Alquimia y gobierno o preguntas acerca de lo que preguntamos

Thomas S. Popkewitz[1]

Resumen[2]

El «pensamiento» y la «razón» son prácticas culturales que ordenan y generan principios para la reflexión y la acción. La escolarización tiene como función el cambio, lo cual incluye teorías culturales sobre estilos de vida. Éstos encarnan normas culturales cambiantes y valores sobre sistemas de la razón para expresar cualidades universales cosmopolitas. La «creación» de la razón cosmopolita se forma a través de las prácticas culturales. Las cualidades de la «persona razonable» crean mapas de sus opuestos excluidos. Se ofrecen tres modelos de las nociones cambiantes de cosmopolita y su «opuesto» en las materias escolares. Éstas son alquimias que mágicamente transforman al pensamiento disciplinario en pedagogías normativas que fabrican lo que el niño es y debería ser. La descripción histórica presenta dos estratos: el primero explora las políticas de escolarización y el cosmopolitismo comparativamente para considerar las prácticas culturales cambiantes; el segundo problematiza ciertas ca-

Summary

"Thought" and "reason" are cultural practices that order and generate principles for reflection and action. Schooling is Schooling is about changing people, which embodies cultural theses about modes of living. These embody changing cultural norms and values about systems of reason to express universal cosmopolitan qualities. The "making" of cosmopolitan "reason" forms through cultural practices. The qualities of the "reasonable person" create maps of its excluded opposites. This work provides three exemplars of the changing notions of the cosmopolitan and its "other" in the school subjects. These are viewed as alchemies that transmogrify disciplinary thinking into normalizing pedagogies that fabricate who the child is and should be. The historical sketch has two layers. One explores comparatively the politics of schooling and cosmopolitanism to consider the changing cultural practices. The second questions taken-for-granted categories. The categories and

tegorías que se dan por sentadas y sus sistemas de razón. Las categorías y distinciones de política, investigación educativa y filosofía se representan históricamente como prácticas culturales para ordenar, clasificar y dividir lo que “se ve” y se siente como experiencia.

Palabras clave: políticas de conocimiento escolar - historia de la “razón” en las ciencias de la educación - cosmopolitismo - exclusión social.

distinctions of policy, educational research and philosophy are historicized as cultural practices to order, classify and divide what is “seen” and felt as experience.

Key words: politics of school knowledge - history of “reason” in the educational sciences - cosmopolitanism - social exclusion.

Fecha de recepción: 13/03/09
Fecha de aceptación: 15/04/09

«El lenguaje no es un medio neutral que pasa libre y fácilmente a la propiedad privada de las intenciones del hablante; está poblado –sobre poblado- por las intenciones de otros. Expropiarlo, forzarlo a someterse a las intenciones y acentos de cada uno es un proceso difícil y complicado» (Bajtín, M. M. 1981: 284). Este comentario penetrante de Bajtín sobre el lenguaje nos permite tomar el título de un libro escrito por el filósofo más citado en la filosofía anglosajona –*Cómo Pensamos* de John Dewey (1933/98)- y con alguna ironía estudiar cómo «pensamiento» y «razón» son prácticas culturales que históricamente han ordenado y generado principios para la reflexión y la acción. En este capítulo considero las categorías y distinciones de la política educativa y de la pedagogía (Popkewitz, T. en prensa) como producidas por prácticas culturales particulares. Términos como aprendizaje del niño, práctica, experiencia, entre otros, se asumen en esfuerzos para tornar a la escuela pertinente y para progresar no están simplemente allí para expresar una intención y un propósito. El plantear la cuestión del «pensamiento» como prácticas culturales incorporadas es desafiar el ahistoricismo de la reforma escolar y de la investigación orientada hacia la política.

Esta discusión continúa de la siguiente manera: en primer lugar, la escolarización tiene como función cambiar a las personas. En segundo lugar, ese cambio de las personas encarna teorías culturales sobre estilos de vida, tales como ser un estudiante de por vida o la sociedad de aprendizaje. Los estilos de vida en la pedagogía moderna encarnan normas culturales cambiantes y valores sobre sistemas de la razón, que tienen como función expresar cualidades universales cosmopolitas. En tercer lugar, la pedagogía inventa a los sistemas de la razón como principios para la reflexión y la participación, los cuales destruyen a los valores provinciales en nombre de los grandes valores universales cosmopolitas. En cuarto lugar, esta «creación» de la "razón" cosmopolita se realiza a través de prácticas culturales que poseen juegos coincidentes de distinciones y diferenciaciones sobre la agencia, la planificación racional de la propia la biografía en el tiempo, y la ciencia como un procedimiento para la acción en la vida cotidiana. Las ciencias de la educación y la filosofía de la educación son mecanismos de inscripción o herramientas intelectuales en las prácticas de gobierno. Sin embargo, en quinto lugar, las inscripciones de la razón son más que simples cualidades del pensamiento o del espíritu. Las narrativas e imágenes de la razón cosmopolita encarnan sublimidades particulares sobre esperanzas, deseos y miedos colectivos. Además, en sexto lugar, las distinciones de la razón cosmopolita son comparativas en el sentido que las cualidades propias de la «persona razonable» crean mapas de sus opuestos: aquellos que no "encajan" con las cualidades normativas de la vida cosmopolita quedan fuera de ese estilo de vida. La última sección ofrece tres modelos de las nociones cambiantes del ciudadano actual y su «opuesto» en las materias escolares (lectura y

escritura, matemáticas y música). Las materias escolares son vistas como alquimias que transforman el pensamiento disciplinario en pedagogías normativas que determinan lo que el niño es y lo que debería ser.

El esquema histórico tiene dos estratos en su estudio educativo. El primero consiste en explorar las políticas de escolarización junto con el cosmopolitismo como un método comparativo para considerar las prácticas culturales cambiantes, las cuales fabrican lo que el niño es y lo que debería ser. Hablo de pedagogía como prácticas culturales para considerar las relaciones coincidentes de autoridad, historias, imágenes, narrativas y patrones de instituciones como teorías que inscriben estilos de vida. El segundo estrato plantea interrogantes sobre categorías dadas por sentado y sobre sus sistemas de la razón sobre la educación y la reforma. Las categorías y distinciones que ordenan divisiones en la experiencia escolar son examinadas en sus interrelaciones, tales como divisiones de lo social, lo cultural y lo subjetivo, texto y contexto, y teoría y práctica. Esta preocupación intelectual por una historia del presente tiene diferentes trayectorias en la historia y la filosofía; esta última ejemplificada en los trabajo de Stephen Touilmin (1990), Cornell West (1989), y Michael Foucault (1975/1978), entre otros.

