

La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser*

Curriculum History: Early 20th Century American Schooling As Cultural Theses About Who the Child is and Should Be

Thomas S. **Popkewitz**

Universidad de Wisconsin-Madison

E-mail: tspopkew@facstaff.wisc.edu

Resumen:

Este ensayo considera la educación como una planificación para el cambio de las condiciones de las personas que cambian a las personas. La producción de la escolarización y sus ciencias no se desarrollaron a partir de un proceso evolutivo. Se acoplaron a través de un flujo discontinuo de hechos, ideas, instituciones y narrativas. Además y para jugar con la tendencia de la globalización, la educación y sus ciencias se vieron representadas en un campo de prácticas que atravesaron y se diferenciaron por toda Europa y Norteamérica a principios del siglo XX. Las tesis culturales en pedagogía representan los valores y las normas sobre la esperanza para el futuro de la nación a partir de la educación del niño; y con esta esperanza también se reconocieron y se produjeron diferencias.

Palabras clave: Política de conocimiento escolar, pedagogías, escolarización, ciencias de la educación

Abstract:

This essay considers schooling as planning to change the conditions of people that changed people. The production of schooling and its sciences were not produced through an evolutionary process. They were assembled through an uneven flow of events, ideas, institutions and narratives. Further and to play with a fashionable of globalization, schooling and its sciences were embodied in a field of practices that transverse and were differentiated across Europe and North America into the early 20th century. The cultural theses in pedagogy embodied values and norms about the hope of the future of the nation through making of the child; and with that hope was the recognition and production of differences.

Key words: Politics of school knowledge, pedagogies, schooling, education sciences

Recibido: 13/09/2007

Aceptado: 15/10/2007

Traducción: Slava López Rodríguez, Revisión Técnica: Miguel Peryra y Antonio Bolívar

La escolarización representa un tema de salvación para la modernidad de América del Norte y de Europa. Este tema de salvación, a la vez, encarna el proyecto de emancipación de la Ilustración. El niño es el futuro ciudadano cosmopolita de una nación cuya razón y racionalidad van a dar como resultado el derecho, la libertad, y el progreso. El proyecto emancipador de la escuela representa ironías históricas y paradojas de la modernidad en, al menos, dos niveles diferentes.

Primeramente, la educación reúne la administración social del progreso y la libertad y el derecho a la individualidad, dos registros centrales de la modernidad. Los fundadores de la República francesa y estadounidense reconocieron que el ciudadano no nacía sino que se hacía. El Estado moderno dependía de la formación del ciudadano de cuya participación la nueva nación era dependiente para su propia existencia¹. La educación contribuyó en la construcción de la nueva sociedad al formar al nuevo niño. Estas teorías de la formación del niño de finales del siglo XIX fueron tecnologías para transcribir las esperanzas de la Ilustración con respecto a la acción humana, la razón y la racionalidad de la ciencia a partir de principios de la vida diaria.

En segundo lugar, la ironía es que la esperanza para la administración social de la libertad encarna el temor hacia personas peligrosas que no personifican las cualidades y características del nuevo ciudadano. El currículum y la enseñanza fueron sistemas comparativos que reconocían y diferenciaban al "civilizado" de los "otros," el incivilizado, el salvaje, el atrasado y el niño con "desventajas sociales."

Estas ironías y paradojas se ven representadas en la modernidad. Wagner (1994) plantea que la modernidad no se puede escribir simplemente de acuerdo con los términos de incremento de autonomía y democracia, sino más bien en términos de cambiar las nociones de fundaciones sustantivas de autorrealización y también en el énfasis entre facilidades individuales y las capacidades públicas y colectivas (p. xiv). Las ironías y paradojas de la modernidad se generan en las tesis culturales acerca de los modos de vida en la pedagogía.

