

Thomas S. Popkewitz

# **La impracticabilidad de la investigación práctica**

Historia del tiempo presente  
de unas ciencias del cambio  
que nada cambian

Prólogo de **Jesús Romero Morante**

**Octaedro** 

Colección: Educación comparada e internacional

Directores de la colección: MIGUEL A. PEREYRA, catedrático emérito de Educación Comparada de la Universidad de Granada, y MÓNICA TORRES, profesora titular de Educación Comparada e Internacional de la Universidad de Málaga.

Título: *La impracticabilidad de la investigación práctica. Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian*

Título de la edición original en inglés: *The Impracticality of Practical Research. A History of Contemporary Sciences of Change That Conserve* (University of Michigan Press, 2020).

Traducción del inglés: Roc Filella



Esta obra ha recibido una ayuda a la edición del Ministerio de Cultura y Deporte.

---

Primera edición: julio de 2021

© Thomas S. Popkewitz

© del Prólogo: Jesús Romero Morante

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18819-13-1

Depósito legal: B 12246-2021

Realización y producción: Editorial Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

*In memoriam y al futuro*

*Mientras terminaba este libro, perdimos a dos personas que, de diferentes formas, son importantes para mí y a las que quiero dedicar este libro: Thea Aschkenase, mi madre política, que sufrió horrores y pérdidas inimaginables a manos de los nazis en Auschwitz, pero mantuvo la esencia humana y su carácter solícito a lo largo de toda la vida, y Rita Foss Lindblad, extraordinaria amiga y colega, que también tenía un profundo sentido de la obligación moral y la compasión.*

*Unas pérdidas que abren el futuro, personificado en mis excelentes y hermosos hijos, que me brindaron la oportunidad de crecer con ellos y, hoy, con los suyos.*



# Sumario

<i>Agradecimientos</i> . . . . .	11
<i>Prólogo a esta edición</i> . . . . .	15
<i>Prefacio</i> . . . . .	25
<b>PARTE I. Los problemas y las complejidades del estudio de la investigación práctica</b> . . . . .	31
1. Introducción. El estudio de la ciencia: la investigación como planificación y la práctica como su objeto . . . . .	37
2. La razón de la investigación: la práctica que «actúa» como deseos . . . . .	57
<b>PARTE II. Huellas históricas, líneas de fondo y límites en el ejercicio de la investigación práctica</b> . . . . .	81
3. La aparición de la ciencia como transformadora de la vida cotidiana. Huellas y líneas de fondo históricas . . . . .	85
4. La virtud de la santidad laica: excepcionalismo nacional, ciencia y educación . . . . .	109
5. ¿Qué se enseña «realmente» como problema de investigación? La alquimia de la enseñanza de las asignaturas escolares . . . . .	131
<b>PARTE III. El presente: las alquimias, los deseos y las diferencias en la investigación práctica americana</b> . . . . .	155
6. El progresismo americano: las ciencias prácticas como deseos de hacer real el futuro . . . . .	159
7. La razón de los «sistemas» y el conocimiento práctico: la investigación y el desarrollo educativos después de la Segunda Guerra Mundial . . . . .	183

8. Cifras, deseos y evaluaciones internacionales de los estudiantes: referencias y evidencia empírica . . . . .	215
9. La investigación sobre el profesor y su formación. El conocimiento práctico del cambio que conserva y divide . . . .	243
<b>PARTE IV. Un metodo de estudio, crítica y cambio . . . . .</b>	<b>267</b>
10. La impracticabilidad de la investigación práctica: de los temas de investigación a lo que importa como investigación .	271
<i>Bibliografía . . . . .</i>	<i>295</i>
<i>Índice . . . . .</i>	<i>327</i>

## Agradecimientos

Cuando la idea de este libro empezó a cobrar forma en 2014, se convirtió en tema de conversación en diferentes espacios. La presente «lista» de agradecimientos representa muchos encuentros intelectuales que son un auténtico lujo de los entornos académicos por los que he viajado. Es un privilegio dedicarse a investigar y escribir contando con las amistades que han contribuido a cimentar este libro.

Podría empezar los agradecimientos prácticamente en cualquier punto, pero voy a hacerlo por dos. Miguel Pereyra, de la Universidad de Granada, España, ha respondido ininterrumpidamente a mis escritos y preguntas, me ha facilitado bibliografía que da mayor matiz a mis lecturas, me ha advertido de las tesis e intervenciones de la literatura académica española y, por último, se ha ocupado de la traducción española del libro. Trabajar con Sverker Lindblad, de la Universidad de Gotemburgo, Suecia, es otro privilegio. Fuera paseando en bicicleta en Chile o en el condado de Door, Wisconsin, el paisaje pasaba a segundo plano y la conversación pedaleaba cuesta arriba hasta llegar a temas de profundo contenido teórico. La invitación de Sverker a participar con él en la comisión de la Fundación Sueca de la Ciencia, encargada de analizar el sistema de evaluación internacional de los estudiantes, y hoy en el proyecto de cambiar la relación de la ciencia, la política y la sociedad, me impulsó a reflexionar sobre las cifras y estadísticas que una y otra vez reaparecen en esas evaluaciones. Gracias a nuestro trabajo, también he podido empezar a colaborar con Daniel Petterson (Universidad de Gävle) y Gun-Britt Wärvick (Universidad de Gotemburgo), una colaboración cuyo resultado han sido conversaciones que forman una corriente que discurre por todo el libro.

Trabajos conjuntos sobre historia comparativa con Daniel Tröhler, de la Universidad de Viena, me ayudaron en la inmersión en las ciencias sociales y psicológicas necesaria para este libro. En los capítulos que tratan

del progresismo americano y las movilizaciones de las ciencias después de la Segunda Guerra Mundial se reformulan y matizan los apuntes iniciales de todas las ideas. A esas conversaciones se sumó un seminario anual para estudiantes de doctorado impartido, alternativamente, con Daniel y David Labaree, de la Universidad de Stanford. En esos seminarios, además de disfrutar de su buen ambiente, tuve oportunidad de desarrollar algunas de las ideas aquí expuestas, y los comentarios de David facilitaron una mayor reflexión sobre las tesis que se han incorporado al libro.

Suelo huir de los análisis institucionales, pero tengo la fortuna de trabajar en la Universidad de Wisconsin-Madison. Es una institución de investigación con más de cien años de cultura científica, una de las primeras instituciones americanas en adoptar el modelo de ciencia alemán en la enseñanza superior. Es fácil subestimar el valor de la institucionalización de la cultura intelectual y cómo puede incidir en la infraestructura de la administración y los departamentos, circunstancia particularmente importante en las culturas académicas y los campos profesionales, víctimas a veces del equilibrio de su normalidad y la consiguiente voluntad de ser prácticos. Alguien me decía hace poco que he vivido en la «edad de oro» de esta cultura académica, pero confío en que los cambios que se introduzcan para racionalizar las universidades americanas permitan encontrar nuevas vías para que esa cultura siga existiendo como ha existido para mí.