La escolarización tiene como función cambiar a las personas: la fabricación de seres humanos

Uno de los «hechos» significativos de la modernidad es que el poder se ejerce no tanto por la fuerza bruta sino por sistemas de la razón o conocimiento que ordenan y clasifican lo que se sabe, «ve», habla y siente. Este “hecho” de la modernidad me conduce a la noción de cosmopolitismo.[3] Narradas como una historia de la evolución universal de la humanidad, la Ilustración europea y la americana vieron la perfección del hombre y de la mujer a través de acciones «racionales» que aportaron progreso a un paraíso secular y terrenal. La posesión de la razón cosmopolita, ya sea conceptualizada como algo innato al individuo o bien como socialmente producida, representaba valores sobre una universalidad de la humanidad que se expresaba a través de la reflexión y la acción individuales (Bell, D. A. 2001; Ferguson, R. A. 1997). Los primeros escritores de la revolución americana y de la francesa, así como los subsiguientes, vieron que el futuro de la república y las posteriores nociones de democracia se basaban en un ciudadano cuya reflexión y participación contenían valores y disposiciones cosmopolitas. Esa individualidad dio al estado su razón de ser.

Este inicio con el cosmopolitismo no implica un movimiento hacia el pensamiento utópico que hoy queda sin anunciar en las declaraciones sobre autoridad, democracia y voz. Todo lo contrario. El cosmopolitismo es una estrategia histórica que estudia la construcción cambiante del ser moderno como un efecto del

poder. El universalismo del ser cosmopolita es continuamente local y es una narrativa particular sobre la pertenencia y «los hogares». Las narrativas de la ilustración europea y norteamericana sobre cosmopolitismo, por ejemplo, fueron reformuladas en la formación de los ciudadanos para las nuevas repúblicas de fines del siglo dieciocho. Un espacio fundamental para la formación de este ciudadano cosmopolita era la escuela. Thomas Jefferson en los primeros años de la república habló acerca de una armonía global guiada por los principios obligatorios de un ciudadano cosmopolita que residía en múltiples naciones republicanas de todo el mundo (Onuf, P. S. 2000).[4] Jefferson habló de la necesidad de la educación en este contexto, para fabricar al ciudadano que representase los principios cosmopolitas de la nueva nación.

Uso el término «fabricación» para hablar sobre el cosmopolitismo, como conjunto de prácticas culturales que poseen dos cualidades coincidentes. Una de ellas es que la "fabricación" designa una ficción. Hablar sobre la infancia o el desarrollo del niño es crear una ficción para pensar sobre cosas del mundo que requieren nuestra atención. En segundo lugar, "fabricación" es "hacer" cosas, así como una fábrica fabrica. Se formulan las teorías, se aplican los programas, y se trabaja sobre los pensamientos y las actitudes recónditas de los niños para juzgar si los niños están evolutivamente felices, satisfechos y auto-motivados y si son "normales." Las categorías de la infancia y el desarrollo no fabrican «cosas" como las de una fábrica, sino que manufacturan seres humanos, los cuales son manejados para ser auto-manejados. Las clasificaciones determinantes de las etapas evolutivas o de la adolescencia actúan como medidas de salud mental y física, de la organización de la clase y del currículo, y de los patrones de instrucción del niño a través de la publicación de bibliotecas de auto-ayuda para padres. ¡Las ficciones ya no son más ficciones!

La escolarización moderna representa las dos cualidades de la formación. La escolarización fue una práctica para crear una sociedad a través de la formación del niño en la formación de la república americana. Horace Mann, primer Secretario del Consejo de Educación en Massachussetts y un líder del movimiento de la escuela pública americana, consideraba que el deber de la educación era garantizar la armonía y la estabilidad del futuro de la república a través de la formación del niño. Más adelante, el gobierno de los Estados Unidos financió un informe sobre la educación estatal para una conferencia internacional en Viena. El texto se refería a la escuela como reemplazante de la familia en «la formación de la personalidad», sin lo cual la República no sería posible. La correcta formación del niño pretende garantizar el futuro de la república. «La existencia de una república, a no ser que todos sus ciudadanos estén educados, es una imposibilidad admitida « (Oficina de Impresiones del Gobierno, 1874: 13).

Históricamente, la razón de una individualidad cosmopolita tiene esta doble cualidad de ordenar, gobernar, y estabilizar el cambio. En los informes escolares y en las teorías se incorporan teorías culturales sobre estilos de vida que podrían

proporcionar orden y estabilidad a las incertidumbres del futuro inherentes en la república y en las democracias. La razón debía ofrecer felicidad, progreso, y la inserción del propósito humano o la agencia en la vida cotidiana. Al mismo tiempo, la «razón» se hace visible y calculable para el auto-gobierno del individuo; quien es «la persona razonable.» Esta doble cualidad de la razón como un mecanismo de cambio y como una tecnología estabilizadora para ordenar el presente invocando al futuro, se encuentra bien captada en la frase de Comte (1827/1975) sobre las ciencias positivistas que traen consigo «orden y progreso» y, desde un paisaje intelectual diferente, la idea de Dewey acerca de la vida realizada a través de la «acción inteligente.»

Las dobles cualidades de la "razón" cosmopolita no sólo inscriben un universalismo/particularismo y la unión del cambio y la estabilidad. Sus principios de reflexión y participación inscriben un continuo de valores sobre quien "encaja" y quien no "encaja" con las nociones de la razón y del «individuo razonable.» Los pensadores de la ilustración europea del siglo dieciocho, por ejemplo, invocaban un método comparativo que diferenciaba sus maneras y conducta como las cualidades más avanzadas de las civilizaciones humanas de aquellas que estaban en una etapa menos avanzada de desarrollo. Estas últimas se diferenciaban por ser «bárbaras» o salvajes e incivilizadas, y por lo tanto descalificadas para la participación. Las ansiedades y el miedo al Otro en las narrativas del cosmopolita son evidentes en la historia racial, del género y de los inmigrantes estadounidenses, así como en las nociones francesas-cartesianas del ciudadano cuya universalización del patrimonio de la república sitúa a las mujeres inmigrantes portadoras del velo en la oposición.