1. EL CURRÍCULUM Y LA DIRECCIÓN DE LO QUE ES Y DEBE SER EL NIÑO

El desarrollo de la educación pública de masas de finales del siglo XIX y de principios del siglo XX formaba parte de proyectos de reconstrucción nacional a través del Atlántico que estaban vinculados con movimientos políticos, comerciales y capitalistas. El bienestar estatal moderno asumía la

¹ Uso en este texto la noción de indecisión o perplejidad moderna por conveniencia literaria. Mi preocupación no es la periodización. Se explora los cambios lentos y desiguales en las categorías, epistemologías y distinciones que hacen posible la escuela así como su solapamiento con otros desarrollos institucionales que están, a menudo, colocados juntos como modernidad.

responsabilidad de preocuparse por su población. Los esquemas de seguridad social se ocupaban de la ancianidad y de las enfermedades, la escasa ayuda estatal, la formación de nuevas propiedades de tranvías estatales, la planificación de la ciudad, la regulación de los riesgos del trabajo remunerado a partir de políticas de desempleo, la creación de infraestructuras para la reconstrucción social de las zonas rurales, y el alojamiento público se institucionalizaron para la administración de la sociedad en nombre del bien común.

Las historias sobre la salvación estaban relacionadas con la transformación de los principios rectores de una democracia liberal en la cual se pretendía que los ciudadanos participaran en la sociedad. Mientras que el mundo anterior buscaba su salvación en la divina providencia, el conocimiento pedagógico "moderno" tomó algunos puntos de vista religiosos acerca de la salvación y los combinó con disposiciones científicas acerca de cómo la verdad y el dominio personal debían perseguirse. La nueva historia de la salvación se contó en nombre del ciudadano que debía desechar las creencias y disposiciones religiosas anteriores y un orden social heredado para reemplazarlas por las obligaciones, responsabilidades y la disciplina personal representadas por los ideales democráticos liberales. La inscripción de los temas de salvación que unían a la educación y al Estado circuló por Europa y Norteamérica. La historia de la educación secundaria en Francia, como plantea Durkheim (1938/1977), podría leerse así como la misión civilizadora de la escuela a través del cambio de sus tesis culturales acerca de los modos de vida que representan a una "sociedad ilustrada"

La palabra "social" dio referencia a las nuevas tareas de planificación para el progreso y el bienestar individual – la economía social, la política social; estas fueron testimonio de la creciente conciencia de la posibilidad de intervención en los movimientos de reforma que recorrieron los países de Europa y Norteamérica como parte de movimientos sociales del protestantismo. *The social question*, por ejemplo, dio expresión a las preocupaciones de reformadores protestantes con el desorden moral que se percibía en los nuevos centros urbanos (Rodgers, 1998, p. 65). La Sociedad Fabiana Inglesa, el Congreso Social Evangélico Alemán, los Protestantes Franceses en el Musée Social, así como los movimientos Settlement House se enfocaron en esfuerzos internacionales para cambiar las condiciones de la ciudad que también cambiaran a las personas.

Los movimientos de educación progresista estadounidenses eran parte del movimiento de reformas protestantes a través del Atlántico preocupados con el desorden moral que se percibía en la ciudad. Las reformas contenían temas de salvación y redención para las poblaciones urbanas que ignoraban un protestantismo universal con las normas de participación, y de acción del republicanismo de la nación². El desarrollo de la escolarización de masas

² Para un debate sobre la secularización de la religión en la sociedad cívica, ver Bellah (1968).

representaba las "historias de la salvación" que conectaban al individuo con un sentido de misión y progreso colectivo más amplio que expresaba la nación. El currículum y las nuevas ciencias de la pedagogía estadounidense relacionaban los estándares rectores de la sociedad y sus principios de pertenencia colectiva con el pensamiento de dominio interno y las experiencias de la vida diaria de los individuos. Lasch (1977) ha expresado, por ejemplo, que ideas "nuevas" sobre la niñez en el siglo XIX ayudaron a precipitar las nuevas ideas de la familia como problemas entrelazados de la administración social del Estado, la salud pública y los moralistas.

Se puede leer mucho acerca de las tradiciones pedagógicas de la América anglófona en relación con la Ilustración escocesa y el Reformismo que secularizaban los temas de la salvación en las escuelas. La educación del niño garantizaría la redención de la sociedad. Hamilton (1989) plantea, por ejemplo, que las influencias del calvinismo de la ilustración escocesa se adoptaron en los Estados Unidos para enfatizar los sistemas de instrucción de formas de organización social bien ordenadas para ofrecer sistemas más eficientes de supervisión moral y de organización laboral. Posteriormente expresa que existe una estrecha relación entre el cambio de las prácticas discursivas pedagógicas, los cambios en las concepciones de los procesos laborales, y los cambios en las presunciones acerca del individuo y el estado.