La cultura académica se manifiesta en el libro de formas distintas y concretas a través del «Grupo de los miércoles», mi seminario para alumnos de posgrado organizado inicialmente por mi alumna de doctorado Marie Brennan en 1989. Marie pensó que yo necesitaba este tipo de entorno para incorporar las humanidades, las teorías sociales y las historias culturales tanto al objetivo colectivo de los estudios de posgrado como a mis propias reflexiones. Y tenía razón. El seminario «funciona» gracias a la flexibilidad del programa de posgrado que nos permite, a los estudiantes y a mí, movernos por el campus e interactuar con diversos profesores y lecturas que después llegan al seminario por vías que, de otro modo, hubieran sido imposibles. Ideas inicialmente debatidas en el seminario aparecen repartidas por toda la estructura teórica del libro.

No podría haber formulado las tesis del libro sin el trabajo intelectual de los alumnos de posgrado actuales y el conjunto de todos los anteriores, unas aportaciones recogidas en frecuentes referencias a lo largo del libro. He contado también con otros colegas para comentar las ideas

y la base histórica de los borradores: Catarina de Silva Martins, de la Universidad de Porto, Fazal Rizvi, de la Universidad de Melbourne, y Melisa Andrade, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. A todos ellos agradezco profundamente sus conversaciones intelectuales y su compañerismo a lo largo de los años, como agradezco en particular la invitación de Lynda Stone a dar una conferencia sobre la alquimia de las asignaturas escolares a la Asociación Australiana de Estudios sobre Historia de la Educación y el Grupo de Interés sobre Educación Especial de la Universidad de Melbourne, unas experiencias que me han permitido contrastar mis ideas.

Malin Ideland, de la Universidad de Malmö, Suecia, tuvo la amabilidad de organizar mi estancia de casi un semestre en dicha universidad de modo que pudiera dedicar la mayor parte del tiempo a escribir, con un precioso apartamento cerca del puente Öresund y del mar Báltico. Además, Malin y yo participamos en un curso de doctorado sobre los límites de las buenas intenciones, donde intercambiamos ideas que también han llegado a este libro. El decano Anders Linde-Laursen, la vicedecana Sussane Hedenborg y Anna Jobber dieron también muestra de su generosidad en sus conversaciones y todo tipo de ayuda.

Conté también con apoyos menos visibles pero importantes y siempre presentes, incluso cuando incumplía los plazos autoimpuestos para la redacción del libro. En esos años de escritura, Guorui Fan 范国睿, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Normal de China Oriental, Shanghái, no ha dejado de animarme, y se ha encargado de la traducción del libro. También conté con el ánimo y la paciencia de Shuping Zhan 张淑萍, por entonces estudiante de doctorado, a quien no dejaba de prometerle el texto para que lo tradujera. Asimismo, Kan Wei 阚维, de la Universidad Normal de Pekín, me ha ayudado de forma importante e ininterrumpida a lo largo de los años.

El apoyo de mi departamento fue fundamental para terminar el libro. El de Beth Graue, su jefa, fue decisivo en unos momentos cruciales de la redacción del libro. El departamento permitió que los alumnos de posgrado contribuyeran de forma inestimable en la investigación bibliográfica y la organización del manuscrito. Kai-jung Hsiao nunca dejó de ayudar en el seguimiento de materiales, verificación de referencias y con sus sustanciales comentarios teóricos, todo ello con buen sentido del humor. Agradezco profundamente las reflexiones de Mariam Sedighi sobre la lectura textual y la base teórica de los primeros borradores del libro. Britt Marie Zeidler se encargó de editar parte de los últimos apartados.

Daniel Berman, alumno de doctorado de historia de la educación, me ayudó y asesoró sobre textos referentes a la religión en el progresismo americano.

Quiero dar las gracias a las siguientes personas y entidades por autorizarme a reproducir sus fotografías: David Labaree, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, McKinsey & Company, Sage Publishing y Michel Włodarczyk, antiguo rector de la Folkuuniversitet, Umeå, Suecia.

Uno de mis pilares académicos más importantes se asienta en Christine Kruger, con su permanente ayuda administrativa y secretarial, que se ha convertido en algo más que eso: una amistad ya de hace muchos años.

Debo reconocer que, mientras escribía este libro, Lea siempre subordinó su vida laboral a mi plan de trabajo, de modo que cambió los hábitos de la familia, una vida laboral que hoy, con cierta paradoja, Lea ha iniciado con la creación de una ONG destinada a aliviar el hambre entre los niños de las escuelas locales y sus familias, una situación que los dos pensamos que nunca se debería producir en ninguna sociedad.

Es evidente por estos reconocimientos que las deudas intelectuales no corresponden a ningún punto geográfico. Recuerdo que mi hijo, de tres o cuatro años, al mirar un avión en el cielo de Madison preguntaba a su madre: «¿Es papá?».

Y hay una continuidad en el trabajo expresada por mi hija por entonces de cuatro años cuando vivíamos en Staten Island y yo trabajaba en casa escribiendo mi tesis doctoral. Un vecino le preguntó a qué me dedicaba. Con todo aplomo, mi hija le respondió: «Es mecanógrafo».

Lo sigo siendo.

THOMAS S. POPKEWITZ

## Prólogo a esta edición

JESÚS ROMERO MORANTE

Universidad de Cantabria

Por fortuna, la relevante, original, provocadora, influyente y prolífica obra escrita de Thomas S. Popkewitz –catedrático de Currículum y Enseñanza en la Universidad de Wisconsin, Madison– ha tenido gran difusión en el mundo hispanohablante, gracias, en buena medida, a una nutrida lista de traducciones al español en las que ha tenido un papel inductor crucial su colega y amigo Miguel A. Pereyra, catedrático de Educación Comparada en la Universidad de Granada. Quienes hayan seguido el rastro a sus publicaciones previas podrán identificar fácilmente algunos de los hilos principales que se entretajan en este su último libro. De hecho, es posible trazar una línea de continuidad en su producción académica desde su tesis doctoral (Popkewitz, 1970), y con mayor nitidez desde su primera monografía vertida al castellano (Popkewitz, 1988), hasta el volumen que la lectora o lector tiene ahora en sus manos. Simplificando mucho, cabría decir que el elemento dinámico de unión es su constante y meritorio esfuerzo por «deconstruir» críticamente la ciencia, la investigación y los marcos de pensamiento actuantes en la historia de la escolarización, del currículum y en las políticas y reformas educativas, incluidas las relativas a la formación del profesorado. Siempre a contracorriente de la ortodoxia *mainstream*.