El cambio de las personas como teorías culturales: acerca del niño cosmopolita con agencia

La razón tenía un lugar en la ordenación del mundo de los estoicos y en la demanda de universalidad de la iglesia. Esto último se encuentra en los trabajos de San Agustín y Erasmo, quienes, por ejemplo, desplegaban la razón que encuentra a Dios. El cosmopolita de las ilustraciones era un viajero urbano que se desplazaba, metafóricamente, de una ciudad a otra, donde no tenía más hogar que el «hogar» del intelecto.[5] La mentalidad de este «sin techo» se fabricó históricamente a través de las prácticas culturales particulares. Se discuten tres prácticas culturales coincidentes que ordenan y diferencian la razón del cosmopolita. Éstas son: (a) la «razón» que produce la agencia humana que otorga dirección, estabilidad y consenso al cambio; (b) la individualidad que se desarrolla en un flujo de tiempo regulado; (c) la ciencia como una forma interna de pensamiento y diseñadora de un estilo de vida en un mundo que parece incierto; (d) la nueva pericia de las ciencias políticas, sociales y educativas para fabricar los estilos de vida encarnados en la agencia. Las prácticas culturales son inestables y cambian a lo largo del tiempo/espacio para ordenar la vida cotidiana.

La formación de la agencia y el incierto/ cierto "ser" moderno

La idea de agencia como un actor histórico construido a priori fue una desviación radical que desplazó el centro de la verdad desde un sujeto divino hacia un sujeto humano creativo. Las buenas obras no tenían más la finalidad de prepararnos para el más allá, sino la de mejorar la vida en esta tierra. La agencia es un principio central para las nociones del individuo cosmopolita que usa la razón y la racionalidad. En versiones liberales de la agencia, ésta se encuentra unida a las ideas de libertad e independencia. El individuo es un actor con un propósito determinado, y produce cambio a través de sus acciones –algunas veces intencionadamente, otras veces con consecuencias inesperadas. Y el cambio y el progreso están ligados a los procesos por los cuales el individuo llega a conocer y a actuar en el mundo.

La agencia es una fabricación en la constitución del actor cosmopolita. La agencia es un concepto inventado para pensar sobre los fenómenos del mundo donde se otorga a la individualidad en espacios más amplios para la acción. Meyer (1986) argumenta, por ejemplo, que las teorías de la agencia implicaban el pensamiento progresivo sobre la personalidad humana en los siglos dieciocho y diecinueve. Cada persona se concebía como portadora de un complejo sistema de razones y percepciones que formaban la integración del «ser» individual constituido como sujeto moral de las propias acciones. La fabricación de la agencia también llegó al mundo para «crear» humanidades particulares. Los sistemas de la razón sobre la agencia surgieron en la filosofía, la teoría social, la medicina, y la psicología para identificar, facilitar y evaluar la «agencia» de las personas. Las fabricaciones realizadas como objetos para crear condiciones para la agencia también designaban el propósito y la intención de su autor. Las teorías y programas sobre la agencia tenían como función producir una auto-actualización del ser, su autoridad, «voz», eficacia, resolución de problemas, y toma de decisiones.

El concepto del ser como un agente de cambio está ligado a la filosofía de la conciencia que se halla en el pensamiento de la ilustración del siglo dieciocho. Al «ser» moderno se le da una conciencia. Mauss (1938/1979) afirma que ésta desplaza a los conceptos religiosos europeos de la persona hacia una categoría de espíritu humano cuya alma tiene cualidades morales, racionales y calculadas para intervenir en la vida propia. Con anterioridad a estas nociones de agencia y conciencia, la vida se ordenaba a través de una jerarquía dada e injusta. El lugar de cada uno en el mundo, y por lo tanto su sentido de ser y de devenir –aconceptos históricamente no pertenecientes a aquel tiempo-, era vivir en una sociedad donde la identidad se asignaba al rango de nacimiento de cada uno y no a lo que hacia.

La agencia se convierte en un concepto político que viaja en un universo moral que ordena los caminos hacia la felicidad humana y el progreso (Pocock, J. G. A. 2003). El trabajo de Foucault (1984) "¿Qué es la Ilustración? *Was ist Aufklärung*?" sugiere que su actitud y su

experiencia sitúan al individuo como un objeto y un sujeto de reflexión en un mundo condicional que implica nociones de continuo cambio. Foucault afirmaba que aparece un nuevo episteme donde no existe ya una estructura trascendental o universal de todo el conocimiento, sino una individualidad que emerge «de la contingencia que nos ha hecho lo que somos, la posibilidad de ya no ser, hacer, o pensar lo que somos, hacemos o pensamos» (46).

La agencia representa la condicionalidad y fluidez de la vida con las acciones humanas que son su fuerza directriz. El cosmopolitismo de la agencia es la construcción activa del individuo y el dominio de la naturaleza a través del propio compromiso autónomo con la constitución del orden social y político, así como también con el propio auto-desarrollo individual. Eisenstadt (2000: 5) afirma que «Allí surge el puente entre lo trascendental y las ordenes mundanas (…) en la actualización a través de la agencia humana consciente, ejercitada en la vida social, de las principales visiones utópicas y escatológicas». La agencia como acción conecta a la conciencia con un mundo contingente que se convierten en la esencia de la democracia como un modo de vida en el pragmatismo del siglo veinte, tal como se encuentra en los escritos de John Dewey. Y, junto con el cosmopolitismo de la agencia, existe «un creciente reconocimiento de la legitimidad del individuo múltiple y de las metas del grupo y sus intereses, como una consecuencia permitida por las múltiples interpretaciones del bien común» (Eisenstdat, S. N. 2000: 5).

