabricación de tipos de personas; las clasificaciones, en categorías determinantes sobre las personas que se toman como reales. La organización de profesores, trabajador social, familia y comunidad se convierten en categorías determinantes cuyas objetivaciones actúan como modos de vida con los que “ayudar” a la transición de los adolescentes a la edad adulta y por los cuales hacer posibles las potencialidades del niño creativo o científicamente capaz. Estos modos de clasificar conectan incluso individualidades y comunidades con un campo de futuridad. El afecto, la experiencia, la memoria y los pasajes de devenir de los adolescentes se encierran e internan en las potencialidades anticipadas. Estas funcionan en la vida cotidiana a través de teorías, programas y relatos, entre otros. Las clasificaciones ya no se utilizan sólo para pensar sobre las personas, sino más bien se imbrican en lo que hacen profesores, niños y familias, y a su vez en sus grados de libertad a disposición. Lo que al proceso de reflexión se manifiesta como objetos individuales se forma necesariamente a través de multiplicidades interpretativas, esto es un complejo conjunto de ideas, conceptos y principios que vuelven los objetos “accionables”. Estas multiplicidades en tanto líneas históricas, pliegan y repliegan al afecto y la estructuración cognitiva en la que los deseos emergen como asentamientos de las potencialidades humanas en el tiempo y los espacios propios de la subjetivación. Las nociones de infancia y juventud, por ejemplo, conllevan pliegues de teorías políticas del gobierno y del pueblo, teorías probabilísticas poblacionales e ideas de la psicología sobre la infancia a lo largo del

Siglo XIX para fabricar como consecuencia al ciudadano en tanto nuevos tipos de persona¹¹. Luego, la estructuración cognitiva encarna pliegues de sentimientos y emociones inscritos en lo inmediato que tienen particular sitio cultural y normativo en los programas escolares en lo concerniente a las distinciones y prácticas de organización del niño y la infancia (véase Friedrich y Colmenares, 2017; Zhao, 2018).

Además, las ficciones funcionan en la vida cotidiana como materialidad para ordenar las experiencias y los grados de libertad sobre quiénes son y deben ser las personas. De este modo, articulan como espacios de acción en la elaboración tanto de las personas como de los lugares a los que estas asisten: las escuelas como espacios de prácticas de creación y revisión de su intimidad. La pedagogía, el currículo y las ciencias del aprendizaje se vuelven los saberes sagrados para efectuar dichos procesos. Las preocupaciones por el aprendizaje de las ciencias matemáticas y educación cívica, por ejemplo, ocurren en los entremedios de las psicologías sociales y psicologías del niño que trabajan afectiva y cognitivamente como anticipadores para ordenar y “desarrollar” los modos de vida de los tipos de personas que los niños son y deberían ser. De allí expresiones nominales del tipo “el niño que será un ciudadano activo y participativo”, o un “aprendiz permanente” o un “niño matemáticamente capaz”. No obstante, los nombres son más que nombres ya que poseen materialidad propia en el diseño de prácticas que anticipan modos de vida.

Entonces, las fabricaciones funcionan como un exterior para enunciar diseños pedagógicos de una interioridad imaginada del niño “científica y matemáticamente” capaz (Yolcu & Popkewitz, 2018). Ensamblados como una alquimia, los espacios de producción de la ciencia, las matemáticas y las artes se re-territorializan en las prácticas de conocimiento de la escolarización a modo de análisis del contenido temático de la enseñanza (Popkewitz, 2018). Por consiguiente, los *fantasmagramas*¹² de los modos de vida se producen a través de las distinciones temporales y ontológicas que ordenan el objeto de la enseñanza y aprendizaje *eficiente* de los niños, la familia y la comunidad. El currículo (entendido como teorías del aprendizaje) se pliega junto a la psicología sobre las potencialidades de lo que el infante puede llegar a ser. Así, cuerpo y alma se convierten en objetos de observaciones pedagógicas activadas en el interior del niño, interpeladas como aprendizaje, actitudes, motivación y virtudes “cívicas”; por lo que lo que está en juego no es la denominación particular del niño en tanto objeto de representación, sino más bien los modos en que las categorías determinantes se ensamblan y conectan en redes históricas particulares que rigen las posibilidades de existencia de los distintos tipos de personas. Estas se llevan a cabo a través de cognición y afecto: el objeto de la escolarización se representa en el cuerpo y el interior/ el alma; de allí que en la actualidad se hable de dicha alma como cambio de hábitos mentales, en este caso, de los profesores, sedimentados en el lenguaje organizativo de los puntos de referencia y las pruebas empíricas. Estas ficciones encarnan “los gestos dobles” que exploramos más adelante, generan

afectivamente la esperanza de progreso y miedo a los peligros y, en consecuencia, a las poblaciones peligrosas que impiden ese progreso (Lesko & Talburt, 2011, 2003, 2005; McLeod & Paisley, 2016; Kirchgasser, 2019; Kirchgasser, 2020; Popkewitz, Diaz, & Kirchgasser, 2017). Por otra parte, la doble cualidad de fabricación como ficción y manufactura refiere a lo que Hacking (2004) ha denominado nominalismo radical, epistémicamente homólogo al realismo agencial de Barad (2007). Incluso, las nociones de fabricación como ficción y manufactura de personas tienen correlaciones no reductivas con una serie de teorías no representacionales que atraviesan las feministas que históricamente hacen del género y la sexualidad una práctica cultural que se cruza con el cuerpo (Butler, 1993; Judovitz, 2001) con teorías de la raza (Bullock, 2018, 2019; Koza, 2021; López, 2017; Hall, 1986; Gilroy, 2001; Weheliye, 2008; Dixon-Román, 2016; Wynter, 1996, 2001; Pinar, 2004, 2006; Britzman, 1991) y con estudios poscoloniales y decoloniales (Spivak, 1999; Hooks, 2014; Wynter, 2003; Paraskeva, 2013; López *et al.*, 2019). Este corpus supone, por lo tanto, cuestionar los principios onto-epistémicos que ordenan y clasificar lo que se conoce, así como también la posibilidad de discutir cómo ese conocimiento tiene lugar.

La política y lo político en la escolarización

Las diferentes enunciaciones históricas en la construcción del sujeto aparecen debilitadas en la lógica representacional de los estudios críticos en educación, al menos en lo que a las corrientes angloamericanas saturadas de tradiciones estructurales y fenomenológicas se refiere. Estos siguen caminos ondulantes claramente visibles a partir de mediados del Siglo XX entre los académicos angloamericanos de posguerra¹³. Sus producciones mostraron de diversas maneras cierta preocupación por la reproducción de las estructuras excluyentes de clase, circunstancia que puede verse en los aportes de la sociología de la educación respecto del “currículo oculto” expresados en *La vida en las aulas* (1968) de Philip Jackson y *Conocimiento y Control* (1971) de Michael F. D. Young. Ambos textos dan cuenta de cómo la atención se centraba en la clase social, además de poner de manifiesto tanto la rendición de cuentas a las poblaciones perjudicadas por la desigualdad como la descentralización para mejorar la calidad de la educación y para permitir la representación de las voces de las minorías. No obstante, hoy podemos afirmar que la clase social como definición ha desaparecido o se intersecta con las objetivaciones que representan la raza, el género y la etnia en tanto categorías determinantes que dan cuenta de cómo el grupo dominante está representado en la escuela para reproducir así la desigualdad. Plagadas de conceptos tales como ideología y hegemonía tanto en el campo de la antropología y la sociología de la educación como en los estudios curriculares, las diferencias se expresan hoy dentro de una figura globalizada universal de neoliberalismo encarnada en sus prácticas de dominación y reproducción.