Atento a los debates postempiristas en el amplio perímetro de los estudios de la ciencia, en un primer momento se sirvió especialmente del conocido esquema de Habermas para analizar los intereses constitutivos de los saberes generados por la investigación educativa (Popkewitz, 1988), así como de la sociología política del conocimiento a fin de diseccionar las teorías del cambio implícitas en las reformas (Popkewitz, 1994). Aunque en aquellos trabajos pioneros se detecta ya la huella de Foucault, su diálogo con el filósofo francés (v.g. Popkewitz y Brennan, 2000) y con otras corrientes postestructuralistas, postfundacionales o posthumanistas presentes en el ámbito de la teoría social y los estudios

culturales (v.g. Popkewitz, 1999a, 2003) cobrará cada vez mayor espesor en sus planteamientos. Gracias a dicho diálogo, ha ido creando un rico arsenal de herramientas conceptuales que confieren a sus trabajos una densidad teórica claramente descollante en el panorama de la pedagogía, hasta el punto de crear escuela a nivel internacional. La potencialidad heurística de esas herramientas puede comprobarse en sus indagaciones empíricas, y también en estas páginas. Seguramente su armazón conceptual repose en la categoría clave de «epistemología social» (cfr. Popkewitz, 1999b; Popkewitz y Brennan, 2000), que reinterpreta y reconstruye de manera situada el énfasis foucaultiano en las relaciones entre saber y poder entreveradas en los «régimenes de verdad» que modelan tácitamente a los sujetos cognoscentes. La heurística de la epistemología social pretende desvelar cómo se han construido socialmente a lo largo del tiempo los sistemas de razonamiento que estructuran lo que se piensa en, y sobre, la educación, y cómo esos sistemas de razonamiento colonizan aquello que ponen en su foco. En otras palabras, cómo cristalizan y se sedimentan los estándares de pensamiento, criterios, reglas de clasificación y ordenación que conforman nuestros modos de razonar sobre el currículum, las materias escolares, la infancia, la enseñanza, la evaluación, las reformas, la capacitación docente o los problemas de la investigación; y cómo tales estándares, criterios y reglas latentes, inscritos en el lenguaje cotidiano y en la actividad científica, participan en la producción de los mismos «objetos» que designan o examinan. Así, emplea el término *epistemología* para referirse a esos principios y normas que articulan las percepciones y las acciones. Y el calificativo «social» para subrayar la necesidad de analizar dichas prácticas discursivas como «artefactos culturales» históricamente estructurados y, a la par, estructurantes, toda vez que generan estilos de ver, de significar la realidad, de sentir, de hacer. Bajo esta lente pueden ser interrogadas simultáneamente como un efecto del poder y como estrategias de gobernación, como «tecnologías» para producir tipos de personas a través de la regulación del «alma» del alumno y del aprendizaje de docente (Popkewitz, 1998). Es inherente a esta categoría la noción de «poder productivo», de idénticas resonancias foucaultianas. Y están directamente conectados a ella otros conceptos tan originales e iluminadores como el del currículum y las asignaturas cual «alquimia» (v.g. Popkewitz, 1998, 2011). O el de «cosmopolitismo» aplicado a unos ideales educativos que, en nombre del poder emancipador de la razón humana, se impregnan paradójicamente de tropos cuasi-religiosos de salvación y redención; los cuales, de un modo

nuevamente paradójico, actúan como «gestos dobles» de esperanza ecuménica en el futuro prometido, y de exclusión y abyección de cuanto desentone con ese horizonte imaginado (Popkewitz, 2009).

Como anunciaba arriba, todos esos conceptos –y algunos más– se activan aquí para edificar el andamiaje argumentativo de este libro, con dos particularidades. En primer lugar, los respectivos hilos analíticos se trenzan entre sí con tal sistematicidad que se impone la impresión de estar ante la obra culminante de una trayectoria de por sí envidiable. En segundo lugar, la etiqueta de culminante que me atrevo a colocarle no significa que se trate de una mera recapitulación enriquecida. El autor no se queda parado mirando hacia atrás, sino que prosigue su ambicioso avance interpelando un impresionante abanico de textos multidisciplinarios, que van desde la filosofía y la historia a la sociología y la antropología, pasando por la estética y la exégesis artística. No abundan en absoluto las publicaciones de semejante índole y enjundia. Si se me permite la analogía, el autor cruza una trama ya conocida en lo sustancial con otra urdimbre para dibujar un tapiz distinto, tan flamante como irreverente, pues su motivo central es el cuestionamiento de un axioma profundamente somatizado y sentido en nuestro campo. A saber: (1) La finalidad de la «buena» investigación educativa es desarrollar conocimientos «prácticos» y «útiles» susceptibles de cambiar las escuelas y al profesorado para que promuevan con mayor efectividad la transformación de las personas en ciudadanos más felices, responsables, involucrados y productivos, y, por esta vía, se consigan reparar las dolencias colectivas y hacer realidad los sueños de una sociedad más inclusiva, justa, democrática y próspera. (2) La investigación puede alcanzar esas loables intenciones demostrando empíricamente «lo que funciona» al respecto.

Por unas causas y otras, escribir este prólogo es un verdadero honor... y un delicado compromiso. Lo que el prologuista tiene de osado se agotó al aceptar el encargo. Consciente de mis limitaciones, optaré por la prudencia y me contentaré en los párrafos siguientes con pergeñar una invitación a la lectura, ofreciendo una modesta respuesta personal a esta pregunta: ¿Por qué los académicos españoles e iberoamericanos, así como los doctorandos, los docentes en formación y en ejercicio o los cargos de la Administración educativa deberían acercarse a este volumen? Desde luego, se me ocurren tantas contestaciones posibles como méritos atesora. Sin embargo, creo que puedo resumirlas en una: su lectura incita a un ejercicio de «reflexividad», sin duda incómodo e incluso doloroso, pero apremiantemente inexcusable.

Si alguna lección ha dejado el denominado «giro reflexivo» de la teoría social es precisamente lo ineludible que resulta volver a pensar sobre el pensamiento y el lenguaje que, por su potencial performativo, pueden concurrir en la constitución misma de la realidad objeto de la actividad pensante y de los actos del habla. Es una condición necesaria para llegar a vislumbrar cómo quedamos enredados, acaso sin conciencia plena de ello, en los procesos más amplios de producción y reproducción social. La reflexividad no alude simplemente a las plurales inclinaciones teóricas y metodológicas que alimentan el habitual debate académico, sino, sobre todo, a algo que opera de manera más soterrada. Remarcaba Bourdieu en sus *Meditaciones pascalianas* que en las ciencias humanas existen asunciones muy importantes que permanecen en un estado implícito, debido al hecho de que quienes piensan y hablan acerca del mundo están implicados e incluidos en él. A su juicio, tales presupuestos pertenecen a tres órdenes diferentes. Los más superficiales son los asociados a los respectivos posicionamientos doctrinales. Por detrás de ellos se esconden los que conforman la *dóxa* propia de cada uno de los campos (filosófico, sociológico, pedagógico...) y, más específicamente, los que cada sujeto singular debe a su ubicación relativa en el suyo. En tercer lugar, tendríamos el reducto dérmico más resistente de la *dóxa*, las presunciones y motivaciones interiorizadas como connaturales a la ocupación genérica de agentes culturales dentro de la comunidad. Añadía Bourdieu que no son los primeros los más difíciles de detectar y controlar, puesto que el pluralismo hace casi imposible que se libren de la crítica. No ocurre igual con el «carácter» que imprime la pertenencia a un campo y la adhesión a la *dóxa* que lo domina. Ni mucho menos con las condiciones estructurales que posibilitan la *scholé*, la vida escolástica, subjetivadas como disposiciones por quienes se ganan el pan creando y difundiendo conocimientos. Estos dos últimos órdenes son la principal preocupación de la reflexividad. No es nada sencillo descender hasta esa cota, porque también implica «objetivar al sujeto de la objetivación», aplicar sobre nosotros mismos y nuestras identidades profesionales las herramientas de la duda metódica. Pues bien, este libro de Popkewitz brinda una ayuda inestimable a quien esté dispuesto a adentrarse en el corazón reprimido de su actividad científica y docente, y a lidiar con las fantasías y fantasmas que allí eventualmente moren. Para emprender ese descenso nos ofrece un método (la *historización del presente*), un móvil relevante (la impugnación de una de las ilusiones definitivas normalizadas en el *hábitus* de los agentes del campo pedagógico y educativo) y un concepto alternativo de ciencia y de teoría del cambio.