Sin embargo, vivir como un agente en un mundo de incertidumbres y múltiples intereses no es una tarea fácil. Como muchos comentaristas sociales sugieren, en las sociedades modernas abundan el riesgo y la falta de garantías de cambio. El cosmopolitismo en la nación moderna es una estrategia de la nación que reduce u ordena el riesgo y la falta de garantías. Con esto, quiero decir que el ciudadano del cosmopolitismo es alguien que no está simplemente ahí para encontrar o recuperar algo. Está calculado y administrado para hacer de ciudadano. Las ciencias de la infancia y de la educación familiar, por ejemplo, no son simplemente descripciones de la vida. Éstas fabrican la agencia a través de las distinciones y diferenciaciones que ordenan la conducta de la conducta. La certidumbre no terminó con la caída de la autoridad social de la Iglesia. Simplemente se desplazó a otro lugar para ordenar el interior del individuo que toma decisiones y resuelve problemas. Las reglas y bases de la razón cosmopolita hacen posible la unión de la incertidumbre del futuro con la estabilidad y la armonía de los procesos y prácticas de la acción y la reflexión.

La agencia inscribe otra práctica cultural que coincide con aquellas de la estabilidad y el consenso. Ésta es la invención de la «sociedad.» La palabra sociedad aparece en la filosofía francesa como una categoría para comprender la actividad de la conciencia humana en el siglo dieciocho (Baker, K. 1994). El individualismo era, como Baker afirma, una condición necesaria para ese «descubrimiento de la sociedad». Los dos conceptos se separaban de las representaciones reli-

giosas para ofrecer salvación a través de la intervención humana. Las nociones de sociedad e individualidad se mostraron lentamente los que ocupaban las posiciones más bajas en la jerarquía, cuando sus conceptos elitistas se tornaron en nociones de gobierno participativo (Toulmin, S. 1990: 68). Las construcciones epistemológicas inscribían a un individuo que podía conocer y actuar en el mundo. Esto permitió el descubrimiento de un orden social autónomo sujeto a sus propias leyes (Wittrock, B. 2000: 42). Se expresó a la individualidad en relación con las nociones de «sociedad» que da forma y ajusta los intereses del individuo.

La agencia, entonces, se fabrica a través de diferentes trayectorias históricas que hacen posible un plan «social» donde la agencia individual es parte de la producción de la pertenencia colectiva y de «los hogares». La democracia liberal y la idea de la república, por ejemplo, acercaron las nociones de política, sociedad e individuo. El republicanismo debía crear un interés público unitario que se distinguiese claramente de los muchos intereses privados de la sociedad (Wood, G. S. 1991: 187). La democracia transformó a las políticas desde una actividad dependiente de una concepción de la vida pública (opuesta a la privada) en un asunto de la vida social y de la vida de la sociedad (Cruikshank, B. 1999: 99-100). La acción fue de ilustrado auto-interés limitado por las leyes de la sociedad.

La organización sistemática de la «razón» a través de la pedagogía escolar fue necesaria para la formación del ciudadano de la república. Charles Eliot, rector de Harvard y un líder de la reforma de la escuela secundaria americana a comienzos del siglo veinte, afirmaba que la escuela necesitaba producir disposiciones y sensibilidades cosmopolitas. El niño, como futuro ciudadano, practica la observación y el examen empírico. La agencia de hoy está poblada de conceptos psicológicos que se centran en el niño que trabaja para el auto-mejoramiento y el progreso social. La medición del logro, la personalidad, la motivación, y del desarrollo cognitivo representan las inscripciones normativas acerca de las posibilidades y características de quien es y quien no es agente. La falta de logro, el niño desmotivado y cognitivamente retrasado generan miedos y la esperanza de rescate de aquellos sin agencia o con la agencia incorrecta. Estos miedos y esperanzas se encarnan en el niño que está en riesgo, y que carece de autoestima y autoeficacia para encarar la solución del problema y la toma de decisiones.

La idea de agencia forma tanto parte de las ortodoxias modernas que una teoría de la infancia o de la escolarización sin la significación del agente es casi impensable o al menos políticamente incorrecta. Aunque no exactamente un argumento sobre el pecado original, la conceptualización de los individuos sin sus identificables características de agente se considera la aseveración de un alma determinista, incivilizada y no-ilustrada. Mi argumento aquí es el de reconocer que la agencia historiada en el cosmopolitismo del niño es una inscripción histórica particular y una versión del pecado original que inscribió particulares internamientos y encerramientos que continuamente requieren diagnóstico.

La biografía fue un evento planeado del tiempo regulado

La agencia humana como la unión de la individualidad/sociabilidad y lo incierto/estabilidad coincide con otro juego cultural de prácticas de regularización del tiempo. La temporalidad inscribe la individualidad en un flujo regulado de tiempo. El tiempo no es simplemente el movimiento del reloj sino un fenómeno social y cultural ordenado para dar sentido a la existencia humana la cual antes sólo Dios controlaba. La temporalidad estática que describe el trayecto cristiano a lo largo de la vida para la salvación y la determinante agencia unilateral de un Dios desconocido es reemplazada por la temporalidad lineal y progresiva de la modernidad donde la agencia se encuentra en el sujeto racional, unitario y auto-presente, el sujeto logocéntrico. Este desplazamiento en la fundación del sujeto-agente se desplaza desde un Dios trascendente a otros trascendentales, es decir, la historia, la razón, la ciencia (Venn, C., 2002: 68). La realidad del orden objetivo de las instituciones se desplazó al reino de la subjetividad, administrable en nombre de la libertad y de un tiempo organizado como civitas Dei, un mundo organizado con la certeza de que lo que el Hombre [sic] debiera ser estaba en manos de Dios (Pocock, 2003).

La agencia y la razón se unen con el progreso para inscribir a la humanidad como un cambio continuo que tiene una historicidad. La propia vida no debía darse por sentada. Nuestra vida tenía una organización y una trayectoria calculada a través de la planificación de por vida de la trayectoria. Un ordenamiento del tiempo es parte de la ordenación de la vida. Para las clases medias a comienzos del siglo veinte, la vida estaba organizada desde una esfera de vida hacia otra, como si la vida fuera un taller planeado que tuviese un valor en por sí mismo (Berger, P., Berger, B. y Kellner, H. 1974). La agencia del cosmopolita es un desarrollo y un crecimiento cumulativo del conocimiento que gobierna una progresión racional y ordenada de crecimiento y de desarrollo. Los continuos cálculos de las propias decisiones inscribían la identidad de cada uno, su auto-imagen y sus perspectivas materiales en un universo en expansión (Bledstein, B. 1976: 159).