Por otra parte, la política de representación en estos estudios críticos ha sido importante para los movimientos políticos que luchan contra los efectos de las condiciones de desigualdad en las instituciones modernas. A partir de ello, se ha logrado dar visibilidad a la exclusión producida en las instituciones sociales y educativas mediante la denegación o limitación del acceso y las oportunidades de manera tal de abrir nuevas vías de inclusión. El fantasma del mundo armonioso ocupado por las familias del norte de Europa que viven en los libros infantiles ya no sirve para delimitar los límites del universo educativo. Por el contrario, las cuestiones ligadas a la diversidad, las diferencias y el multiculturalismo han pasado a ser tendencias predominantes en el estudio de las prácticas escolares. Anclada principalmente en la teoría crítica de Frankfurt y la noción *gramsciana* de hegemonía en principios culturales y sociales angloamericanos, la investigación tiene sus límites y paradojas particulares en la promulgación de sus compromisos sociales. En este caso, existe una dualidad de lo utópico que coexiste con un realismo del mundo de suma-cero. El realismo encarna la representación de grupos definidos como significantes trascendentales para explicar los orígenes de las desigualdades y corregir los agravios sociales; las categorías conllevan entonces el sueño utópico de un mundo en el que, al menos teóricamente, lo subalterno o indígena habla a través de la orientación *correcta* como las fuerzas originarias del poder. De allí que la aporía de lo real se manifieste allí donde la diferencia se hace pensable, maleable y sometida a estilos de crítica. La diversidad como concepto valorizado en el campo de la biología resulta en la diferencia medida, universalizada respecto de una presunta y utópica visión de progreso y futuro. El razonamiento comparativo en la teoría de la diferencia manifiesta lo que Wells (1938) denomina un paralelismo estricto en el que diferencias categóricas y conceptuales - hábitos, culturas, razas, géneros, tradiciones, etc. - son bienvenidas y, en última instancia, mediadas y dirigidas por la igualdad. Los impulsos críticos son, entonces, homólogos a la gran inclusión en el *largo* Siglo XIX siempre que los problemas sociales - los obreros, los pecadores, los criminales, los pobres, etc. - se inventaron como categorías determinantes de la desviación por fuera de las empresas individuales o religiosas de la filantropía. La marginalidad, como corolario, está ahora representada por objetos de conocimiento, hospitalidad y deseos de crítica institucionalizados en el sistema de relaciones yo-otro, síntoma de un optimismo lamentablemente cruel (véase Berlant, 2011). Es en esos espacios de significación donde el mundo de suma-cero es el de los absolutos propio de la soberanía del poder. Actualmente, puede afirmarse que nuestro mundo se divide en categorías binarias de poblaciones que diferencian a quienes dominan y gobiernan de los gobernados y reprimidos. La producción de las diferencias se encarna en la estructuración cognitiva y afectiva en las que las representaciones funcionan como puntos de origen de lo real y del cambio. De este modo, el realismo de las objetivaciones funciona como un mundo de juego suma-cero para definir la libertad

en lenguajes absolutos de empoderamiento, voz e inclusión, entre otras cosas. Históricamente, estos actos de libertad y empoderamiento se dan por fuera de los conjuntos relacionales y conexiones en los que se producen. Una de las principales diferencias entre las investigaciones anteriores y las elaboraciones más recientes de las teorías críticas de la educación tienen que ver con los cambios en la materia-teoría, con los lenguajes cuyas semejanzas con las teorías de la no-representación son un quiebre en su infraestructura representacional (véase Braidotti, 2013). Dicha infraestructura opera con la pregunta respecto de “cómo” reconfigurar y redistribuir las relaciones del otro que se convierte en “natural, pero no completamente verdadero todavía” (Anderson, 2010). La promoción y articulación de la “diversidad”, por ejemplo, se manifiesta para subyugar la *diferencia* respecto de las coordenadas de la normatividad unificada del sujeto, problematizando, “corrigiendo” y desdeñando la mala representación y la configuración de estereotipos de las minorías.

Ahora bien, si la historia colonial de la teoría crítica itinerante conserva los principios de representación y el realismo del sujeto como razón que forma abiertamente su problema, las narrativas emergen como un quehacer de historia global sobre la posibilidad de gobernar la vida psíquica de los colonizados, de apoderarse del cuerpo y el alma de los indígenas y de incorporarlos a la reproductibilidad de la relación productiva de una conciencia, conocimiento y emancipación occidentales. Es a partir de esto último que podemos afirmar que los procedimientos de verdad y sublimación viajaron con las misiones médicas y las ciencias etnográficas junto con la expansión imperial a Asia, África y América Latina a principios del siglo XX, institucionalizados y dispersos en diversos lenguajes pedagógicos e infraestructuras cuyo objetivo siempre fue perpetuar las relaciones yo-otro. De este modo, se produce un espacio “no polémico” donde la aparición de lo sensible construye un humanismo jerárquico que atraviesa al sujeto para convertir a los marginales en las inscripciones de su propia condición (Rancière, 2004). El sentido de la crítica a la política de la representación, entonces, desconoce las políticas de la escuela para lo político. Según el teórico político Jacques Rancière (2006), esta es en la vigilancia de los límites de lo sensible (y de lo que no lo es) como objeto de cambio. La estructuración epistémica y las ontologías que mantienen los marcos contemporáneos están necesariamente resignificadas, aunque no deshechas en la política de la representación. Queda, por lo tanto, sin escrutar un análisis de los principios onto-epistémicos a través de los cuales se producen los objetos de reflexión y acción. La positividad normativa del cambio inscrito en la investigación produce lo que Berlant (2011) llama su “optimismo cruel” cuando enciende el sentido de la posibilidad de transformación en la creación de sus propias imposibilidades. Por consiguiente, nuestra atención se centra en una noción de crítica que tiene resonancias con la diferenciación de Rancière entre la política y lo político. Esto último conlleva en sí las particiones históricamente enunciadas de lo sensible; a lo que podemos añadir, las sensibilidades (el afecto)

que encierra y recluye la partición de lo sensible en tanto lo real y las materialidades para la acción. La noción de lo político de Rancière (2006) es homóloga a la noción de gobernabilidad de Foucault (1979) que refiere a los principios generados en el manejo de la producción de deseos y potencialidades.

Afecto: Vinculación de deseos y potencialidades

Es a partir de lo antedicho, entonces, que sostenemos que la infraestructura como tal conlleva aparatos afectivos y cognitivos como pliegues y repliegues en la fabricación de tipos de personas. Esta adopta un enfoque anterior de “descentramiento” del que habla Foucault para examinar el interior del exterior que constituyen los objetos representacionales como los fenómenos de la escolarización. La lectura que Deleuze (1986/1994) hace de Foucault considera que esta crítica radical “somete continuamente la interioridad” (p.53) al exterior que no es fijo, sino que se pliega animado por movimientos desiguales de líneas históricas “que juntas conforman un interior: no son algo *del* exterior, sino precisamente el interior del exterior” (p. 54, bastardillas de los traductores). Para el autor, es traer la interioridad (del pensamiento como lo no pensado, como finitud, como fundamento de la subjetividad) a la superficie; hacerla exterior para constituir una nueva topografía del sujeto, del cuerpo y del conocimiento que se configura en el proceso (Brinkema, 2014, pp. 22-23). Desde este ejercicio, entonces, la infraestructura que ordena, clasifica y cartografía la tipografía de los objetos de la escolarización encarna una estructura afectiva no ya como una cualidad subsidiaria del conocimiento, sino más bien como una manifestación propia enredada en lo que hace legible la pericia de la ciencia: por ejemplo, tal como se instala en la política, los debates sociales, las prácticas pedagógicas y la investigación. El foco en lo afectivo se aleja de la emoción, el sentimiento, las lágrimas, el asombro, la sensación y la estética en función de sentimientos morales o categorías psicológicas de los estados íntimos del individuo o de una identidad que funciona como puerta al conocimiento de sí (Brinkema, 2014). El foco en el apego afectivo a las infraestructuras de la vida social indica cómo una exterioridad del conocimiento vale para las aspiraciones y temores que constituyen su interior y su interioridad: la promesa anticipatoria de los cálculos representa una aspiración nacional y personal y los temores de peligros de públicos diversos (Lesko & Niccolini, 2017). Incluso inscrita como la configuración espacial y distribuida en la fabricación de tipos de persona, la infraestructura permite y diseña una exterioridad para gobernar la interioridad al apoderarse de la percepción, la energía y el “estado de ánimo” dispersando y gobernando la atención (Kowalczyk, 2014; 2016). Lo afectivo trabaja en el exterior al encarnar apegos como deseos respecto de lo que debe hacerse para dar forma a la acción y gestionar así la vida: las inscripciones de deseos sobre las potencialidades de la vida social y la humanidad anticipada actúan en las