Como decía, es tarea ardua distanciarse lo suficiente para ver, no solo el mundo, sino a nosotros mismos viendo el mundo, y poner en entredicho nuestro modo de ver. Un método prometedor es el afinado por una línea de investigación en ascenso, consistente en la «historización» de los lenguajes, de las formaciones conceptuales y las consiguientes tramas narrativas, en relación con las bases socioinstitucionales de esas nociones y con las circunstancias de su devenir en el tiempo, en aras de extrañar lo que hoy se da por sentado, apreciar su naturaleza construida y entreoír sus resonancias sociales profundas. Popkewitz hace suya esta estrategia heurística y la denomina «historia del presente». Ciertamente lo es, pero urge una aclaración porque el término es ambiguo desde el punto de vista historiográfico. La acepción más intuitiva la haría equivaler a la historia del período más reciente de todos, a la historia de la contemporaneidad inmediata. No es el caso. Quizá se entienda mejor si lo expresamos como acceso histórico al presente, como explicación histórica de las realidades sociales vivas—incluyendo en ellas nuestras maneras de pensar y hablar— a través del análisis de los procesos de estructuración que las han configurado. En particular, el autor se interroga aquí por los desarrollos que han hecho posible el predominio actual de una idea de ciencia como portadora de conocimientos prácticos para cambiar a las personas y a la sociedad. Su punto de partida es la constatación fáctica de que la ciencia y el conocimiento no son entidades transcendentales: el concepto de ciencia se ha ido escribiendo y reescribiendo, y no siempre se le ha atribuido la finalidad utilitaria de resolver los problemas cotidianos, ni mucho menos la de planificar la redención individual y colectiva. De ahí su indagación en la génesis y desenvolvimiento del «sistema de razón» que convirtió esa «misión» en un sobrentendido incuestionable de la *dóxa* del campo pedagógico. En la búsqueda tanto de las condiciones que la tornaron verosímil como de los límites de esa verosimilitud, su exploración retrocede hasta la Ilustración europea y americana, y va siguiendo las rutas múltiples y desiguales (desde el progresismo estadounidense y los centros de I+D de posguerra a las evaluaciones PISA de la OCDE y los estudios sobre la formación del profesorado) que han terminado confluyendo en ese apriorismo prevalente en la investigación actual. Quisiera resaltar que, con este proceder, Popkewitz se distancia de muchos científicos sociales y educativos que desdeñan la historia o la reducen a un mero escenario cronológico de la actividad humana, por lo cual se convierten a menudo en presa fácil de un presentismo desmemoriado, muy dado a esencializar fenómenos, a naturalizar la vigente

forma de concebirlos y a sobrevalorar novedades. Pero se distancia, asimismo, de otros tantos historiadores que identifican su disciplina con la ciencia del «pasado», de realidades sociales «muertas». Es obvio que estos profesionales elaboran discursos sobre ese «fantasma ontológico». No obstante, la equiparación estrecha de lo histórico con lo ya inexistente adolece de serias lagunas. Como afirmaba el malogrado Carlos Lerena, la historia no es solo lo que *pasa*, sino también lo que *pesa* en nuestras instituciones, en nuestras acciones y en nuestras conciencias. Desvelar ese *peso* otorga a su conocimiento un potencial emancipador. Más adelante volveré sobre dicho asunto.

En suma, este es el enfoque empleado por Popkewitz para problematizar lo examinado y acumular indicios en defensa de una tesis que no dejará indiferente a nadie: la investigación práctica, sostiene el autor, es paradójica porque en realidad es impracticable y no proporciona lo que promete. Su argumentación llama la atención sobre un dato básico que, a estas alturas, debería ser patente: la disponibilidad de conocimientos sobre la «práctica» no garantiza las condiciones necesarias para llevar a cabo los compromisos sociales adquiridos. De hecho, la historia de la escuela está repleta de reformas que —como señalan David Tyack y Larry Cuban en su libro *En busca de la utopía*— se emprendieron como sucedáneo de otras reformas más globales que nunca llegaron a ponerse en marcha, con la consabida frustración parcial o total de las intenciones iniciales y la final relegación de esos esfuerzos a un ritual de legitimación coyuntural, de efectos lampedusianos. Sin embargo, Popkewitz concentra sobre todo su mirada en las inconsistencias y contradicciones *internas* de ese tipo de investigación. La visión de que puede generar «pruebas científicas empíricas» que demuestren «lo que funciona» para la mejora personal y social soslaya o silencia demasiadas cosas. De entrada, que el sentido de la mejora —qué ha de ser mejorado y para qué— no se «descubre», se «propone» (cuando no viene «impuesto»). Esto es, la investigación práctica no es solo una empresa cognitiva, sino también afectiva. Al invocar la necesidad del cambio, su punto de partida es el *deseo* de lograr *lo-que-deberían-ser* los individuos y las sociedades en un futuro anhelado. Dicha premisa le instila un cariz teleológico y auto-referencial que tiende a pasar desapercibido porque el objeto del deseo no suele presentarse como tal, sino como una abstracción inequívoca, como una realidad empírica a conseguir. La ocultación se completa con la imagen de asepsia que se pretende transmitir mediante la separación categórica de la teoría y los métodos, como si la teoría fuese una simple referencia

externa proveedora de hipótesis, y los métodos estrategias inmaculadas para acopiar objetivamente los datos que las confirmen o refuten. Popkewitz quiebra semejante quimera dejando al descubierto el modo a través del cual ese deseo se inserta tanto en la teoría como en los métodos, determinando el diagnóstico de los «problemas prácticos», lo que se acepta como solución o conocimiento útil y, por ende, como «evidencia» e incluso como investigación pertinente. Es más, el deseo recrea «gestos dobles» al instigar un estilo de razonamiento comparativo que, en nombre de la bienaventuranza universal y la inclusión de las diferencias, engendra principios de clasificación y división para separar a quienes poseen las cualidades personales ansiadas y a quienes no. Esos principios no se deducen con un procedimiento científico; son la encarnación de tesis culturales sobre la infancia, la profesionalidad docente o el currículum que fijan los límites de lo concebible y lo posible, de la reflexión y la acción. Al asumirlas como guía tácita, la investigación práctica coparticipa en la constitución de su «objeto», de aquello utilizado a la postre como prueba empírica de lo funcional y lo disfuncional. De esta forma se convierte en un «actor productivo» de la gobernanza actual, aunque no suela reconocer ese estatus y prefiera autoengañarse sobre su naturaleza política.