El tiempo se mueve hacia el interior del individuo, donde la auto-biografía tiene un pasado, un presente y un futuro. El plan temporal del interior del individuo es una forma de «contextualizar» el progresismo americano en que John Dewey escribió sobre pedagogía. Las ideas de Dewey sobre la acción y la resolución de problemas, por ejemplo, no eran meros conceptos analíticos sobre cómo un niño cosmopolita debería actuar en un mundo moderno. Representaban una teoría cultural sobre un estilo de vida organizado racionalmente a través de la agencia en un tiempo dirigido hacia la acción del futuro. Ese estilo de vida era «un proceso civilizador» para tornar las disposiciones y sensibilidades del individuo intrínsecas y constructivas, para no sumergir a la individualidad en las ideas masivas y los credos que producen una reverencia hacia la mediocridad (Dewey, J. 1922/1929: 479).

La inscripción del tiempo en la creación del ser incluía métodos comparativos. Se establece un continuo de valores que normaliza y diferencia al "ser» cosmopolita de otros. «La gran cadena del ser», y posteriormente en el siglo diecinueve, la eugenesia provee de estrategias que ordenaban a las poblaciones y a las razas respecto de sus cualidades civilizadas. Más recientemente, las encuestas internacionales sobre los logros en ciencia y matemáticas proveyeron un conjunto diferente de indicadores para las jerarquías de «civilizaciones» deben encarnar a la sociedad de la información y a aquellos bendecidos para enfrentar sus desafíos. Las encuestas internacionales son un método comparativo para ordenar el tiempo y la agencia del individuo dentro de un continuo de valores.

La ciencia como un modo planeado de vida con agencia

Si se siguen las discusiones de la ciencia en el siglo diecinueve en los Estados Unidos, se observa que ésta se desplazó desde una búsqueda por la unidad de todo el conocimiento que revelaba a la divina providencia, hacia una búsqueda por una unidad del método científico como un proyecto interesado en la búsqueda de la verdad. La finalidad no se asumió ya más. Los métodos científicos encarnaban lo que muchos intelectuales y planificadores sociales veían como la fuerza más potente para moldear el mundo. Así como la ciencia ordenaba el mundo externo de la sociedad y tecnológicamente controlaba la naturaleza, ésta se desplazó hacia áreas sociales y culturales para ordenar y otorgar dirección al progreso.

Lo que interesa aquí son dos nociones de ciencia en su relación con el cosmopolitismo y la pedagogía. Una noción concibe a la ciencia como un medio para estudiar sistemáticamente el mundo empírico e intervenir en los hechos y las personas para formar y adaptar el mundo. La otra noción de ciencia, relacionada con el estudio de las personas, indica que la ciencia debe actuar como un estilo de vida en los hechos cotidianos. Las narrativas sobre las reglas y normas que organizaban la toma de decisiones, la resolución de problemas y la comunicación se desarrollaron acerca de las disposiciones, sensibilidades y concientización del niño y de la familia, la cual promueve «la felicidad individual» y el progreso social. La familia, la escuela y la ciudad (la comunidad) eran lugares donde la libertad y la independencia se problematizaban para dar forma a la agencia moral.[6]

Los métodos de la ciencia que funcionan en el ordenamiento de la pedagogía eran narrativas culturales que daban un consenso a la planificación de la biografía y de la agencia. La pedagogía debía ubicar a la razón y la racionalidad (ciencia) dentro de los patrones de reflexión y acción que tenían poco que ver con lo que los científicos hacen para estudiar el mundo natural o biológico. La ciencia era un símbolo conveniente importado dentro de la pedagogía para calcular cómo un niño organiza su pensamiento y actúa en las experiencias diarias. El progreso en el gobierno, dijo Ward en *Sociología Dinámica* (1983: 243) no era simplemente una educación para complacer a la so-

ciedad, sino que "debe apuntar a familiarizar a cada miembro de la sociedad más completamente con la especial naturaleza de la institución, y despertarlo para que conciba con más intensidad su interés personal en el manejo de ésta». La ciencia, según Ward, ordena y modifica al «hombre» contemplativo al permitir la construcción artificial de la evolución.[7]

Este imaginario de la ciencia inscribía un orden temporal en un mundo que de otro modo se veía como condicional, inseguro y ambiguo. Pero los principios ordenadores de la ciencia representaban un orden moral formado en imágenes cosmopolitas y narrativas de la familia y del niño. El pragmatismo, por ejemplo, era un método de vida que debía acercar a la indagación racional a la búsqueda conciente y diaria de una mejora individual y social. La familia y la comunidad se transformaron en espacios particulares que desplazarían al adulto de los vicios públicos e impondrían un deber de responsabilidad al hogar, al niño y al deseo de mejora la propia condición. El afecto, la compasión y la cognición familiar se calculaban como un problema explícito de la pedagogía escolar. Un anterior sociólogo americano, Charles Horton Cooley concibió a la sociología de la familia como una práctica administrativa para llevar amor y compasión al mundo industrial. Albion Small combinó lo social con las nociones psicológicas de los actores agentes. La pedagogía era «la ciencia para ayudar a la juventud a organizar sus contactos con la realidad» que se interesaba por el pensamiento y a la acción (Small, A. 1896: 178). Para este autor, el progreso de la nación residía en el profesor quien era «un creador de la sociedad (...) [y] creador de un futuro mejor» (íbid: 184).