La pedagogía fue una estrategia principal en esta administración social del niño. Las nuevas psicologías del desarrollo del niño plantearon distinciones y diferencias que regularían no solo la información sino también lo que era y sería el niño. La pedagogía tuvo fe en el individuo racional como lugar de cambio.

2. LA CIENCIA COMO MÉTODO PARA PLANIFICAR LA NUEVA SOCIEDAD Y COMO UNA TESIS CULTURAL ACERCA DE LOS MODOS DE VIDA COTIDIANOS

Los discursos de la ciencia se inscribieron en las nuevas pedagogías (Popkewitz, 1991). La ciencia fue vista como parte del legado de la Ilustración en el que se conseguía el progreso. Las ciencias sociales, como las ciencias físicas a la hora de organizar el dominio del mundo natural, describirían, explicarían y conducirían la solución de los "problemas sociales". Pero las ciencias sociales no eran solo ideas para interpretar la vida social; los conceptos eran repetitivamente parte de las prácticas sociales.

La fe en las ciencias se basaba en una creencia milenaria en el conocimiento racional como una fuerza positiva de acción. Desde las reformas gubernamentales de la ciudad hasta los estudios de la familia, la niñez y el alojamiento urbano, los progresistas buscaban rescatar a aquellos que sufrían o que habían caído de la gracia en el debilitamiento de las cualidades de la ciudad y cambiar su forma de vida. El *urbane* de las ciudades en el progresivismo utilizaría la experiencia científica para estudiar las condiciones *urbanas* que

provocaban la decadencia moral, y trabajaban con el gobierno para llegar a reformas efectivas para eliminar la maldad y purificar a los ciudadanos de sus transgresiones morales. Los protestantes elitistas consideraban que las ciencias sociales, por ejemplo, podrían contraatacar la desintegración del orden moral en la vida urbana. La ciencia identificaría las causas del alcoholismo, la delincuencia, la prostitución, entre otras prácticas, de las cuales se podrían crear intervenciones para corregir las normas disfuncionales y rectificar las condiciones sociales.

La ciencia tuvo dos trayectorias diferentes en la planificación social.

Una fue el dominio prometido para calcular y cambiar las condiciones de la vida social. Se realizaron estudios sobre la planificación urbana, las condiciones de salud y laborales, por ejemplo, y se implementaron nuevas leyes para el mejoramiento social de las poblaciones urbanas.

En segundo lugar, la ciencia fue una forma de organizar y planificar la vida diaria. Las teorías de la familia y el desarrollo del niño prestaron atención a tesis culturales para la ordenación y constitución de la experiencia, la reflexión y la acción en la vida diaria. Investigaciones sobre el "pensamiento," el comportamiento, las comunidades, y las interacciones, por ejemplo, generaron principios acerca de la acción. Estos principios fueron una disposición cultural mucho más general acerca de la reflexión y la conducta que no tuvo mucho que ver con los campos de la interpretación y la comprensión formadas a partir las ciencias naturales y físicas. El behaviorismo de Thorndike y el pragmatismo de Dewey, a pesar de tener nociones diferentes acerca de la psicología de la persona, trajeron al pensamiento pedagógico nociones generalizadas acerca de cómo la individualidad organiza el presente y toma un dominio personal cara al futuro.

Los modos de vida "científicos" organizaron dispositivos para la selección de asignaturas escolares en matemáticas, ciencias, música y literatura (ver, por ejemplo, Gustafson, 2005). El contenido de las asignaturas de las escuelas giraba alrededor de disciplinas académicas, pero la selección y la organización del conocimiento se ajustaban y servía a propósitos psicológicos para el desarrollo y el aprendizaje del niño. Las didácticas dentro del aula, materiales instructivos, y el ajuste temporal de las asignaturas de la escuela formaron y determinaron el conocimiento del currículum (Goodson 1987; Popkewitz 1987). La enseñanza metamorfoseó el conocimiento de las disciplinas por tecnologías de planificación de clases, la jerarquía de objetivos basados en una serie de lecturas, y la administración de pruebas de rendimiento académico.