lógicas sobre la vida y sobre la gente (Deleuze [1968] 1994; Deleuze y Parnet [1977] 1987; Agamben 1999). A la manera de pliegues de la infraestructura, el deseo se considera una fuerza sustancial de la vida, pero está dirigido hacia lo que hay que cambiar; implícitamente, a lo que debería ser. En la escolarización se inscriben, en clara correlación con ello, deseos expresados en, por ejemplo, las posibilidades de las personas: el niño creativo, el profesor experto, la madre cariñosa. Tales no son la interioridad psicológica sino el devenir de una realidad histórica, la predisposición que regula las acciones mediante anticipaciones rutinarias, respuestas habituales, patrones de reconocimiento tales como características inconscientes y no conscientes. La producción de dichos deseos se desvanece a través de diferentes líneas históricas que encarna la escuela. Entre ellas, destacan las prácticas de cálculo que muestran los logros de los estudiantes a través de indicadores estadísticos e índices de las condiciones nacionales de educación. Al respecto, el *International Student Assessments* de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) compara la educación de aproximadamente 100 países y es considerado un estándar para dar cuenta de las competencias institucionales y el bienestar de naciones y sociedades. En este caso, los conocimientos estadísticos y las cifras parecen tener una objetividad mecánica: los cuadros y gráficos están impregnados con representaciones que, no obstante su lógica, conmueven y movilizan (Anderson, 2010, 2016). Los números y las estadísticas están incrustados en una cultura visual que no es meramente descriptiva de las condiciones educativas (Dussel, 2013). Por el contrario, los datos y los hechos son generadores de emociones y sentimientos atractivos y gustosos como un algo que es bueno y que invita a trabajar por el cumplimiento de las aspiraciones nacionales respecto de los procesos tanto de subjetivación como de actualización de la capacidad de los estudiantes para estar económica, productiva y emocionalmente preparados para las exigencias de la incierta sociedad futura que se encontrarán al momento del egreso. A su vez, la cualidad afectiva del conocimiento también desaparece en los dominios calculados de los números visualizados en dichas tablas, cuadros e imágenes gráficas. Los cálculos estadísticos de las listas y la clasificación PISA generan índices para ubicar el progreso o fracaso de las naciones respecto de su capacidad de aprehender el mundo utópico que dicha evaluación presupone. Los títulos de los informes, por ejemplo, expresan las medidas como significativas para identificar lo que las naciones tienen que hacer para mantener el crecimiento y el desarrollo guiados por la experiencia de PISA y así permanecer en la cima. Tales números y estadísticas trazan una tipografía de exterioridad de los terrenos de conocimiento que constituye las promesas anticipatorias y los temores de la globalización como una inminente crisis. Los números manifiestos en cuadros, gráficos y modelos son deseos anticipatorios de las potencialidades futuras de las personas y la sociedad; asimismo, engendran afectivamente un optimismo alrededor del cambio como motor para

evitar catástrofes en las que las naciones se queden en las sombras de la transformación de manera tal de provocar en el proceso un “bienestar” psicológico. La interfaz afectiva de la pertenencia colectiva, el cuerpo y el alma se plasman en las cascadas de datos. Se habla de los conocimientos y aptitudes medidos a modo de representaciones de las alfabetizaciones, competencias y puntos de referencia que los niños necesitan para las competencias globales del futuro. La alfabetización es afectiva desde una pluralidad que “infunde constantemente prácticas resonando con discursos, aglutinándose en torno a imágenes, formando parte de instituciones, animando una razón comparativa al catalizar comunidades políticas, y siendo conocida e intervenida, entre muchas otras cosas” (Anderson, 2014, p.6). La “alfabetización”, reservada en contextos europeos para aprender a leer la biblia, se transpone afectivamente para generar la necesidad de participar con éxito de las sociedades modernas; su afecto es de un mundo genérico, un mundo general, habitado desde un cosmopolitismo que los estudiantes poseen para la competencia de navegar por lo global que aún no ha llegado, pero que se supone lleno de incertidumbre. La evaluación del afecto de la alfabetización activa entonces deseos de posibilidad en la persona racional que se prepara para lo incierto mediante determinados conocimientos y habilidades. Dichos deseos se conforman entonces como ideales filosóficos que se manifiestan en las clasificaciones y distinciones a través de las cuales se aplican las teorías probabilísticas de la estadística. En tales evaluaciones internacionales, los deseos se plasman en las distinciones sobre el éxito académico que vinculan las nociones de bienestar, motivación y participación a los deseos de la potencialidad propia de la prosperidad económica y social a través de las vías identificadas en los modelos de cambio de la OCDE, esto es concepciones de los modos de vida y disposiciones sobre futuras necesidades que, estrictamente, no son y, sin embargo, se conectan empíricamente.

El ordenamiento temporal y los deseos de diferencias

La sensatez otorgada a través de la estructuración afectiva remite necesariamente a un pliegue hacia las personas y los acontecimientos. La escolarización nunca se da en soledad, sino que se forma colectivamente dentro de un ordenamiento temporal específico. El tiempo se convierte así en un atributo social respecto de las identidades de las diferencias y los cambios de la vida humana que atraviesa las lógicas reformista y hegeliana. Este podría ordenarse a la manera de procesos que comparan el cambio que representa el desarrollo, la evolución y el crecimiento humano; lo que ha dado lugar a nuevas formas de memoria y olvido vinculadas a lugares externos, como los museos, que representan las cualidades y características humanas como marcas de diferencia. El pasado, el presente y el futuro se ubican en “la flecha del tiempo” que se desplaza dentro de las prácticas pedagógicas, y se resignifican en la

noción hegeliana de dialéctica (para esto último, véase, por ejemplo, Brinkema, 2014).

Además, el tiempo se ensambla y conecta como una comparativa que diferencia las cualidades y características de las personas y las naciones a lo largo de jerarquías y continuos de valores¹⁴. Durante el siglo XIX, surgió una conciencia generalizada del cambio, el futuro y de la historia con un deseo fáustico de conocer el devenir en lugar del ser (N. de los T.: *fáustico* en términos de la construcción del personaje “Fausto” del autor alemán J. W. von Goethe en referencia al abandono de todo principio *a priori* ético en la búsqueda de riquezas y gloria). El devenir fáustico lleva a esta relación entre el pasado y el presente a orientar el futuro que anticipa la ciencia. En este escenario, la investigación re-articula y (re) vislumbra la expresión de John Stuart Mills: «la idea de comparar la propia época con épocas anteriores, o con nuestra noción de aquellas de las que están por venir, se les había ocurrido a los filósofos; pero nunca antes había sido la idea dominante de ninguna época» (Eksteins, 1985, p. 3).

Los movimientos de un tiempo regular e irreversible centran la atención y las percepciones de lo que nos rodea en procesos que estabilizan las representaciones de identidades mediante las cuales se definen las diferencias. Vinculado al movimiento irreversible del pasado, y del presente al futuro, se pone de manifiesto un principio del cambio y su administración a través de las distinciones y diferencias para calcular experiencias cotidianas, como las que se encuentran en estudios sobre los hogares y el trabajo. El pasado actúa en las concepciones y clasificaciones que dan inteligibilidad a las objetivaciones de espacios reconfigurados que generan potencialidades. Procesos en tanto un concepto de tiempo que organizó a los humanos en secuencias ordenadas que estabilizaban los espacios sociales en las teorías de la representación e identidad que circularon dentro de las ciencias sociales y psicológicas.

El tiempo es un elemento de subjetivación, es decir, el cómo la exterioridad de las formas y del conocimiento ordenan la interioridad para sentir y dar sentido a la experiencia y a las trayectorias de la propia vida. Los cambios culturales del siglo XIX, por ejemplo, hicieron posible pensar en la propia vida como gobernada por una trayectoria planificada de biografía en “la flecha del tiempo”. Esta planificación se articuló en la idea de que las personas tuvieran carreras, una palabra asociada en este caso a los hipódromos para caballos (Bledstein, 1976). La idea de una carrera, sin embargo, no era sólo respecto de un individuo que planea una vida, sino que también se entrelazaba con el surgimiento de la experiencia de teorías profesionales para codificar y estandarizar quiénes eran y podrían ser las personas en tanto curso de vida.