Por descontado, en todas las culturas, y de forma radical en las de la era de la modernidad, se han revisado las instituciones colectivas a la luz del saber disponible. Lo que ocurre, si se me permite parafrasear a Habermas, es que el conocimiento no cumple el mismo papel en la ilustración de los sujetos que en la organización de su actuación. Ningún saber (experiencial o científico) evita a la acción el riesgo y la incertidumbre. Por bien diseñado que esté un plan, su implementación puede provocar consecuencias perseguidas intencionalmente, pero también consecuencias imprevistas, no buscadas. Esto se debe, al menos en parte, a que la comprensión que tienen los actores de las circunstancias concurrentes —complejas, mudables e inestables— y de las eventuales repercusiones de sus actos siempre es, dentro de fronteras variables, limitada; como limitado es, también en grado muy desigual, su poder para incidir sobre esas circunstancias. Por añadidura, cualquier plan de intervención encaminado a reorganizar alguna faceta de la vida en común, ya sea directamente o ya sea indirectamente a través de la educación de los concernidos, implica decisiones y elecciones no neutrales. Es decir, inevitablemente políticas. Razón por la cual deberían estar abiertas de continuo al debate público. Allí donde la investigación las normalice estará contribuyendo

a escamotear de la discusión, lo que no es sino una apuesta programática específica para orientar y controlar la dirección del cambio social, disimulándola bajo pulcros estudios de necesidades y directrices «basadas en evidencias». Años atrás se tacharía a ese subterfugio de ideológico.

De la mano de esta glosa nos asomamos a la tercera cuestión que me he propuesto tocar: el concepto alternativo de ciencia y de teoría del cambio abrigados por Popkewitz. Según declara expresamente, «analizar las limitaciones de la investigación práctica no significa renunciar a los compromisos sociales ni rechazar la actitud cosmopolita de la Ilustración hacia la razón y la ciencia». El autor rebate las fallas de ese género de investigación y, en general, las formas de empirismo ciegas ante su propia ceguera. E impugna, asimismo sin ambages, el populismo de la «posverdad» que desprecia el valor persuasivo de los hechos y de los argumentos racionales, y que está sirviendo a ciertas élites para imponer su cosmovisión. En un plano paralelo, se aleja tanto del objetivismo trascendente como del constructivismo llevado a su extremo. Frente a unos y otros reivindica «la importancia de prestar atención empírica disciplinada a las cosas que ocurren en el mundo», dentro de otro registro de ciencias sociales y humanas. Un registro en el que la labor científica no se identifica con las codificaciones, estandarización de protocolos y prescripciones de la investigación práctica, sino con la crítica. Esto es, con el desmenuzamiento de las causalidades del presente para visibilizar la contingencia de cuanto parece dado, esencial, intemporal o inevitable. Desde esta perspectiva, el problema del cambio no se hace recaer en la previsión de algún destino manifiesto, en la anticipación de un futuro predefinido para el cual debemos prepararnos y «adaptarnos». Se crea una oportunidad para el cambio con la desnaturalización de lo considerado normal y la consiguiente apertura mental a espacios de posibilidad antes impensados, disyuntivos con respecto al supuesto orden natural de las cosas. Recurriendo a las bellas expresiones usadas por Robert Musil en su magna e inconclusa novela *El hombre sin atributos* –escrita entre 1930 y la fecha de su fallecimiento en 1942– para interpretar esta postura, me atrevería a afirmar que Popkewitz asigna al conocimiento el doble propósito de dilatar racionalmente el «sentido de la realidad» (la capacidad de explicar las condiciones estructurales de nuestras acciones y de nuestra propia actividad pensante) y el «sentido de la posibilidad» (la facultad de reparar en que esa realidad podría ser otra). En la conjunción de ambos propósitos radicaría su potencial emancipador. Lo que subyace en este posicionamiento es tanto un talante intelectual como

un compromiso político democrático. No se le antoja muy democrático que el investigador se erija en intérprete cualificado del futuro deseable o ineluctable y caiga en la pulsión tecnocrática de diseñar la vida a sus congéneres «legos».

Cierro ya este prólogo con una última observación, para la cual me serviré de una brevísima digresión. En uno de los ensayos de Octavio Paz reunidos en la antología *Las peras del olmo*, el Premio Nobel mexicano transcribe la reacción del poeta estadounidense Robert Frost cuando, al visitarlo en su granja de Vermont en 1945, le informó acerca de la invención de un método para aumentar la velocidad de la lectura, que estaba previsto implantarse en las escuelas. La réplica de Frost fue: «Están locos. A lo que hay que enseñar a la gente es a que lea despacio». La anécdota es a mi juicio oportuna, pues me da pie a advertir que *La impracticabilidad de la investigación práctica* exige una lectura lenta y reposada. Siquiera porque el discurso es denso y el lenguaje un tanto críptico. Así lo reconoce el autor, al tiempo que se justifica por ello: «Sé que en mi exposición aparecen a menudo palabras poco familiares, pero esa misma extrañeza es necesaria para desconsiderar lo que se ha naturalizado y dado por supuesto como objetivo de nuestro mundo social». Enfrentarse a este texto requiere un esfuerzo, pero merece la pena.

## Referencias

- Popkewitz, T. S. (1970). *Proposals for Teaching Political Science in Elementary Schools on the Basis of Analysis of Approaches to Problem-solving by Selected Political Scientists* (EdD, Doctorado en Educación). Nueva York: New York University.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. (Introducción a la edición española de Miguel A. Pereyra. En 1986 la American Educational Studies Association lo seleccionó como libro sobresaliente de ese año). Madrid: Mondadori (ed. original en inglés, 1984; trad. al castellano de Antonio Ballesteros).
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata (ed. original en inglés, 1991; trad. al castellano de Pablo Manzano).
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor (ed. original en inglés, 1998; trad. al castellano de José M. Pomares).

- Popkewitz, T. S. (1999a). Critical Traditions, Modernisms, and the «Post». En: Popkewitz, T. S. y L. Fendler, L. (eds.). *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 1-13). Nueva York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (1999b). A Social Epistemology of Educational Research. En: Popkewitz, T. S. y Fendler, L. (eds.). *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 17-42). Nueva York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2003). La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En: Popkewitz, T. S., Franklin, B. M. y Pereyra, M. A. (comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 146-184). Barcelona: Pomares (ed. original en inglés, 2001; trad. al castellano de José M. Pomares y Montse Casademunt).
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata (ed. original en inglés, 2008).
- Popkewitz, T. S. (2011). PISA: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. En: Pereyra, M. A., Kotthoff, H.-G. y Cowen, R. (eds.). *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (pp. 31-46) (versión castellana en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, con traducción de Fidel Grande). Róterdam: Sense Publishers.
- Popkewitz, T. S. y Brennan, M. (comps.) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor (ed. original en inglés, 1998; trad. al castellano de José M. Pomares).