La doble calidad de las ciencias de la educación –al implementar cambios en las condiciones de las personas se producen cambios en estas– está representada por las ciencias domésticas. Estas ciencias se concentraron en la Cuestión Social de reformar la familia urbana. Las ciencias prestaron atención a las condiciones físicas y morales de la familia urbana al organizar y clasificar las condiciones sanitarias del hogar. Pero la cuestión de la salud no trataba solo de los aspectos físicos de las enfermedades. Los discursos médicos fueron

metáforas para la crianza de los niños que hicieron coincidir las preocupaciones acerca de la limpieza del hogar, y las prácticas nutritivas del hogar con el bienestar moral del niño. La vida diaria de la familia estaba racionalizada ya que los padres (sobre todo las madres) debían practicar enfoques higiénicos al preparar los alimentos y al organizar los patrones de la dieta diaria. Psicologías de la niñez se introdujeron por medio de nociones de desarrollo de la niñez cuyos valores representaban imágenes de la vida moral que se debía vivir.

Las ciencias domésticas y las pedagogías de las escuelas transportaron los temas pasados acerca de la salvación a la narrativa del excepcionalismo estadounidense, una narrativa de la nación como Pueblo Elegido cuya visión de la ilustración ubicaba a la nación y a sus ciudadanos como un experimento humano único para dirigir la civilización hacia los ideales más altos de valor y progreso humanos. Las tesis culturales de las ciencias narraban un individuo que estaba orientado por la acción y por los problemas como también lo estaba la sociedad estadounidense en general. El individuo era un agente de cambio con propósitos en un mundo lleno de contingencia. El futuro no tenía garantías ya que estaba organizado a través de la toma de decisiones y la acción de sus ciudadanos.

El sentido excepcionalismo de la sociedad estadounidense tuvo cualidades evolutivas a partir de la incorporación del Darwinismo Social. El desarrollo del niño representaba las tecnologías científicas para intervenir artificialmente y producir una sociedad más progresista y la individualidad. El sociólogo Charles Horton Cooley evocó lo cosmopolita del excepcionalismo estadounidense al hablar de las ciencias sociales y las condiciones urbanas. Cooley (1909) vio a los Estados Unidos tal vez como "más cercano al espíritu del nuevo orden" (p. 167), que es completamente diferente a todo lo anterior "ya que este da un mayor énfasis a la individualidad y la innovación y no es heredero de la cultura de clases de Europa" (en Ross, 1972, p. 245). En esta segunda edición de *Principles of Sociology*, Edward Alsworth Ross (1920/1930), un padre fundador de la sociología en los Estados Unidos, evocó una perspectiva internacional al hablar de las cualidades civilizadoras de la sociedad estadounidense y de sus escuelas. Ross creía que la escuela común reemplazó a la iglesia medieval al aportar la cohesión, "concordia y obediencia" (p. 524) necesarias para las sociedades modernas. La educación, planteó, es la institución para crear una igualdad de ideas entre las diferentes poblaciones al estresar "el *presente* y el *futuro* en vez del *pasado*" (p.259, el original en *italicas*). El cambio social e individual se instaló como un elemento incesante de esta visión.

Las cualidades del "ser" y su hogar común en coincidencia con el protestantismo reformista del que hablé con anterioridad en la Cuestión Social. Las teorías y los métodos de las ciencias sociales problematizan y calculan el *pensamiento*, la conversación, los sentimientos y las acciones para formar la acción moral a partir de del dominio de los principios de reflexión y participación. Albion Small (1896), un antiguo ministro bautista contratado para

abrir un departamento de sociología en la nueva Universidad de Chicago patrocinada por Rockefeller³ prestó atención a la familia, la reforma urbana y el futuro de la nación. Para Small y posteriormente para su colega, John Dewey, el maestro poseía la llave para el futuro de la sociedad al rehacer las cualidades internas del niño. Esta psicología antropológica se expresaba como: “La sociología no conoce medios para la mejora o la reforma de la sociedad más radicales que aquellas de las que los maestros sostienen la ventaja. El maestro... leerá su éxito solo en el recuerdo de los hombres y mujeres que pasan por las escuelas ansiosos de explorar estas relaciones sociales de forma más amplia y profunda, y tienen celo de en cuanto a jugar su papel en la realización de un futuro mejor” (Small, 1896, p.184).