El reconocimiento de las personas para ser incluidas y diferentes, paradójicamente, establece un continuo de valor entre la normalidad y la patología que persigue a las ciencias sociales y psicologías de la educación (Popkewitz, 2008). El ensamble

de sociabilidad e individualidad se vinculó con los pulsos críticos propios de la gran inclusión durante el largo siglo XIX, cuando surgieron nuevas distinciones de tipos de personas a raíz de los problemas sociales, como los trabajadores, los delincuentes, los pobres y los grupos constituidos en términos de raza. En lugar de ser pacificados por empresas filantrópicas individuales o religiosas; nuevas formas de filantropía - la aparición de instituciones de bienestar y casas de asentamiento - y la moderna escuela común entretejieron en sus prácticas el arte de gobernar. Instalada en este gobierno, estaba la noción de mejora social e individual como utópica (Heathington, 2001). Las nuevas sociologías y psicologías asociadas con las pedagogías progresistas americanas y sus ciencias¹⁵, por ejemplo, dieron cuenta del desorden moral de la vida urbana y sus poblaciones (Popkewitz, 2020). Con la introducción de las “escuelas normales” a mediados del siglo XIX, la profesionalización del maestro se ocupó de “despertar” el carácter moral, sustituyendo el énfasis anterior en la formación en habilidades de comunicación y las técnicas estándar de enseñanza (Lee, 2020).

El espacio cultural de la infancia se convirtió así en un ordenamiento temporal de la confección de la interioridad del “niño” (véase, por ejemplo, Steedman, 1995). Creado en tanto ficción sobre los modos de vida, el concepto de adolescencia, el aprendiz permanente y el niño desfavorecido, sistematizan la unidad espacial del todo a partir de la cual se registran las diferencias mediante procesos de “aprendizaje” y nociones de bienestar, compromiso y “agallas”. Los procesos estabilizan la unidad como representaciones a partir de las cuales una razón comparativa diferencia y divide las cualidades, características y capacidades del niño. Las distinciones y diferenciaciones encarnan una normatividad tácita, pero presente sobre la interioridad del niño que carece de motivación y compromiso, y de la familia “frágil” (o “caótica”). A este respecto, las representaciones de las personas se establecen como significantes trascendentales que sitúan los orígenes del cambio como las objetivaciones representadas en tanto las identidades poblacionales. El cambio se convierte así en procesos de remediación, rescate y redención para la entrada al espacio cerrado de la sociedad y su respectiva “humanidad”¹⁶. Las potencialidades generan dobles gestos sobre los tipos de personas excluidas y abyectas, sobre las poblaciones “urbanas” propias del cambio de siglo XX y del nuevo del siglo XXI que “carecen” de autoestima, compromiso, agallas y motivación; lo que supone familias y grupos abyectos por estar fuera, por estar relegados a espacios invivibles (Popkewitz [1998] 2017b; Kirchgasser, 2016, 2018, 2019).

Las infraestructuras de la escolarización y sus ciencias han desterrado conceptual y físicamente a estos grupos como no pertenecientes a la media. Las objetivaciones que representan y las diferencias identitarias expulsan a ciertos tipos de personas a las que se las significa como extrañas, “extranjeras”, racializadas y de riesgo para el futuro. Los principios de comparación residen en las distinciones y diferenciaciones en torno a lo que el niño es o se supone que es, pero también en torno a sus “otros”

que no encajan en estos espacios de normalidad: el inmigrante, el miembro de una minoría étnica y el niño de hoy que cae en la “brecha” del rendimiento y se queda atrás. Las representaciones revisan el estructuralismo y el realismo de gobernantes y gobernados en el binario representar, en este caso del alumno y el desfavorecido. La producción de la razón comparada conlleva, como sostiene Casid (2015), “la maquinaria colonial de la dominación” (p. 122).

Localización de la razón sin hogar ni ubicación

El tiempo y el afecto están entrelazados con el apego de un tipo particular de conciencia de modernidad en la que tipos particulares de abstracciones “actúan” como representaciones o elementos que categorías sobre tipos de personas y diferencias en la vida social y personal¹⁷. Las abstracciones de la sociedad, la individualidad y las poblaciones, por ejemplo, producen fenómenos que ya no tienen una relación directa con las condiciones de las actividades humanas, pero llegan como conceptos “sin hogar” y sin ubicación, y cómputos masivos de la vida fuera de los cuerpos. Esta lógica carente de hogar y ubicación hace de la infancia un “espacio” particular en el que el tiempo se desarrolla, convirtiendo al niño en una superficie e interfaz profética y gobernable. Su historia está contenida en las nociones sobre la naturaleza del niño que trae consigo y su contexto en tanto movimiento del tiempo con etapas de desarrollo y transiciones cuyas coordenadas promueven abstracciones de la buena vida y flujos de experiencia y memoria en espacios espaciales universales y aplanados. Además de las coordenadas de sus conceptualizaciones interiores, las relaciones de la infancia parecen no tener historia ni ubicación social que la autoricen.

Las enunciaciones de diversas abstracciones como conceptos universales aplicables bajo la lógica de la globalización - *sin hogar ni ubicación histórica* - son lo que Deleuze y Guattari (1980/1987) expresan como la des-territorialización y re-territorialización. Las abstracciones de la infancia y del ciudadano eliminan la inmediatez de experiencias de manera tal de des-territorializar sus coordenadas en el espacio y tiempo lo que supone una re-territorialización de las experiencias humanas para así representar ese fenómeno de una manera que pueda ser calculable y moverse como conocimiento aparentemente objetivo y aplicable en muchos espacios diferentes. Se generan así, principios sobre las potencialidades de las personas, la abstracción del niño como aprendiz permanente o el acto ciudadano como categorías determinantes de personas que prometen, aunque de diferentes maneras, progreso colectivo, participación individual y competencia para el éxito futuro. Las imágenes, interfaces y conceptos creados aparecen como planos trascendentales de la vida, del aprendizaje y del yo que parece no tener fronteras culturales y sociales.

Las prácticas distanciadoras de estas abstracciones permiten prácticas reflexivas para teorizar sobre la historia humana, la pertenencia colectiva y el yo en un flujo

de acontecimientos que poco tienen que ver con relaciones cara a cara sino como “explicaciones” que crean coordenadas de esas relaciones. Para volver a la noción anterior de alfabetización educativa, se trata de una abstracción de una materia escolar históricamente formada en el diseño del niño a través de prácticas pedagógicas a finales del siglo XIX como una costumbre normalizadora relacionada con la pertenencia nacional que simultáneamente diferenciaba a los niños sanos de los discapacitados y abyectos (Green, 1993; 2017; Cormack y Verde, 2009; Cazador, 1988).

Los fenómenos *sin hogar* ni ubicación producen relevancias en las que las dimensiones del tiempo y el espacio proporcionan principios de lo real y el acceso a la experiencia de la vida cotidiana. Las abstracciones respecto de la infancia y los estudiantes, por ejemplo, son el enfoque epistémico-ontológico que funciona como ciertas categorías. Estas son activadas por docentes a través de su experiencia de lo real en las aulas y los conocimientos y habilidades requeridos por su experiencia profesional. Las abstracciones sobre las habilidades comunicativas de los profesores y el conocimiento y aprendizaje de los niños en los modelos de profesionalismo docente se materializan como conocimiento universal y global para formar formas de actuar y evaluar lo inmediato en el universo de lo pedagógico. Este nuevo conocimiento es una reclasificación, organización y resignificación espacial de los objetos en el que los conceptos de infancia y psicología del desarrollo representan principios de los fenómenos reales accionables como aprendizaje.

Respecto de lo tratado con anterioridad, no significa esto que los humanos no hayan usado en el pasado abstracciones para razonar sobre teología u otras cosmologías. Lo que hace que esta cualidad de las abstracciones sea históricamente interesante y esté relacionada con la política de la modernidad es que las categorías y la organización de los fenómenos encarnan la *falta de hogar* y lógica sin ubicación en la que la clasificación y el ordenamiento de los acontecimientos del presente ha generado deseos sobre potencialidades acerca de lo que debería ser y lo que podría ser. La vida ya no está organizada a través del tiempo de los dioses y la teología, si no que las abstracciones funcionan como conceptos que fijan el marco interpretativo de cómo se vive la vida cotidiana, ya sea en Buenos Aires, Nueva York o Shanghai.