## Prefacio

THOMAS S. POPKEWITZ

Universidad de Wisconsin-Madison

Me interesa desde hace muchos años la idea que tenemos de la investigación y el cambio y que, en términos más específicos, parece haberse convertido en ortodoxia: la idea de que la única investigación importante es aquella que genera conocimiento «práctico» y «útil». Hoy se espera que la investigación práctica y útil supere el pasado y dé paso a las oportunidades y esperanzas de progreso y felicidad para todos. Un sentimiento que se refleja en el comentario muy habitual: «Gracias por hablarme de tu interesante investigación, pero ¿cómo puede la enseñanza y la sociedad mejorar mi escuela?». También lo resumía un investigador de la educación estadounidense cuando, en una cena en su casa, me decía que la única razón de que nos inviten a dar conferencias es que quienes lo hacen esperan que les digamos lo que tienen que hacer.

O quizás no.

Este libro respeta las promesas sociales y políticas, expresadas en el comentario de mi colega, de que la investigación ha de contribuir al bien común y corregir los males sociales, pero plantea preguntas sobre los límites del cambio y el conocimiento que se dan por supuestos en la idea de conocimiento práctico. ¿Y si lo que parece evidente en la idea de que la ciencia debe encontrar conocimientos prácticos en realidad, si se considera históricamente, es un falso profeta? Y cuando someto al examen histórico mis propios estudios sobre investigaciones que se realizan en las escuelas estadounidenses referentes a la desigualdad, también se plantea esta pregunta: ¿Y si la ortodoxia de la investigación práctica es un fenómeno particular de las ciencias humanas que se cae a pedazos cuando se analiza el presente? ¿Y si la política del supuesto cambio va en contra de las promesas?

Estas preguntas orientan el análisis que discurre por este libro. Al profundizar en la perspectiva histórica, me di cuenta de que no siempre se ha pensado que el conocimiento y la ciencia son directamente útiles

para los anhelos y aspiraciones de las personas. Muchos pensadores de la Ilustración consideraban que las normas algorítmicas de la ciencia carecían de lógica cuando se trataba de pensar sobre la vida moral. Hoy, en cambio, muchos creen que el conocimiento práctico es el fin indiscutible de la investigación.

Este libro cuestiona tal supuesto sobre la ciencia y las ideas de igualdad y democracia que implica. Y este es el objetivo del libro: rastrear en la historia el conjunto de principios fundamentales del sistema de razonamiento que rige la investigación actual como conocimiento práctico que haga posible el cambio. El razonamiento histórico analiza las condiciones que hace verosímiles las ciencias del cambio, y los límites de esta verosimilitud. Las principales cuestiones que analizar son: ¿Cuál es el objeto del conocimiento «práctico» en este tipo de investigación? ¿Cómo cambian estos objetos a lo largo del tiempo? El análisis pregunta continuamente: «¿investigación práctica como práctica útil para qué?».

El cambio, aunque parezca una palabra inocua para aludir a las buenas intenciones de la investigación, no se refiere solo a producir algo distinto de lo actual. El libro examina cómo las teorías y los métodos de la ciencia son «actores», en el sentido de que generan normas y criterios para razonar sobre las personas, la experiencia y el cambio.

La idea de crítica con que se estructura el análisis también sirve para delinear un enfoque alternativo de la investigación. El sistema de análisis apunta a un modo de razonar sobre la ciencia, sus preguntas, sus métodos y las cualidades interpretativas históricas y empíricas para la organización de la investigación. El objetivo es sacudir la ciencia de los restos que vinculan la lógica cartesiana con la filosofía analítica, y de un positivismo y empirismo que limitan los fenómenos y las preguntas de la investigación.

El libro parte de estudios de la ciencia y estudios posfundacionales y posfoucaultianos y «juega» intelectualmente con sus ideas para establecer un método de estudio que responda a los fenómenos de la ciencia como artefactos históricos y culturales. Hablo de «jugar» intencionadamente para expresar la flexibilidad de la mente al leer esos textos y reflexionar sobre cómo responder teórica y empíricamente a los particulares eventos objeto de estudio. Por ello, es importante reconocer que, aunque me centro en los límites de cómo determinados conceptos de razón y ciencia se visibilizaron en la Ilustración europea y americana, la exposición mantiene la actitud cosmopolita de la Ilustración hacia la razón y la ciencia.

El libro participa en múltiples conversaciones sobre la investigación, la teoría y los métodos actuales. Entre ellas, las siguientes, destinadas a:

- (A) Examinar los límites y las paradojas de la «investigación práctica», cuya ortodoxia forma parte del nexo de la política y los programas educativos estadounidenses, pero también tiene repercusiones internacionales que se reflejan en los esfuerzos de reforma globales, los programas internacionales de evaluación de los estudiantes, y las políticas encaminadas a producir escuelas más eficaces.
- (B) Demostrar que el conocimiento o sistema de razonamiento que riga la investigación es político, en los principios generados sobre lo que se piensa y se hace en la educación, y en los esfuerzos de reforma y cambio, algo que no siempre se analiza como se debiera.
- (C) Considerar si la investigación actual sobre la desigualdad y la injusticia es suficiente cuando la epistemología de esta investigación personifica un estilo comparativo de razonamiento que, en su esfuerzo por incluir, diferencia y divide.
- (D) Contribuir a la ciencia y los estudios sobre las tecnologías examinando cómo la investigación «actúa» en términos sociales a través de los principios generados sobre los tipos de objetos reconocidos, las clasificaciones que marcan el rumbo de las explicaciones, los problemas y las pruebas necesarias para la gestión y la previsión, y la lógica con que se determina y administra el cambio.
- (E) Proponer una visión alternativa de la ciencia que incorpore la historización del presente, renueve y ofrezca una revisión de las actitudes ilustradas sobre la crítica como estrategia de cambio.

### ¿Cómo «piensa» el libro?

El libro está dividido en cuatro partes. En la primera parte (capítulos 1 y 2) se exponen los principios teóricos y las principales herramientas conceptuales que orientan los análisis. En ella se habla de la investigación como algo político, según la idea de poder/conocimiento de Foucault y la de lo político como «la partición de lo razonable» de Rancière.

La segunda parte rastrea en la historia la posibilidad de considerar que las ciencias humanas cambien la vida cotidiana y a las personas. La

ciencia no se entiende como una entidad unitaria, al contrario: se historiza como el ensamblaje y las conexiones de diferentes principios sociales y culturales que cambian con el tiempo. Se analizan revisiones de anteriores temas religiosos de salvación con principios sociales y culturales de las ciencias sociales y educativas, que se convierten en deseos sobre las posibilidades de lo que el niño debería ser; la inserción del tiempo como dimensión social y cultural (la flecha del tiempo) en el gobierno del cambio; y el razonamiento comparativo, que, en los esfuerzos por incluir, diferencia y divide.