La esperanza por el futuro llevaba consigo una desestabilización del pasado. Se temía a las tradiciones antiguas, para ser desechadas y otras nuevas instaladas de forma que el futura, según Dewey, no tendría un sistema de instituciones religiosas y civiles autoritarias, además de ninguna clase impuesta e institución antigua. “La antigua cultura está condenada por nosotros ya que fue construida a partir de una alianza de poderes políticos y espirituales, de un equilibrio de clases dominantes y acomodadas, que ya no existen” (Dewey, 1916/1929, pp.501-2). El desmantelamiento de lo antiguo y la inscripción del futuro encarnaron una individualidad cosmopolita en la que la acción inteligente y el voluntarismo para la solución de problemas contribuyeron a la configuración del carácter nacional.

La desestabilización del pasado y la construcción del futuro representaron tesis culturales para la organización de la vida diaria. La construcción psicológica del niño en el pragmatismo de Dewey y de Edward L. Thorndike definían sus ciencias de la educación como contribuyentes a la educación progresiva de la tradición de la Ilustración. Cada uno vio a la ciencia como un agente social vital y útil en la realización de de una sociedad progresista. Esta sociedad progresista requería que la escuela construyera la libertad y el derecho del niño por medio de la inscripción de principios racionales así como de la persona razonable. Dewey consideraba que la individualidad tenía plasticidad y una base social. El pragmatismo de Dewey fue un proyecto diseñado para el individuo que conscientemente desplegara el poder creativo de las ciencias en la vida diaria. En contraste con la psicología antropológica de Dewey, la ciencia de Thorndike expondría lo que era natural e innato en el niño para producir una sociedad más humana y un orden más moral.

3. LA PLANIFICACIÓN DE LA FAMILIA Y DE LA COMUNIDAD COMO MODOS DE LA VIDA “MODERNA”

Las nuevas disciplinas de sociología y psicología fueron tecnologías instrumentales en la reforma de la familia y la niñez. La racionalización del

³ Es importante resaltar que universidades elitistas del este como Yale, Columbia, Harvard, Dartmouth y Princeton, fueron en sus principios escuelas para preparar al clero.

habitus del hogar urbano de los pobres se introdujo en la vida burguesa para dar lugar a cambiar las relaciones de género. La familia fue una práctica administrativa que trajo amor y simpatía al mundo industrial. La imagen de la familia fue el más temprano y el lugar más inmediato para el paradigma de la autoadaptación de la cultura y el vínculo de la individualidad a la pertenencia colectiva y al "hogar". El currículum escolar narraba imágenes de la familia, aunque tuvo que ceder a las normas y a los valores culturales de la última para poder formar al ciudadano cuyas acciones futuras garantizaran el futuro de la república.

La tesis cultural de los modos de vida se expresaron mediante la noción de comunidad. Diferentes posiciones de la educación progresiva observó la naturaleza como una imagen nostálgica de la comunidad rural del pasado que ofrecía una forma de pensar acerca de la reforma de la familia. La imagen del pasado no era algo recuperado de tradiciones previas. La noción de comunidad tomó y se adaptó a partir de teorías sociales alemanas sobre la caída y la resurrección de la ciudad como un centro cultural, de pertenencia y de hogar. El sociólogo alemán Tönnies (1887/1957), por ejemplo, fue retomado en las conversaciones estadounidenses sobre la Cuestión Social del desorden moral de la ciudad. Tönnies contrastó la palabra pastoral simbolizada en la noción de comunidad (*Gemeinschaft*) con la modernidad como expresada en la noción de sociedad (*Gesellschaft*). La visión pastoral de comunidad en *Gemeinschaft* fue en la que los vecinos anteriores a la modernidad estuvieron más cercanos a la naturaleza. Las leyes, las convenciones, y el dominio de la opinión pública en *Gesellschaft* estaban posicionadas sin el fundamento moral y ético de las imágenes pastorales conmemoradas de la cristiandad.