Este alejar y distanciar crea tanto representaciones espaciales como identidades en tanto un exterior particular diseñado para proyectar y activar una interioridad como objetivación pedagógica: en este caso, el alma. Más precisamente, la categorización del niño como motivado, auto-realizado y comprometido está diseñada para ordenar su interioridad, su alma. Los conceptos, sin embargo, aparecen analíticamente distintos, plegándose a una ontología de quién es y quién debería ser el niño como exterioridad de los objetos de la enseñanza y de la infancia. Es en las distinciones sobre la forma del aprendizaje *exterior/superficie/exterior* donde ocurre el diseño y la instalación de la pedagogía. El diseño de la superficie proyecta su dominio sobre los

procesos de comunicación y las actividades del aula a un interior del alma imaginado e inventado que ya no se denomina en tanto tal sino “el que aprende”.

Los conceptos se vuelven categorías determinantes que desterritorializan la inmediatez de las experiencias en abstracciones y, a partir de ello, la experiencia de re-territorialización en conceptos como las propiedades naturales del niño (la niñez), el “contexto” escolar y el contenido pedagógico. De esta manera, tal conceptualización se convierte en propiedades naturales de la interioridad del “alma”, la naturaleza de la infancia que se desea obtener, el “contexto” escolar y el contenido curricular y pedagógico que posibilita la formación del niño. Con la mente como intermediaria, las categorías de niño, aprendizaje y currículo sirven para generar principios que dan forma y modelan lo que importa como espacios de acción en el aula. Si bien estas se dan como representaciones de los objetos del mundo, están estrechamente ligadas a las condiciones que dan inteligibilidad al conocimiento organizado para cambiar la vida social y las personas.

Por otra parte, el razonamiento *sin hogar* implica inscribir potencialidades como deseos sin residencia ni ubicación: el niño que resuelve problemas, es creativo, se motiva a sí mismo y aprende durante toda la vida. El *sin-hogarismo*, sin embargo, trabaja materialmente, tiene “hogares” históricos que encarnan una razón comparativa. Las personas sin hogar, paradójicamente, inscriben normas y reglas sobre los límites de la normatividad que excluye y adjetiva a tipos particulares de individuos desterrados fuera de las fronteras de las reglas y estándares de la razón a los espacios inhabitables e inasimilables a los que están atados. Estas potencialidades de la escolarización y su investigación excluyen radicalmente a través de la razón comparada que diferencia, distingue y divide capacidades de las personas. Las abstracciones sobre la infancia y los estudiantes se ubican en un mundo más amplio que no es accesible en la experiencia inmediata, pero proporcionan principios para experimentar la “motivación”, la “creatividad” y las prácticas mundanas de la vida cotidiana que diferencian el cuerpo.

Esta paradoja de gestos dobles que excluye y abyecta en los esfuerzos por incluir son líneas históricas en los intersticios de la escolarización contemporánea y la discusión sobre la igualdad formada dentro de las epistemologías de las desigualdades y su investigación. Los cambios actuales versan respecto de cómo las reformas sociales y educativas modifican las “mentalidades” y sus “hábitos” y convierten al ciudadano globalmente competente, al docente profesional y al “aprendiz permanente”. La eficiencia docente contemporánea y los modelos de mejora escolar son anticipatorios, un esquema de vida institucional dirigido a permitir la felicidad personal y el mejoramiento de la sociedad. La noción de cambio se convierte en deseos salvadores y redentores acerca de las potencialidades del niño alfabetizado que se oponen al niño que se queda atrás. La creciente importancia de las estadísticas y los

números al momento de decir la verdad encarna esta lógica de *falta de hogar* y de ubicación. Las medidas y algoritmos estadísticos son fabricaciones que reclasifican la vida cotidiana y las tradiciones a través de sus tecnologías de distanciamiento y representaciones generalistas. La estadística funciona aparentemente sin ninguna historicidad. Los números estandarizan y calculan eventos; las personas actúan como un centro de cálculo o plataforma de observación para ver, pensar y actuar sobre los fenómenos de la educación como una lógica sin ubicación para ordenar “lo que importa” en las escuelas.

Sin embargo, lo que se toma como “real” junto con el origen de la reflexión y la acción a través de datos crea nuevos fenómenos para pensar y actuar sobre las personas y sus potencialidades futuras (Popkewitz, 2018 en Sverker). La pedagogía es la reconstrucción del territorio de la vida que crea así nuevos fenómenos que aparecen como parte de ese flujo en un orden temporal dirigido al futuro expresado, por ejemplo, a través de nociones de acción, resolución de problemas, desarrollo. Esta materialidad se da a medida que se produce el desamparo y las clasificaciones se convierten en focos de lo real y comparativo de lo importante para las acciones precautorias y preventivas que rigen la vida social. De allí que dichos fenómenos sean, una vez más, anticipatorios y comparativos.

Esta cualidad de la modernidad distanciadora y sin ubicación no es necesariamente mala. De hecho, la ciencia moderna, como explora Daston (2011), requiere de esta lógica de abstracciones *sin hogar* y sin ubicación en tanto proceso que implica aprender a “ver” y registrar eventos y cosas mediante notas sistemáticas de lo que ocurre, en este caso, entre los años 1600 y 1800. En las ciencias y prácticas de la pedagogía, la lógica del *sin-hogarismo* y sin ubicación está continuamente inscrita en espacios de una razón de ser comparativa. La vinculación del niño con la familia y la comunidad genera principios cuyos límites son los de inclusión y exclusión en el orden moral. Dicho orden (y el desorden) queda inscripto afectivamente en nociones temporales de desarrollo y crecimiento que se superponen con nociones colectivas de “virtudes cívicas” y “el bien común”. La cuestión que se plantea entonces gira alrededor de los principios epistemológicos de la diferencia incorporados en el pensamiento contemporáneo en torno a las naciones a través de representaciones e identidades ubicadas en un continuo de valores del orden de lo afectivo y cognitivo-onto-epistémico. Este continuo proviene de alguna noción de igualdad, encarnada en las distinciones que diferencian de una manera que normaliza y divide las cualidades de las personas. Las divisiones, a su vez, están incrustadas en categorías que representan las identidades de la infancia y los maestros en el currículo, las instituciones y las teorías sociales y psicológicas de la escolarización.

Estudios críticos

La teoría crítica ya no puede justificarse simplemente por su poder de hablar en nombre de los demás: la reproducción de estrategias para representar el “derecho” del *Otro* no interrumpe la perpetuación de la otredad. Al reflexionar sobre la historia colonial de la teoría crítica, privilegiar la libertad sobre la vida es un epítome de las nociones europeas particulares de ser y devenir, especialmente cuando una hegemonía de la libertad está inscrita en las lógicas progresistas de reforma y cambio que articulan aún más la diversidad como diferencia respecto de la normatividad unificada del sujeto. El sistema de diferenciación supone una visión utópica del progreso y del futuro mediada y entretrejida en la uniformidad entendida como el arte de gobernar; de allí la urgencia de reconocer la complicada relación de la crítica con la Ilustración en el proceso colectivo en curso de reflexionar y redefinir las artes de resistencia o contra-conducta.