La tercera parte examina los movimientos y cambios históricos concretos de la ciencia como productores de tipos de personas que en los estudios actuales se revisan y activan como el objeto de la investigación práctica. Se analizan el progresismo americano, la ciencia educativa de posguerra, los macroestudios cuantitativos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE y los modelos de cambio educativo de McKinsey & Company, así como los estudios actuales de los microprocesos de enseñanza en el aula. El análisis tiene en cuenta los principios que rigen la investigación en estos diferentes tiempo/espacios.

En la cuarta parte, y último capítulo, convergen dos líneas de este libro. La primera son las paradojas de la investigación práctica: como indica el título de este libro, la investigación práctica en realidad es impracticable. La investigación destinada a reconocer las diferencias produce divisiones sociales y culturales y establece principios de desigualdad. La impracticabilidad, como voy a exponer, confunde la elegancia de los métodos propios de la ciencia con la garantía de las condiciones necesarias para llevar a cabo los compromisos sociales adquiridos. La segunda trayectoria es una exposición del modo de análisis del libro como forma alternativa de reflexionar sobre la ciencia y el cambio.

Una última consideración sobre los orígenes. En cierto sentido, concibo el libro como parte de una larga trayectoria que se inició en mi tesis doctoral, sobre la sociología del conocimiento y las condiciones de conocimiento de la ciencia política y el diseño del currículo educativo. Pronto me di cuenta de que mi trabajo se fijaba en igual medida en las ciencias relacionadas con la educación y, después, en la historia de las ciencias sociales y la política del conocimiento en su intersección con la historia y las prácticas de la educación moderna. Esta visión quedó reflejada en mi primer libro *Paradigms of Educational Research and Evaluation* ([1982] 2017) y en otros muchos trabajos de investigación sobre la historia de

la historia: una sociología cultural e histórica de las ciencias que requería lecturas mucho más amplias que las referentes a la educación y, en última instancia, a las Ilustraciones europea y americana. Estas diversas lecturas se reflejan en los argumentos formulados en este libro para ahondar en la comprensión de cómo la ciencia pasa a ser parte integral de la gobernanza actual, como actor productivo en la configuración y delimitación de los principios de la reflexión y la acción.

Uno de los caminos por los que al final he aprendido a moverme entre diferentes ámbitos intelectuales ha sido el de mi trabajo con alumnos de posgrado y su seminario semanal que llamamos «Grupo de los miércoles». El programa de posgrado está estructurado de forma que los alumnos sigan cursos de todo el campus de Madison. A este grupo se trae la bibliografía más interesante derivada del trabajo con profesores y escuelas de toda la universidad, y allí la leemos conjunta y atentamente. Es una lectura continua de lo que queda fuera de la literatura educativa y, por tanto, no forma parte de los propios cánones de esta. Esta lectura y las conversaciones que generaba nos ha afectado colectivamente, algo que también considero importante, como una hermosa estrategia para reflexionar sobre las fronteras del pensamiento intelectual y derribarlas, una actitud que ha creado un particular tipo de comunidad intelectual con varias décadas de historia. En los últimos años, me he ido percatando progresivamente de que la acumulación informal de lecturas y conversaciones me ofrece un espacio donde leer textos importantes para cuestiones muy relevantes de múltiples conversaciones disciplinares ajenas a la educación, unas cuestiones que, de otro modo, serían invisibles e imposibles de localizar mediante las habituales indagaciones académicas.

Y una confesión. Cuando empecé este libro hace aproximadamente seis años, lo concebí como un simple trabajo de compendio de algunos artículos que he escrito en los últimos diez años, debidamente organizados y corregidos para darles continuidad y coherencia, y con la tesis de fondo de los límites de lo que entendía como la doxia de la investigación sobre educación. Pronto se disipó la esperanza de reunir textos pasados, y pasé a ocuparme de desarrollar las ideas que expongo en este libro. He mantenido mis intereses generales de investigaciones anteriores, pero están expuestos de forma diferente y con diversas distinciones. Una de ellas está relacionada con la ciencia y su orientación hacia el futuro. Después de escribir el libro me di cuenta de que no dejaba de señalar que para la ciencia el problema del cambio no es el presente sino la produc-

ción de personas. Estas ideas sobre la ciencia, ocultas en los textos, se han convertido en una tesis importante del libro: el «empirismo» de las ciencias sociales y psicológicas no se puede entender debidamente solo como la atención a la realidad y el presente. Las distinciones y la clasificación son orientadoras y parten de los deseos de lo que debieran ser las personas y la sociedad. Ya había hablado antes de cuestiones referentes al razonamiento comparativo de las ciencias (Popkewitz, 1991, 2008), pero el libro contempla explícitamente (a) cómo los problemas de la exclusión y las abyecciones van unidos a la inscripción de cosificaciones en las teorías y los métodos de las ciencias, y (b) la función de las ciencias prácticas como deseos sobre las potencialidades de las personas y la sociedad que, en su afán de inclusión, excluyen, lo cual genera una investigación que no se ocupa de comprender el presente sino de materializar un determinado futuro con sus tecnologías. Este carácter anticipativo es la política del conocimiento de las ciencias del cambio.

# Índice

<i>Agradecimientos</i> . . . . .	11
<i>Prólogo a esta edición</i> . . . . .	15
Referencias . . . . .	23
<i>Prefacio</i> . . . . .	25
¿Cómo «piensa» el libro? . . . . .	27

## **PARTE I. Los problemas y las complejidades del estudio de la investigación práctica** . . . . . 31

1. Introducción. El estudio de la ciencia: la investigación como planificación y la práctica como su objeto . . . . .	37
Tres temas históricos analizados en la investigación práctica . . . . .	42
Lo político y otra forma de considerar la agencia . . . . .	46
Contra las ortodoxias del presente: la «razón» de la ciencia como artefactos culturales . . . . .	47
Dos tareas entrelazadas . . . . .	50
El libro como registro alternativo para una ciencia de la educación . . . . .	52
Los métodos como modo de pensamiento y la gramática del libro . . . . .	54
2. La razón de la investigación: la práctica que «actúa» como deseos . . . . .	57
La razón de la «razón»: el conocimiento como objeto de estudio . . . . .	58
Producir tipos de personas: los deseos y la flecha del tiempo . . . . .	65
La flecha del tiempo que no lo es. Una flecha que acumula deseos . . . . .	67
La intersección de múltiples temporalidades . . . . .	68
El tiempo como acuerdo faustiano sobre el porvenir . . . . .	71
Las inscripciones del deseo: el doble gesto de exclusión y abyección en los esfuerzos por incluir . . . . .	72