Las ciencias psicológicas y sociales reinscribieron la imagen pastoral del *Gemeinschaft* en el diseño de la vida urbana. El estudio del niño de G. Stanley Hall contenía un deseo romántico de construir los valores orgánicos de la comunidad pastoral en una civilización urbana, industrial y científica cada vez más especializada y mecanizada (Ross, 1972, pp. 335-7). Los estudios del adolescente de Stanley Hall (1893/1924) fueron una estrategia para reconciliar la fe y la razón: la creencia cristiana y el "empirismo de la Ilustración" en la construcción de la sociedad estadounidense. La sociología y la psicología social de comunidad de la Universidad de Chicago representaban tesis culturales para reconfigurar los modos de vida para que los emigrantes y las familias de los afro-estadounidenses participaran en la ciudad. Vinculado a los movimientos de establecimiento de hogares diseñados para mejorar las condiciones de la vida urbana, se le dio una existencia urbana de estrecha relación a la autenticidad de la catedral de la comunidad pastoral. Cooley, por ejemplo, desplegó nuevamente el concepto de comunidad como un principio regulador al pensar en la estabilidad y el cambio de la sociedad. La noción de comunidad de Cooley se articulaba a partir de un liberalismo romántico formado por "un espíritu más generalizado de la naturaleza humana" que se imaginó para el excepcionalismo nacional de la nación (citado en Ross, 1991, p. 245). Los patrones de las interacciones de la pequeña comunidad eliminarían las cualidades enajenantes de la modernidad.

El grupo primario fue una herramienta intelectual para vincular relaciones de cara a cara con la comunidad (*Gemeinschaft*) con las condiciones de la modernidad (*Gesellschaft*) (Popkewitz, 2004). Cooley (1909) concibió a la familia como un grupo *primario* en el que el niño aprende de la civilización por medio de la interacción cara a cara –una presunción que continua de varias formas en el pensamiento psicológico y social de la modernidad. Los sistemas de comunicación de la familia según Cooley establecen principios cristianos que intensifican el imperativo moral de la vida y el auto sacrificio por el bien del grupo. Este consideraba que una socialización apropiada por parte de la familia y el vecindario podrían capacitar al niño en la pérdida de la avaricia, la lujuria, y el orgullo de poder que eran innatos a los niños, y por lo tanto prepararlo para la sociedad civilizada.

La *comunidad* y el *grupo primario* fueron nociones centrales por medio de las cuales los dominios del pensamiento moral de la comunidad “perdido” en la urbanización y la industrialización se reinscribirían en la vida social urbana. Las teorías de comunicación y de interacción en la educación como “hábitos de pensamiento” crearían “actitudes favorables para el pensamiento efectivo...” (Boyer, 1978, pp. 73, 79). Dewey y su colega de Chicago, George Herbert Mead, persiguieron la planificación del individuo a partir de procesos de mediación y de autorrealización en los dominios de la comunidad. Las nociones de Dewey de “acción inteligente”, solución de problemas y comunidad urbanizaron la noción de *Gemeinschaft* pastoral, la comunidad rural cara a cara dentro del modo de vida de las condiciones industriales de la *Gesellschaft*. El interaccionismo de Mead dio una nueva visión de la imagen de la *Gemeinschaft* como una idea urbana de comunidad “sin violentar los valores democráticos liberales” (Franklin, 1986, p. 8). La interacción y los patrones de comunicación fueron procesos de mediación que vinculaban la individualidad con la pertenencia al colectivo y al “hogar”.

Las teorías de la niñez, la familia y la comunidad contenían inscripciones para gobernar las vidas individuales, y para llevar a cabo responsabilidades que no solo estaban relacionadas al desarrollo y al crecimiento personal sino también a virtudes públicas estandarizadas. La invención de un grupo de tecnologías les permitió a las familias inscribir las normas del deber público sin destruir su autoridad privada. Rose (1999) se refiere a estas como tecnologías de *responsabilización*.

El gobierno de la libertad, aquí, se puede analizar en términos de despliegue de tecnologías de *responsabilización*. El hogar debía transformarse en un espacio limpio, puro, doméstico y moralizado. En él se llevaría a cabo el entrenamiento moral de los niños. Allí se domesticarían y se familiarizarían las pasiones peligrosas de los adultos, alejándolas del vicio público, el palacio de la ginebra y el salón de juegos, imponiendo un deber el uno al otro, al hogar, y a los niños, con el deseo de mejorar su propia condición. La familia de allí en adelante tiene un papel importante en las estrategias para el gobierno de la libertad. Esta vincula los objetivos públicos para la buena salud y el buen orden del ser social con el deseo de buena salud y bienestar de los individuos. Una ética “privada” de Buena salud y moralidad puede por lo tanto articulase en una ética pública de

orden social y una higiene pública, pero sin destruir la autonomía de la familia – más bien con el propósito de mejorarla– (p. 74).