Hemos hecho referencia intencionalmente a la noción de colonialidad en nuestra discusión para reconocer los entramados y multiplicidades de formas de conocimiento, afecto y ser en los enunciados de la escolarización como negación y absorción de diferencias (ver, Mignolo, 2013; Sobe, 2013; Sobe & Oregón, 2014). Los asentamientos de las infraestructuras en diferentes espacios históricos producen diferentes coordenadas, relaciones y valores para ciertos pueblos/sociedades, al tiempo que privan de sus derechos a otros. La lógica *sin hogar* y sin ubicación de enunciados - como, por ejemplo, eurocéntrico - elude los variados y múltiples asentamientos, así como también las activaciones de deseos y expectativas acerca de experiencias y futuros posibles. Si volvemos a nuestra discusión anterior, los cambios actuales en las representaciones de las teorías críticas expresan y privilegian la interseccionalidad de la raza, el género y la etnia en las literaturas angloamericanas, aún distribuidas de manera desigual en el orden global que se mueve a través de un espectro de críticas estatales y literaturas poscoloniales. Por ejemplo, tales nociones de crítica viajan hoy a China como una maraña de modelos bourdieurianos sin ubicación para explicar la dominación y la reproducción de la desigualdad en la educación escolar. Pero la política representacional está conectada con las luchas coloniales particulares de principios del siglo XX, re-ensamblada y conectada con los efectos en cadena del racismo estatal globalizador y el neoliberalismo. Como argumentaron Deleuze y Foucault (1986/1988) en los años ‘80, la crítica es el diagnóstico y la dermatología del aparato que el poder instala en la superficie de nuestro ser. Es abrir cosas, aunque no se detiene donde las anteriores rejillas de inteligibilidad son “destruidas” o reemplazadas por una nueva. No se trata de mitificar el poder sino de hacer visibles los internamientos, los cercamientos y las fuerzas que se están produciendo para hacer posibles distintas alternativas. Esta noción de crítica es resistir los espacios de normalización, diferenciación y abyección en su concreción que nunca es meramente propia de los procesos “de escolarización”. Poner a prueba los límites del presente no renuncia a las nociones de libertad y agencia. La crítica está cercenando lo que

parece evidente para dar contingencias históricas a las objetivaciones y al determinismo ontológico. Esto abre posibilidades fuera de los marcos contemporáneos que inscriben las diferencias dentro de *la unidad de la unicidad*.

La agencia, como se explora aquí, consiste en desafiar las formas habituales de trabajar y pensar en la constitución de la sociedad y las personas. Este desafío a las formas habituales es “aferrarse a la libertad” explorando históricamente la “prueba práctica de los límites que podemos traspasar y, por tanto, el trabajo que realizamos sobre nosotros mismos como seres libres” (Foucault 1984, p. 47). Se puede pensar que la agencia pone a prueba los límites del presente, liberándonos de su dogma particular a través de la resistencia a lo que parece inevitable y necesario. Reflexionar sobre la crítica como un poder agencial de la actitud de la Ilustración es examinar cómo se divide, mide y produce la vida como formas onto-epistémicas de razón y progreso universales; es interpretar la libertad de agencia por fuera de las inscripciones de la subjetivación/objetivación de las personas y la sociedad inscrita como el origen de la autorrealización, la libertad y la autonomía. La libertad, por lo tanto, no debe lograrse mediante una “intercepción” del poder de agencia a través de proyectos de creación de tipos de personas y de creación del cuerpo y el “alma”. Por el contrario, la crítica supone abrir espacios colectivos de acción que no estén dirigidos a fantasmas del futuro profético sino a afirmar planos de vida inmanentes: un arte potencial de resistencia.

Si bien está plagada de sombras de la Ilustración europea, tal discusión reconoce tanto su singularidad como también las multiplicidades de conexiones, asambleas y desconexiones en múltiples espacios históricos que no pueden reducirse al “eurocentrismo” (ver, por ejemplo, Zhao 2018; Popkewitz, Khurshid, y Zhao 2014; Wu 2013). Importante para las ideas de progreso de la Ilustración fue su crítica, el constante preguntarse cómo hemos llegado al presente y sus límites como método para pensar quiénes somos, quiénes deberíamos ser y las posibilidades de cambio. La crítica supone, una vez más, cortar las causalidades del presente para volver frágil lo que parece inevitable. Afirma Foucault:

La crítica consiste en desechar ese pensamiento y tratar de cambiarlo: mostrar que las cosas no son tan evidentes como se creía, ver que lo que se acepta como evidente ya no se aceptará como tal. La historización se centró en las contingencias de lo que de otro modo serían tomados como objetos incuestionables de pensamiento, acción y cambio. (Foucault 1988, pp. 155-56).

El compromiso con la crítica conlleva un quehacer optimista sobre las posibilidades de cambio. Dicho optimismo sobre el cambio radica en hacer inestable lo que se considera natural, “más ligado a las circunstancias que a las necesidades, más arbitrario que evidente, más una cuestión de circunstancias históricas complejas, pero temporales, que de constantes antropológicas inevitables” (*Op. cit.*). Asimismo,

encarna una sospecha optimista del presente, en palabras de Stoler (2016):

Criticar aquí no se trata de “encontrar fallas” y juzgar, sino de restaurar las formas que adopta la oclusión y las preguntas que sus efectos pueden llevarnos a formular. Por lo tanto, el esfuerzo es comprender que la oclusión es un proceso continuo y maleable, a veces en una forma ya congelada y aparentemente terminada a medida que actúa en el presente, convirtiéndonos en observadores involuntariamente complacientes, casi siempre tardíos respecto de identificar cómo funciona (pág.14).

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1999). *Potentialities: Collected essays in philosophy* (D. Heller-Roazen, Trans. D. Heller-Roazen Ed.). Stanford University Press.
- Anderson, B. (2010). Pre-emption, precaution, preparedness: Anticipatory action and future geographies. *Progress in Human Geography*, 34(6), 777-798.
- Anderson, B. (2014). Encountering affect. Capacities, apparatuses, conditions. Ashgate Publishing Company.
- Andrade-Molina, M., & Valero, P. (2015). The sightless eyes of reason: Scientific objectivism and school geometry. Paper presented at the Ninth Congress of European Research in Mathematics Education (CERME), Prague, Czech Republic.
- Ariès, P. (1961/1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R. Baldick, Trans.). Vintage Books.
- Barad, K. 2007. *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Becker, C. (1932). *The heavenly city of the eighteenth-century philosophers*. University Press.
- Bercovitch, S. (1978). *The American Jeremiad*. University of Wisconsin Press.
- Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Duke University Press.
- Bledstein, B. (1976). *The culture of professionalism, the middle class, and the development of higher education in America*. Norton & Co.
- Blumenberg, H. (1966) 1983. *The legitimacy of the modern age*. Translated by R. Wallace. MIT Press.
- Braidotti, R. 2013). *The Posthuman*. Polity Press.
- Brinkema, E. (2014). *The forms of the affects*. Duke University Press.
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.
- Bullock, E. C. (2018). Intersectional analysis in critical mathematics education research: A response to figure hiding. *Review of Research in Education*, 42(1), 122-145.
- Bullock, E. C. (2019). Mathematics curriculum reform as racial remediation: A historical counterstory. In J. Davis & C. C. Jett (Eds.), *Critical race theory in mathematics education* (pp.

75-97). Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discourse limits of "sex"*. Routledge.

Casid, J. (2015). *Scenes of projection. Recasting the enlightenment subject*. University of Minnesota Press.

Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical differences*. Princeton University Press.

Cormack, P., & Green, B. (2009). Re-reading the historical record: Curriculum history and the linguistic turn. In B. Baker (Ed.), *New curriculum history* (pp. 223–236). Sense Publishers.

Daston, L. (2011). The empire of observation, 1600-1800. In L. Daston & E. Lunbeck (Eds.), *Histories of scientific observation* (pp. 81-114). The University of Chicago Press.

Daston, L. (2019). *Against nature*. The MIT Press

Dekker, J. J. (2010). *Educational ambitions in history: Childhood and education in an expanding educational space from the seventeenth to the twentieth century*. Peter Lang.

Deleuze, G. (1968/1994). *Difference and repetition* (P. Patton, Trans.). Athlone Press of Columbia University.

Deleuze, G. (1986/1988). *Foucault* (S. Hands, Trans.). University of Minnesota Press.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980/1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.

Deleuze, G., & Parnet, C. (1977/1987). *Dialogues* (H. Tomlinson & B. Habberjam, Trans.). Columbia University Press.

Dernikos, B. Lesko, N. McCall, S. and Niccolini, A. eds. (2020). *The Affective Turn in Education. Theory, Research, and Pedagogies*. New York: Routledge

Dixon-Román, E. (2016). Algo-Ritmo: More-than-human performative acts and the racializing-assemblages of algorithmic architectures. *Cultural Stu↔dies Critical Methodologies* 165(482-490).

Dussel, I. 2013. The visual turn in the history of education. In Popkewitz, T. S. (Ed.) *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*, (pp. 29–50) Palgrave.