Las nuevas psicologías sociales estadounidenses y el resto de las psicologías debían inscribir un orden moral cosmopolita al administrar los procesos de mediación intersubjetiva para la auto-realización. Por ejemplo, George Herbert Mead y su colega John Dewey en Chicago, se dedicaban a la cuestión de la mediación social y la auto-realización al situar a la acción del individuo en las esferas de la comunidad. Dewey se refería a aquella sociedad que, a través de las normas y los valores culturales estadounidenses, fabricaban imaginarios del ciudadano en una democracia. La acción fue un concepto central para la planificación de la propia vida como una serie, por ejemplo, de resolución de problemas que ordenaba la experiencia y diseñaba el futuro. La agencia se expresaba en la idea de la reflexividad y pensamiento del niño como acción inteligente. «[El] pensamiento nos permite dirigir nuestras actividades con anticipación y planear de acuerdo a los fines previstos, o propósitos de los cuales somos concientes."; "[La biografía era un hecho planeado para] permitirnos actuar de forma deliberada e intencional para conseguir objetivos futuros o para llegar a controlar aquello que ahora está distante y de lo cual se carece» (Dewey, J. 1933/1988: 16). La ciencia de Dewey activó la hipótesis ilustrada y cosmopolita más general en torno la actividad humana consciente capaz de producir cambio y progreso. Dewey pensaba que desde que «el futuro de nuestra civilización depende de la ampliación de la

difusión y de la profundización del arraigo del habito mental científico. El problema de los problemas en nuestra educación es por lo tanto descubrir cómo madurar y hacer efectivo el hábito científico» (en Reuben, J. 1996: 63).

De una manera similar a la de Dewey, el asociacionismo de Edward L. Thorndike consideraba a la razón como un proceso que incluía las sensibilidades y las disposiciones. Para Thorndike, esta disposición para actuar se formó en la conducta. Lo cosmopolita fue una forma de diferenciar y considerar los principios liberales de la sociedad y del individuo que persigue la felicidad. Thorndike, adoptando una actitud de la ilustración, veía a las ciencias de la educación como locadoras de las leyes de «pensamiento» que permitirían la prosecución de la felicidad humana, expresada como salud, en un cuerpo y una mente que unían a la individualidad con las normas y valores sociales.

La ciencia, para Thorndike, era un método de investigación para observar y clasificar las cualidades innatas de los humanos para incrementar la eficiencia con la que se podía diseñar a la gente. La ciencia era también instrumental como un estilo de vida. Los patrones interiores sistematizados de la conducta definían un modo de organizar la vida que proporciona estabilidad a través de la eliminación, según Thorndike, del desacuerdo con los hechos, eliminando así las discusiones, los debates y la confusión que acompañan a la vida moderna.

El asociacionismo de Thorndike se centró en la agencia como la acción de disciplinar la mente al organizar cómo se ordenaba a las ideas y se respondía ante ellas, en tanto como acciones de de la conducta (Thorndike, E. L. 1909/1962: 41). Sin embargo, la agencia no era libertad en ningún sentido absoluto, si no se la ponía en relación con el establecimiento de objetivos de la escolarización. Thorndike quería hacer de la escuela una agencia social más útil y vital a través de la psicología al revelar más hechos sobre la naturaleza humana (Joncich, G.M. 1962: 9). Las metas generales de la educación, tanto para Thorndike como para Dewey, expresaban un cosmopolitismo originado a través de, y con, la ciencia. Thorndike expresaba:

> La buena voluntad hacia los hombres, las vidas útiles y felices, y el placer móvil (…) son los objetivos finales de la educación escolar en particular. Sus objetivos inmediatos son brindar a los niños y niñas salud corporal y mental, información sobre el mundo de la naturaleza y los hombres, intereses valiosos en el conocimiento y la acción, un sinnúmero de hábitos de pensamiento, sentimiento y conducta e ideas de eficiencia, honor, deber, amor y servicio (Thorndike, E. L. 1906/1962: 57).

Thorndike también afirmaba que:

> Considerando los propósitos finales de la educación, tenemos que medir cuánto sirve cada estudio para mejorar los deseos del hom-

> bre y tornarlo capaz de satisfacerlos. Así, se espera que la literatura que las escuelas estudian aumentará la buena voluntad del estudiante hacia el hombre, al ampliar su compasión e inspirarlo a emular las ideas de los personajes. De esta forma, el estudiante emplazará los placeres sensoriales egoístas por la satisfacción impersonal de la lectura, y también se le ofrecerá una visión de la naturaleza humana que lo ayudará a auto manejarse y a manejar a otros hombres, de modo que sus deseos y los de ellos pueden ser mejor satisfechos' (Thorndike, E. L. 1912/1962: 143).

Las ciencias de la educación funcionaban en un papel doble. La ciencia interpretaba y daba armonía a las vicisitudes de la vida cotidiana, como aparentemente lo hacían las ciencias físicas con el mundo natural. Las ciencias del niño, la familia y la pedagogía proveen teorías culturales que encarnan un cosmopolitismo. Las inscripciones de procedimientos racionalizadores de la ciencia plantean una técnica particular a la regularización del tiempo. La ciencia diferencia la razón cosmopolita de otra, como el manto de lo moderno y del progreso que desestabiliza las jerarquías existentes a partir del planeamiento de la reforma pero también el planeamiento de lo individual que encarnaba la agencia del cosmopolita (Eisenstadt, S. N. 2000, Wittrock, B. 2000). Mientras que Dewey y Thorndike tenían diferentes estrategias y narrativas para esta administración de la reflexión y la acción, estos autores conceptualmente incluían nociones de agencia, del tiempo regulado como una condición del ser y de la ciencia como un método para regularizar las irregularidades y condicionalidad del mundo social.

La ciencia y la sublimidad: belleza, esperanza, respeto y miedo

Exteriormente, las nociones sobre cosmopolitismo de la ilustración europea debían separar radicalmente las normas del progreso humano de las normas de transcendencia de la Iglesia y el parroquianismo de la nación. Pero, de hecho, el cosmopolitismo en la pedagogía estaba poderosamente formado por la herencia misionera y de la salvación de una cristiandad protestante que reinscribía las imágenes de una nueva nación soberana como formada por una «voluntad» política cosmopolita (Bell, D. A. 2001, Tröhler, D. 2000). Las observaciones racionales y empíricas de lo cosmopolita nunca carecieron de preocupaciones religiosas y morales. Lo moral y lo espiritual fueron recreados y (re) imaginados en una administración secular de crecimiento moral autoguiado de la personalidad y el carácter moral del individuo (Hirst, P. 1994). G. Stanley Hall afirmaba, por ejemplo, que

> La nueva psicología [del niño], la cual provee simplemente un nuevo método y un nuevo punto de vista para la filosofía, es, creo, cristiana en sus raíces y su centro. Su misión final en el mundo no es meramente la de señalar pequeñas armonías y pequeños ajustes entre

> ciencia y religión, sino la de inundar e impregnar las nuevas y más amplias concepciones del universo y del lugar del hombre en éste (...) con el viejo sentido de las Escrituras de unidad, racionalidad, y amor por debajo y sobre todo, con todas sus vastas consecuencias (Hall, G.S. en Ross, D. 1972: 140).