4. LA ESPERANZA DE INCLUSIÓN Y EL MIEDO A LA EXCLUSIÓN

Irónicamente, planificar para una nueva sociedad tuvo su lado oscuro en el miedo al orden moral y los peligros del futuro de la sociedad. La esperanza de la planificación se basó en la creencia de la ciencia como medio para planificar y producir artificialmente un individuo y una sociedad más inclusiva. El lugar de cambio serían las condiciones que inscribirían un método comparativo para establecer una continuidad de valores que comparaban y dividieron las cualidades de aquellos que no participan y no pueden participar en el progreso de la sociedad. *El modo comparativo del pensamiento reconoció y diferenció al pobre y separó los grupos por razas dentro del “cuerpo” de la sociedad.* Las distinciones y las comparaciones se expresaron en la Cuestión Social que se discutió anteriormente, al vincular las percepciones del desorden moral de las ciudades con las razas, las clases sociales y la etnicidad.

Las poblaciones particulares fueron vistas como un problema especial en el gesto hacia los intereses del todo, con la significación de esperanza de progreso y de libertad. Los reformadores protestantes urbanos de la ciudad estudiaron a los pobres en lo que Jane Adams, un líder del movimiento para el asentamiento de hogares que trabajaba con inmigrantes urbanos y afro-estadounidenses, llamó “tipos y grupos”. Las investigaciones trataron de identificar las razones del deterioro moral urbano y se trabajó con el gobierno para hacer reformas efectivas para eliminar los males de la ciudad y purificar a los ciudadanos de sus trasgresiones morales. Estudios, encuestas y etnografías –las herramientas de las nuevas disciplinas de sociología y psicología– describieron las condiciones de la ciudad y la vida diaria de los inmigrantes de Europa del sur y del este, los pobres, y los negros (ver Lasch-Quinn, 1993). Las nociones de comunidad de George Herbert Cooley (1909), por ejemplo, se enfocaron en los sistemas de comunicación reestableciendo a la familia de acuerdo a los principios universales del cristianismo que enfatizaban un imperativo moral de la vida y el auto sacrificio por el bien del grupo. Cooley pensó que una correcta socialización dentro de la familia y del vecindario capacitaría al niño para dejar a un lado la avaricia, la lujuria y el orgullo de poder que eran innatos al niño, y de esta forma moldear al niño para prepararlo para la sociedad civilizada.

Las asignaturas escolares recogían narrativas colectivas por medio de las mismas esperanzas de progreso y de miedo a los peligros. La educación musical de principios del siglo XX, por ejemplo, moldeaba la población para que fueran ciudadanos cosmopolitas y democráticos (la esperanza) y eliminar la delincuencia juvenil y otros males de la sociedad (los miedos) al proveer medios para un buen uso del disfrute y la cultivación personal (Gustafson, 2005). Los hábitos de escuchar fueron clasificados como comportamientos de acuerdo con la edad que inscribieron una escala de valor de un desarrollo humano primitivo e

inmaduro a una capacidad altamente desarrollada que correspondía a la raza y a la nacionalidad. El canto representó al niño que expresaba una vida hogareña industriosa y patriótica en oposición a imágenes raciales y narrativas de negros e inmigrantes. La música se relacionó con la salud del niño mientras que el jazz fue descrito en los años 20 como una música que causaba enfermedades a las niñas y a la sociedad en general. Un creciente cuerpo de literatura físico acústica calibró los efectos del sonido musical y sistematizó los medios para la observación de la naturaleza del motor interno de la música en comportamientos externos tales como los movimientos bailables, la falta de atención, el gusto musical, la excitación, y el movimiento de los pies al taconear el suelo. Carl Seashore, un profesor de fisiología, declaró que el 10% de los niños a los que se les hicieron pruebas para el talento musical no eran acordes con la apreciación musical. En los manuales de enseñanza, el niño que no aprendiera música era "distráido", una categoría determinante relacionada con distinciones morales y sociales que definían al niño como: vagabundo, palabrotas, pandillero, delincuente, chistoso, un fanático religioso potencial, con un agudo estrés emocional y un intenso interés por el sexo.