La paradoja de la razón comparativa del cambio. . . . .	72
Determinismo ontológico, diferencias y acciones preventivas . .	74
Sobre el método: cerrar la brecha del pensamiento. . . . .	76
<b>PARTE II. Huellas históricas, líneas de fondo y límites en el ejercicio de la investigación práctica . . . . .</b>	<b>81</b>
3. La aparición de la ciencia como transformadora de la vida cotidiana. Huellas y líneas de fondo históricas . . . . .	85
Las posibilidades de reflexionar sobre el cambio: la «mente sin hogar» . . . . .	87
La cosificación del mundo como método de cambio. . . . .	88
La «mente» y su aprehensión del cambio: la lógica cartesiana . .	92
La poesía moderna y las abstracciones representadas en la inmediatez de la experiencia de la persona . . . . .	94
La ciencia como texto profético y la idea de progreso . . . . .	96
La ciencia, la agencia y el texto profético del progreso. . . . .	96
La paradójica razón cosmopolita de la certeza en el deseo de cambio . . . . .	98
El progreso como «la flecha del tiempo» que tiene futuro. . . . .	100
Los tiempos como desarrollo y potencialidades utópicas. . . . .	100
El progreso como ordenamiento temporal de relaciones asentadas . . . . .	103
La ciencia y sus gestos dobles: los miedos de la panacea de la igualdad . . . . .	105
El pasado en las practicabilidades y las potencialidades del presente. .	107
4. La virtud de la santidad laica: excepcionalismo nacional, ciencia y educación . . . . .	109
La virtud de la santidad laica . . . . .	110
Populismo y deseo: la Jeremiada Americana . . . . .	113
La reflexión sistemática como revelación de las potencialidades . . .	115
La ciencia social como «liberadora del espíritu humano». . . . .	117
La revisión del «alma» . . . . .	121
Los «otros» de la redención: las inscripciones de exclusiones y abyecciones en las inclusiones. . . . .	126
El populismo, el nuevo ropaje de la Jeremiada Americana y los objetos del cambio . . . . .	128

5. ¿Qué se enseña «realmente» como problema de investigación? La alquimia de la enseñanza de las asignaturas escolares . . . . .	131
La alquimia: el currículo como traducciones . . . . .	133
El trabajo de traducción de los «contenidos» de la escuela . . . . .	133
El trabajo de traducción como conversiones a la psicología . . . . .	136
La alquimia y la visión ciega . . . . .	138
La psicología como traductora, el alma como el objeto pedagógico. . . . .	141
La alquimia y «la Cuestión Social» de la diferencia urbana . . . . .	143
Las asignaturas escolares y los deseos de diferentes tipos de persona. . . . .	147
¿Qué se enseña «realmente»? La alquimia, la producción de tipos de personas y la investigación práctica. . . . .	150

**PARTE III. El presente: las alquimias, los deseos y las diferencias en la investigación práctica americana . . . . . 155**

6. El progresismo americano: las ciencias prácticas como deseos de hacer real el futuro . . . . .	159
Las ciencias como revelación y deseos estimativos . . . . .	161
La excepcionalidad nacional y la formación de «la mente y el espíritu» del niño . . . . .	163
La democracia como revelación: visiones proféticas y fe en la ciencia . . . . .	165
La determinación de los deseos como la «eterna promesa» de la infancia . . . . .	167
La Cuestión Social: la ciencia y los gestos dobles de la «promesa eterna» de la infancia . . . . .	169
Las reformas urbanas progresistas y los Grandes Despertares . . . . .	171
La psicología y la liberación de las poblaciones urbanas . . . . .	173
Sociología de la comunidad, la imagen pastoral y el diseño de la «agencia» . . . . .	176
¿Conocimiento práctico y útil de qué? . . . . .	181
7. La razón de los «sistemas» y el conocimiento práctico: la investigación y el desarrollo educativos después de la Segunda Guerra Mundial. . . . .	183
La ciencia como «faro» del cambio social: la Jeremiada Americana revisada . . . . .	184

El final de la ideología: la búsqueda de políticas sensatas y buena ciencia . . . . .	185
La movilización del saber científico . . . . .	187
El cambio de las tecnologías de la ciencia. . . . .	189
El análisis de sistemas y la cibernética como potencialidades . . . . .	191
Centro I+D de Wisconsin: los sistemas educativos y la investigación práctica de la reforma . . . . .	196
El funcionamiento de una abstracción: el sistema como conocimiento práctico para materializar . . . . .	200
El aprendizaje para el dominio como bucles de retroalimentación y niveles de rendimiento . . . . .	202
La investigación como experimentalismo, empirismo y pragmatismo . . . . .	205
La ciencia como tema redentor contra los peligros y las poblaciones peligrosas . . . . .	208
La investigación práctica como materialización de las potencialidades en el presente. . . . .	212
8. Cifras, deseos y evaluaciones internacionales de los estudiantes: referencias y evidencia empírica . . . . .	215
Las evaluaciones internacionales y la quimera de lo que se nombra: los informes PISA y McKinsey . . . . .	217
PISA como espacio teórico despojado de teoría . . . . .	217
La quimera de que lo que se nombra se mide . . . . .	221
Los «sistemas» como autorreferenciales y autoautorizantes . . . . .	223
Las promesas utópicas y la evidencia empírica de los deseos en la flecha del tiempo . . . . .	224
Las promesas utópicas como evidencia empírica. . . . .	225
GPS sobre personas en la flecha del tiempo diferenciado. . . . .	227
Eliminar diferencias para crear diferencias: los gestos dobles . . . . .	230
El carácter trascendente de las diferencias . . . . .	231
La lógica comparativa de la investigación. . . . .	233
El conocimiento práctico: el <i>Follow me</i> de las carreteras al futuro. . . . .	237
Las prácticas culturales de las cifras y la investigación práctica . . . . .	239
9. La investigación sobre el profesor y su formación. El conocimiento práctico del cambio que conserva y divide . . . . .	243
Las prácticas del profesor como teorías del cambio y deseos de hacer realidad . . . . .	245

La práctica como teorías de los deseos de hacer realidad al profesor . . . . .	246
La fusión de las diferencias en «sistemas» de investigación heterogéneos . . . . .	248
Las prácticas salvíficas y redentoras del profesor profesional . . . . .	251
El «alma» profesional como objeto del cambio. . . . .	254
La certeza del incierto conocimiento práctico . . . . .	257
Las cosificaciones del currículo y las personas para estabilizar el cambio . . . . .	257
El incierto conocimiento práctico . . . . .	258
Los dobles gestos de exclusión y abyección en los esfuerzos por incluir . . . . .	261
La investigación práctica y las paradojas del cambio. . . . .	264
<b>PARTE IV. Un metodo de estudio, crítica y cambio . . . . .</b>	<b>267</b>
10. La impracticabilidad de la investigación práctica: de los temas de investigación a lo que importa como investigación . .	271
Las sirenas y la quimera: las paradojas del deseo de la investigación práctica. . . . .	273
Las paradojas de la ciencia que hacen de la práctica su deseo práctico . . . . .	273
La fabricación de una «ciencia» como la ciencia . . . . .	279
La visualización de la verdad y la ciencia . . . . .	283
Estudiar la historia del presente: la «razón», los métodos y lo empírico . . . . .	286
La ciencia y el cambio en un registro ilustrado de la crítica . . . .	287
Los métodos, la teoría y lo empírico . . . . .	290
Concluir la conclusión sin garantías . . . . .	292
<i>Bibliografía . . . . .</i>	<i>295</i>

Si desea más información  
o adquirir el libro  
diríjase a:

**[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)**