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.

Friedrich, D & Colmenares, E. (Eds.), *Resonances of El Chavo del 8 in Latin American childhood schooling*. Bloomsbury.

Finkelstein, B. (1989). *Governing the young: Teacher behavior in popular primary schools in nineteenth-century United States*. Falmer.

Foucault, M. (1978). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.

Foucault, M. (1979). *Governmentality. Ideology and Consciousness*, 6, 5-22.

Foucault, M. (1984). What is the enlightenment? Was ist Aufklärung? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 32-51). Pantheon Books.

Foucault, M. (1988). Practicing criticism (A. S. a. others, Trans.). In L. Kritzman (Ed.), *Politics, philosophy, culture: Interviews and other writings, 1977-1984* (pp. 153-156). Routledge.

- Gilroy, P. (1993). *The black Atlantic: Modernity and double consciousness*. Harvard University.
- Green, B. (2017). Curriculum, politics and the postmodern; or, beyond the knowledge question in curriculum inquiry. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 501–514.
- Green, B. (2003). (Un)changing English: Past, present, future? In B. Doecke, D. Homer, & H. Nixon (Eds.), *English teachers at work: Narrative, counter narratives and arguments* (pp. 135–148). Wakefield Press.
- Hacking, I. 2004. *Historical ontology*. Harvard University Press.
- Hall, G. S. (1904/1928). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vol. 1). Appleton and Co.
- Hall, S. (1986). The problem of ideology-Marxism without guarantees. *Journal of Communication Inquiry*, 10(2), 28-43.
- Hetherington, K. (2001). Moderns as ancients: Time, space and the discourse of improvement. In J. May & N. Thrift (Eds.), *Timespace, geographies of temporality* (pp. 49-72). Routledge.
- Hooks, B. (2014). *Teaching to Transgress*. Routledge.
- Hultqvist, K., and G. Dahlberg, eds. (2001). *Governing the child in the new millennium*. Psychology Press.
- Hunter, I. (1988). *Culture and government: The emergence of literary education*. Macmillan.
- Jackson, P. (1968). *Life in the classroom*. Rinehart & Winston.
- Judovity, D. (2001) *The culture of the body. Genealogies of modernity*. University of Michigan.
- Kirchgasler, C. (2016). The limits of “knowledge for all”: Historicizing transnational school reforms in Kenya. *Knowledge Cultures*, 4(2), 73-94.
- Kirchgasler, C. (2017). The perils of “actionable insights”: Educational research and the making of difference. In T. S. Popkewitz, J. Diaz, & C. Kirchgasler (Eds.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusion and difference* (pp. 230-245). Routledge.
- Kirchgasler, C. (2018). True grit? Making a scientific object and pedagogical tool. *American Educational Research Journal*, 55(4), 693-720.
- Kirchgasler, C. (2019). Haunted data: The colonial residues of transnational school reforms in Kenya. In F. Salajan & T. Jules (Eds.), *The educational intelligent economy: Big data, artificial intelligence, machine learning, and the internet of things in education* (pp. 215- 232). Emerald.
- Kirchgasler, K. L. (2017). Scientific Americans: Historicizing the making of differences in early 20th-century US science education. In T. S. Popkewitz, J. Diaz, & C. Kirchgasler (Eds.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference* (pp. 89- 104). New York: Routledge.
- Kirchgasler, K. L. (2020). Dangers of “making diversity visible”: Historicizing metrics of science achievement in U.S. educational policy. In G. Fan & T. Popkewitz (Eds.), *The International Handbook of Education Policy Studies: Volume II* (pp. 331–349). Springer.
- Kowalczyk, J. (2014). Nationalizing interculturalism: Reading intercultural school policy through Italian cosmopolitanism. In M. A. Pereyra & B. M. Franklin (Eds.), *Systems of reason and the politics of schooling: School reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz* (pp. 277-295). Routledge.

- Kowalczyk, J. (2016). Homo pontem: teachers as bridges to a multicultural Italy. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 52(5), 438-452.
- Koza, J. E. (2021). *Destined: Carl Seashore's world of music, education, and eugenics*. University of Michigan.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions (2nd ed.)*. University of Chicago Press.
- Lee, S. Y. (2020). Seeing the difference: Anticipatory reasoning of observation and its double gesture in teacher education. *Curriculum Inquiry*, 50(5), 378-399.
- Lesko, N. (2001). *Act your age: A cultural construction of adolescence*. Routledge.
- Lesko, N., & Niccolini, A. D. (2017). Progressive: Historicizing affect in education. In T. S. Popkewitz, J. Diaz, & C. Kirchgasser (Eds.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference* (pp. 70-86). Routledge.
- Lesko, N., & Talburt, S. (Eds.). (2011). *Youth studies: Keywords and movement*. Routledge.
- Lesko & van den Berg (2019). New Curriculum Histories. In T. Fitzgerald (ed.), *Handbook of Historical Studies in Education*, Springer International Handbooks of Education, https://doi.org/10.1007/978-981-10-0942-6_6-1
- López, L. L. (2013). The problem: Historicizing the Guatemalan projection and protection of the "Indian". In T. S. Popkewitz (Ed.), *The "reason" of schooling: Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education* (pp. 229-246). Routledge.
- López, Ligia López (2017). *The Making of Indigeneity, Curriculum History, and the Liits of Diversity*. Routledge.
- López López, L., de Wildt, L., & Moodie, N. (2019). 'I don't think you're going to have any aborigines in your world': Minecraft ing terra nullius. *British Journal of Sociology of Education*, 40(8), 1037-1054.
- Mignolo, W. (2013). On Comparison: Who Is Comparing What and Why? In Felski, Rita & Susan Stanford Friedman, eds. *Comparison*. (pp.99-199). Johns Hopkins University Press.
- Martins, C. S. (2017). From scribbles to details: The invention of stages of development in drawing and the government of the child. In T. S. Popkewitz, J. Diaz, & C. Kirchgasser (Eds.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference* (pp. 105-118). Routledge.
- Martins, C. S. (2018). The alchemies of the arts in education: Problematizing some of the ingredients of the recipe. In B. Jörissen, L. Unterberg, L. Klepacki, J. Engel, V. Flasche, & T. Klepacki (Eds.), *Spectra of transformation* (pp. 51-67). Waxmann.
- McLeod, J., & Paisley, F. (2016). The modernisation of colonialism and the educability of the 'native': Transpacific knowledge networks and education in the interwar years. *History of Education Quarterly*, 56(3), 473-502.
- Ó, J. R. d. (2005). Government of the soul and genesis of the modern educational discourse (1879-1911). *Paedagogica Historica*, 41(1&2), 243-258.
- Paraskeva, J. (2016). *Curriculum epistemicides: Towards an itinerant theory*. Routledge.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (2020). *The impracticality of practical research: A history of contemporary*

sciences of change that conserve. University of Michigan Press.

Popkewitz, T. (2017). Reform and making human kinds: The double gestures of inclusion and exclusion in the practice of schooling. In E. Hultqvist, S. Lindblad, & T. S. Popkewitz (Eds.), *Critical analyses of educational reforms in an era of transnational governance* (pp.133-150). Springer.

Popkewitz, T. S. (1988/2017). *Teacher education and teaching as struggling for the soul: A critical ethnography*. Routledge.

Popkewitz, T. S. (2018). What is “really” taught as the content of school subjects? Teaching school subjects as an alchemy. *High School Journal* 101 (2): 77–89.

Popkewitz, T. S. (Ed.) (2013). *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*. Palgrave Macmillan.

Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. Routledge.

Popkewitz, T. S., & Fendler, L. (Eds.). (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. Routledge.

Popkewitz, T. S., Franklin, B., & Pereyra, M. (2001). *Cultural history and education: Critical essays*

on knowledge and schooling. Routledge Falmer.

Popkewitz, T. S., Khurshid, A., & Zhao, W. (2014). Comparative studies and the reasons of reason: Historicizing differences and “seeing” reforms in multiple modernities. In L. Vega (Ed.), *Empires, post-coloniality, and interculturality: New challenges for comparative education* (pp. 21-43). Sense.

Rancière, J. (2006). *Hatred of democracy*. Verso.

Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics: the distribution of the sensible*. Continuum.

Spivak, G. C. (1999). *A Critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Harvard University Press.

Steedman, C. (1995). *Strange dislocations: Childhood and the idea of human interiority, 1780-1930*. Harvard University Press.

Stoler, L. A. (2016). *Duress. Imperial durabilities in our times*. Duke University Press.

Weheliye, A. G. (2008). After man. *American Literary History*, 20(1/2), 321-336.

Wells, H. G. (1938). *World brain*. Methuen & Co.

Wu, Z. (2013). Chinese mode of historical thinking and its transformation in pedagogical discourse. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge* (pp. 51-74). Palgrave.

Wynter, S. (1996). Is “development” a purely empirical concept or also teleological? A perspective from “we-the-underdeveloped”. In A. Y. Yansane (Ed.), *The prospects for recovery and sustainable development in Africa* (pp. 299-316). Greenwood Press.

Wynter, S. (2001). Towards the sociogenic principle: Fanon, the puzzle of conscious experience, of identity and what its like to be “black”. In M. Durán-Cogan & A. Gómez-Moriana (Eds.), *National identity and sociopolitical change: Latin America between marginalization*

and integration (pp. 30-66). Routledge.

Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument. *CR: The new centennial review*, 3(3), 257-337.

Yolcu, A., & Popkewitz, T. S. (2018). *Making the able body: School mathematics as a cultural practice*. *ZDM Mathematics Education* (Advance online publication). doi:10.1007/s11858-018-1003-8

Young, M. (1971). *Knowledge and control; New directions for the sociology of education*. Collier-Macmillan.

Zhao, W. (2018). *China's education, curriculum knowledge, and cultural inscriptions: Dancing with the wind*. Routledge.

Zsuzsa, M. (2014). The cultural politics of “childhood” and “nation”: Space, mobility, and a global world. *Global Studies of Childhood*, 4(3), 137-142. www.worlds.co.uk/GSCH.

Para citar este artículo: Thomas S. Popkewitz, Junzi Huang (2022). Rethinking critical theory/ study of education: contributions of the “posts/new materialism”. Editor(s): Robert J Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Ercikan (2023) *International Encyclopedia of Education* (Fourth Edition), Elsevier, Pages 105-116.

Notas

¹ Profesor del Departamento de Currículo e Instrucción, Universidad de Wisconsin-Madison. Su campo de estudio refiere a las políticas culturales del conocimiento en la educación, la formación del profesorado y las ciencias sociales y psicológicas. Su investigación actual se centra en el estudio de las ciencias de la educación como razón comparada en la distribución de diferencias. Bibliografía reciente: *Practical Research: A History Of Sciences Of Change That Conserve and Excludes* (2020); *The international emergence of educational sciences in the post-World War Two years: Quantification, visualization, and making kinds of people* (2021, editado con D. Pettersson, y K. Hsiao). thomas.popkewitz@wisc.edu

² Ph.D. Universidad de Wisconsin-Madison. Su campo de investigación son los estudios culturales y filosóficos del pensamiento educativo y el discurso reformista. Sus estudios actuales se centran en las críticas a la razón poscolonial y los pensamientos decoloniales en la investigación educativa en todo el este de Asia y Estados Unidos durante el Siglo XX. jhuang257@wisc.edu

³ Originalmente publicada en: Elsevier *International Encyclopedia of Education*. (2022). *Contemporary Curriculum and Ways of Knowing* (Volumen 4); Editado por Robert Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Ercikan y Graham Smith. Section Editors on Contemporary Curriculum and Ways of Knowing: Dr Ninni Wahlström & Dr Berit Karseth. Pp 105-116. ISBN 9780128186299. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03018-9> (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128186305030189>).

Esta traducción cuenta con los permisos y autorizaciones correspondientes.

⁴ Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, y de la asignatura Discurso Escrito, Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones

en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED), Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. UNMdP geraldinagoni@mdp.edu.ar

⁵ Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED) y del Grupo de Investigación Estudios Antropológicos (CESyS), Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefe de DPTO de Comunicaciones de E.E.S. N°5 “Nicolás Avellaneda”, D.G.C.y E., Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Profesor de Lengua y Literatura. jbergonzimartinez@mdp.edu.ar

⁶ Para discusiones generales sobre el afecto, ver Deleuze, 1986/1988; Anderson, 2010, 2014; Brinkema, 2014. Respecto de educación, Dernikos, B.; Lesko, N.; McCall, S. y Niccolini, A., 2020; Lesko, 2019.

⁷ El uso de los términos moderno y modernidad no pretende sugerir una época o período particular, sino pensar en los intersticios particulares de las líneas históricas que cambian con el tiempo en epistemes que “actúan” afectiva y cognitivamente como pliegues y repliegues para calcular y producir comparativamente tipos de personas (ver Popkewitz, 2008).

⁸ Respecto de esta discusión, ver Blumenberg, 1966/1983; Foucault, 1984; Popkewitz, 2008, 2020.

⁹ El uso de la infraestructura en tanto término en el presente posee homologías con la noción de paradigma de Kuhn (1970) y los estilos de razonamiento de Hacking (2004). Vincular la infraestructura con la razón implica prestar mayor atención a la materialidad de la epistemología y la ontología como una práctica histórica relacionada con el cuerpo y el alma.

¹⁰ Esta relación de conferir naturaleza a las cosas y orden moral en la ciencia se explora en Daston, 2019.

¹¹ Si bien existe una literatura filosófica particular que vincula la idea política contemporánea del ciudadano con las ciudades de la antigua Grecia, esa historia evolutiva y conceptual homogénea y pierde de vista las distinciones históricas de tiempo, espacio y cosmologías a través de las cuales se ordenaba la vida y sus modos (ver Popkewitz, 2008).

¹² Nota de los traductores: la expresión *fantasmagrama*, en términos relativos a las diversas intervenciones de la teoría económica y sus respectivos pensadores, hace referencia a las dinámicas por las cuales la cotidianeidad se hace cargo desde el ejercicio de la práctica de las nociones más básicas de la economía; incluso en términos de métrica e incorporeidad: lo complejo no deja de ser simple en el devenir diario como un quehacer de ajuste constante signado por las reglas de mercado. Así, en términos de una economía global, el concepto *fantasmagrama* da cuenta de la constitución de universos de significación posibles en tanto conjuro de lo representacional más allá de la lógica y las prácticas de cuantificación. Lo sobrenatural del término, en función de lo antedicho en el presente escrito, está dado en la posibilidad de las múltiples significaciones que porta, todas y cada una funcionales a las necesidades de constitución de universos próximos dadas al calor de la conformación y viabilidad de los Estados-Nación.

¹³ A partir de ello, formulamos una declaración general sobre principios particulares que parecen abarcar una amplia gama de literatura educativa. De hecho, a partir de ello, puede también diferenciarse la literatura angloamericana en educación respecto de aquella de las tradiciones marxistas latinoamericanas y japonesas; diferentes a su vez, de las literaturas críticas de la Liberación Latinoamericana y de los Movimientos de Trabajadores Católicos. Respecto de estas últimas, presentes en la obra de Pablo Freire, es pertinente señalar que adquirieron su fundamentación teórica neo marxista a medida que el autor viajó con motivo de sus interlocuciones por América del Norte.

¹⁴ Carl L. Becker: *La ciudad celestial de los filósofos del siglo XVIII* (New Haven: Yale University Press, 1932).

¹⁵ El uso de progresivo aparece para no delinear una temporalidad claramente definida dada al pasado, por el contrario: sus configuraciones encarnan múltiples pliegues y repliegues de líneas históricas que producen objetos de deseo y cambio producido, de allí la frase “el largo siglo XIX”.

¹⁶ Para contra-narrativas, véase Ariés, 1961/1962; Dekker, 2010; Finkelstein, 1989.

¹⁷ Nos centramos aquí en una cualidad particular relativa a la falta de vivienda en lo que se refiere a la universalización de tipos de personas como categorías determinadas a partir de las cuales se producen diferencias. Como modo histórico más amplio de razonamiento, esta cualidad de distanciar, abstraer y ordenar las relaciones está incorporada a este argumento, pero con un enfoque histórico y relacional diferente.