Ross continúa expresando que "los conceptos de adolescencia y educación natural de los niños se trabajaron primero en el contexto del sentimiento religioso, y... para describir la experiencia actual de duda intelectual y retorno, la confirmación de nuestro lugar no en un universo religioso sino en el mundo natural (Ross, D. 1972: 334-335).

La transformación sintética de Hall de las primeras ideas sobre juventud al concepto moderno de adolescencia se debían claramente en gran parte a la situación social de los en los Estados Unidos en la década de 1890. Existía un deseo romántico de transformar los valores orgánicos civilización urbana, industrial y científica crecientemente especializada y mecanizada (Ross, D. 1972: 335-37). La década estaba repleta de miedos de la nueva sociedad urbana e industrial y su supuesta destrucción de los antiguas costumbres rurales y pueblerinas (Boyer, P. 1978). Los conservadores y los liberales veían a la naturaleza como una imagen nostálgica del pasado rural o una imagen segura del dinamismo e inteligencia presentes en la naturaleza del hombre y de la sociedad.

Los miedos a los desordenes morales urbanos proveen un relato para las inscripciones de la comunidad en las nuevas sociologías y psicologías sociales de la familia, el niño, y la pedagogía. Las teorías sociales alemanas conceptualizaron a las ciudades industrializadas de la modernidad del siglo XIX (*Gesellschaft*) como la pérdida de íntimas interacciones cara a cara (*Gemeinschaft)* en comunidades cuya vida pastoral permitía a los individuos estar cerca de Dios y de la naturaleza de la vida rural (*Tönnies,* F. 1887/1957). El desorden moral de la ciudad se producía a través del distanciamiento y de las cualidades abstractas de la interacción. La «sociología de la comunidad» de la Universidad de Chicago conectaba a la familia, al matrimonio y a la comunidad en espacios urbanos en tanto sitios donde establecer la pertenencia y «el hogar». La comunidad era un modelo romántico de escape fuera de la modernidad pero al mismo tiempo ubicaba al individuo de la modernidad a través de su inserción en los modelos de administración del «ser.» Las nociones de Dewey sobre la comunidad instaban a «pensar la democracia como algo institucional y externo» y a verla como "una forma de vida personal," a darse cuenta de que "la democracia es un ideal moral, y, en cuanto pasa a ser un hecho, es un hecho moral". El enfoque pragmático para la pedagogía inscribe esta comunidad y su psicología antropológica a un modo de vida que unía razón y racionalidad a si sublime, que encarnaba temas de salvación de un orden moral.

El concepto de «el grupo primario», un mecanismo de inscripción o herramienta intelectual gobernaba una relación de las conocidas relaciones cara a cara

(*Gemeinschaft*) con las condiciones de la modernidad (*Gesellschaft*) (Popkewitz, T. y Bloch, M. 2001). Charles Horton Cooley (1909) consideraba a la familia como un grupo primario donde el niño aprende sobre civilización a través de la interacción cara a cara—una hipótesis que persiste en varias formas en el pensamiento social y psicológico contemporáneo acerca de las comunidades de discurso y los modelos conceptuales para la colaboración y la resolución de problemas. Cooley pensaba que una socialización familiar y vecinal correcta permitiría al niño perder su avaricia, lujuria y orgullo innatos, y así prepararse para la sociedad civilizada.

El grupo primario secularizó las nociones religiosas de comunidad y salvación al calcular las relaciones cercanas que fabricaban a la persona civilizada. (Greek, C. 1992). Cooley, por ejemplo, consideraba a la familia y al vecindario como proveedores de la socialización correcta mediante la cual el niño podría perder la avaricia, la lujuria y el orgullo del poder que eran innatos en el infante, y así estar preparado para la civilización. Según Cooley, los sistemas de comunicación de la familia establecerían a la familia sobre bases cristianas que acentuaban un imperativo moral para la vida, y el auto-sacrificio para el bien del grupo. Los padres, guiados por las nuevas teorías sociales de salud, desarrollarían instintos altruistas que expresaban auto obligación y auto responsabilidad en sus niños (Lasch, C. 1977).

Rose (1999) hace referencia a los métodos científicos y a su sublime como tecnologías de responsabilización. El gobierno de la libertad, aquí, puede analizarse en término de uso de las tecnologías de responsabilización. El hogar se transformaba en un espacio purificado, desinfectado, moralizado y doméstico. Para llevar la educación moral de sus hijos. Para domesticar y familiarizar las peligrosas pasiones adultas, apartándolas del vicio público, el palacio de la ginebra y el salón de juegos, imponiendo un deber de responsabilidad de unos a otros, hacia el hogar, hacia los hijos, y el deseo de mejorar la propia condición. La familia, desde entonces, tiene un papel fundamental en las estrategias de gobierno de la libertad. Une los objetivos públicos de una buena salud y un buen orden de cuerpo social con el deseo de los individuos de una salud personal y bienestar. Una ética «propia» de la buena salud y la moralidad pueden así ser articuladas hacia una ética de orden social e higiene pública, aún sin destruir la autonomía de la familia - de hecho prometiendo unirla (Rose, N. 1999: 74).