5. CONCLUSIONES

La producción de la escolarización y sus ciencias no se desarrollaron a partir de un proceso evolutivo. Se acoplaron a través de un flujo discontinuo de hechos, ideas, instituciones y narrativas. Además y para jugar con la tendencia de la globalización, la educación y sus ciencias se vieron representadas en un campo de practicas que atravesaron y se diferenciaron por toda Europa y Norteamérica a principios del siglo XX La urbanización de imágenes pastorales que dieron inteligibilidad al orden moral de el niño tuvo sentido no solo en la Alemania de Tönnies sino en otros sitios durante la transformación trasatlántica. Después de haber dicho esto, sin embargo, no fue un proceso universal del que hablé pero sí uno que requiere de una especificidad histórica en el campo de los matices y las diferenciaciones.

Este ensayo consideró a la educación como una planificación para el cambio de las condiciones de las personas que cambian a las personas. Esta política de la educación es, según creo, en esta planificación social la razón de los modos comparativos y personales que diferencian la individualidad en un conjunto global de cambios que hacen posible la pedagogía moderna y las nociones de la niñez. Representados en la educación se encontraban tesis culturales sobre los modos de vida. Las tesis culturales en pedagogía representan los valores y las normas sobre la esperanza para el futuro de la nación a partir de la educación del niño; y con esta esperanza también se reconocieron y se produjeron diferencias. Las esperanzas y los temores se vieron representados en principios que diferenciaban las cualidades de lo cosmopolita del niño de las poblaciones que no llenaban estas cualidades y que por lo tanto nunca podrían ser "de la media" (Ver Popkewitz, 2007 para un desarrollo más completo de estas ideas).

Referencias bibliográficas

- Bellah, R. (1968). Civil religion in America. In W. McLoughlin & R. Bellah (Eds.), *Religion in America* (pp. 3-23). Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company.
- Boyer, P. (1978). *Urban masses and moral order in America, 1820-1920*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cooley, C. H. (1909). *Social organization: A study of the larger mind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Dewey, John (1916/1929) *American education and culture* Joseph Ratner, ed. *Character and Events; Popular essays in social and political philosophy*; Volume II. New York: Henry Holt and Company, pp. 498-503
- Durkheim, E. (1938/1977). *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France* (P. Collins., Trans.). London: Routledge, Kegan & Paul [Edic. castellana: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta, 1982].
- Franklin, B. (1986). *Building the American community: The school curriculum and the search for social control*. New York: Falmer Press.
- Gustafson, R. (2005). *Merry throngs and street gangs: The fabrication of whiteness and the worthy citizen in early vocal instruction and music appreciation, 1830-1930*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison, Madison.
- Hall, G. S. (1893/1924). Aspects of child life and education: The contents of children's mind on entering school. *The Princeton Review*, II, 249-272.
- Lasch, C. (1977). *Haven in a heartless world: The family besieged*. New York: Basic Books [Ed. castellana: *Refugio en un mundo despiadado. La familia ¿santuario o institución asediada?* Barcelona: Gedisa, 1984].
- Lasch-Quinn, E. (1993). *Black neighbors: Race and the limits of reform in the American settlement house movement, 1890-1945*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Popkewitz, T. S. (1987). The formation of school subjects and the political context of schooling. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution* (pp. 1-25). London: Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press [Ed. castellana: *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata, 1994].
- Popkewitz, T. S. (2004). The reason of reason: Cosmopolitanism and the governing of schooling. In B. Baker & K. Heyning (Eds.), *Dangerous coagulations: The uses of Foucault in the study of education* (pp. 189-224). New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T.S. (2007). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education and Making Society by Making the Child*. New York: Routledge [Edic. Castellana en preparación por Ediciones Morata, Madrid].
- Rodgers, D. (1998). *Atlantic crossings: Social politics in a progressive age*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ross, D. (1972). *G. Stanley Hall: The psychologist as prophet*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ross, D. (1991). *The Origins of American Social Science*. New York: Cambridge University Press.
- Ross, E. A. (1920/1930). *Principles of sociology (First revision)*. New York: The Century Company.
- Small, A. W. (1896). *Demands of sociology upon pedagogy*. Paper presented at the National Educational Association Thirty-fifth Annual Meeting, St. Paul, MN.

Tönnies, (1887/1957). *Community & society* (Gemeinschaft und Gesellschaft) Translated and edited by Charles P. Loomis. Publisher: East Lansing, Michigan State University Press [Ed. castellana: *Comunidad y asociación*. Madrid: Península, 1979].

Wagner, P. (1994). *The sociology of modernity*. New York: Routledge [Ed. castellana: *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Herder, 1997].