El cosmopolitismo como inclusión/ exclusión: lo civilizado y lo incivilizado

Las imágenes y narrativas del cosmopolita de la ilustración celebran un futuro optimista sobre sus modos de vida. La reivindicación de sus cualidades universales, como argumenté anteriormente, no es ni universal, ni tampoco totalmente inclusiva. Las inscripciones de lo cosmopolita se trazaron dentro de la construcción de las repúblicas modernas, y continúa hoy pero con diferentes conjuntos y conexiones (Popkewitz, T. en prensa). La producción de un sistema mundial de Estados-nación en el siglo diecinueve produjo diferentes nociones sobre cosmopolitismo que consideraba a la nación y a su ciudadanía como "excepcionales" en sus cualidades culturales y políticas. El excepcionalismo estadounidense, por ejemplo, se narra como la épica de la nación: un único experimento humano en los más altos ideales de los valores humanos y del progreso. El excepcionalismo se refiere a la nación como al Nuevo Mundo, y las conquistas para definir a la nación de costa a costa como el destino manifiesto de expansión territorial, y a los ciudadanos de la nación como al pueblo elegido.[8] El excepcionalismo japonés, con apelaciones similares a la nacionalidad, reside en los mitos de una raza supuestamente homogénea de personas que viven en una pequeña isla-nación separada de la inmensa área de tierra asiática, y hogar de los dioses. Los mitos suecos del siglo XX son los de una pequeña nación del norte cuya honestidad, moralidad y reserva individual tienen como función privilegiar a la nación que trata con un mundo construido en base a la avaricia y a la deshonestidad. Las diferentes fabricaciones del ser y de la pertenencia colectiva encierran teorías culturales de lo cosmopolita mientras que se otorga una sanción divina al espacio de la nación entre las naciones.

Las comparaciones de la nación y sus ciudadanos están fijadas en las distinciones y diferenciaciones que determina quién es el niño cosmopolita, y quién debería serlo. Las distinciones dividían, ya que generaban principios para calificar y descalificar a los individuos para la participación. Estas comparaciones contenían tanto esperanzas y como miedos. La esperanza, como se discutió anteriormente, residía en la estabilidad y el consenso que la razón cosmopolita aporta a la construcción del futuro. Un futuro construido en el progreso tiene diferentes temas de salvación en la vida política y en la pedagogía, tal como poseen las reformas actuales sobre «todos los niños aprendiendo» y «la escuela para todos». Junto con las esperanzas se encuentran los miedos a aquellos cuyo estilo de vida no representa las disposiciones cosmopolitas para la reflexión y la acción. Las esperanzas y los miedos de la familia y del niño se expresan continuamente a través de la regulación del presente en nombre del futuro. Como se discutía anteriormente con la sociología comunitaria y las psicologías sociales de la escuela, las teorías de la familia en la comunidad inscribían miedos a los nuevos inmigrantes, como la esperanza de la nación y como las disposiciones y sensibilidades «incivilizadas».

A comienzos del siglo XX, se podía decir que las ideas de la ilustración acerca de «la búsqueda de la felicidad» se revierten en las teorías sociales y psicológicas relacionadas con la escolarización. Las categorías y distinciones prestan atención a una particular clasificación de la gente que se considera integrante de una clase de los infelices –poblaciones que debido a diferencias culturales y raciales, así como económicas, se construyen como diferentes y desviados.[9] Abundan los estudios que definen a la desintegración de las familias inmigrantes y a las diferencias raciales. Los hijos de inmigrantes, previamente identificados como retrasados en las escuelas, eran clasificados a partir de nuevos juegos de distinción. La eugenesia, por ejemplo, diferenciaba a aquellos que aprendían y tenían la inteligencia apropiada para los logros escolares en base a distinciones raciales y étnicas. Los movimientos de la ciencia doméstica buscaban racionalizar al hogar de la vida familiar urbana para enmendar modos de vida moralmente sospechosos. La nueva clasificación unía categorías médicas y culturales para referirse a condiciones sociales y psicológicas insalubres.

Las esperanzas redentoras, los deseos de lo cosmopolita y sus miedos en la investigación y reformas educativas hablan de la necesidad universal de reparar las inequidades a través de la educación de todos. Tomando prestada la frase de la legislación estadounidense para una sociedad inclusiva, puede decirse que no se excluirá a ningún niño. La evocación del término entero puede leerse como un lenguaje de inclusión. Es también una inscripción de un continuo de valores sobre la desintegración moral. La esperanza general y los compromisos ocasionan teorías y programas que normalizan y diferencian al niño excluido de aquellos niños que sufren comparaciones silenciosas con ese niño cosmopolita que el niño excluido debería ser (Popkewitz, T. 2004a). La frase “todos los niños” funciona como una categoría definitiva que diferencia y divide al niño que va ser reformado a partir de «otros» no significados en el texto pero cuyas normas y valores viajan para constituir las cualidades «del promedio.» Los niños individuales que no encajan en los mapas de «todos los niños” son aquellos que “viven en la pobreza, los estudiantes que no son hablantes nativos de inglés, los estudiantes con discapacidades, las mujeres, y muchos estudiantes de color [quienes] tradicionalmente tienen muchas más posibilidades que sus contrapartes en otros grupos demográficos de convertirse en victimas de bajas expectativas» (Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas 2000: 13). El niño que no “encaja” en el mapa cosmopolita es el niño que carece de autoestima, tiene un pobre concepto de sí mismo y tiene menos de las «apropiadas» habilidades en lecto-escritura y matemáticas. El niño que es excluido es aquel no adopta el estilo de vida cosmopolita el cual incluye el aprendizaje de por vida, «la resolución de problemas», la colaboración, y la innovación continua y la elección que caracterizan al cosmopolita autónomo y en desarrollo. Los miedos a la desintegración moral y a la inestabilidad social están reinscritos como cualidades psicológicas del apren-

dizaje, la resolución de problemas y la autoestima, superponiéndose a las narrativas sociales sobre la desintegración moral de la comunidad, la familia y el medio, tal como los padres solteros, las madres adolescentes, y los «reincidentes».

¡La diferencia se convierte discursivamente en una característica de desviación! Mientras que los programas deben rescatar a aquel niño que a través de una mejor gestión y de la auto-gestión, la humanidad del niño dejado atrás trabaja en una perpetua preparación pero nunca alcanza las normas del "promedio".

La alquimia de los sujetos escolares: pedagogías normalizadoras en lugar de una pedagogía de las materias escolares

Me gustaría centrarme aquí en las asignaturas escolares como alquimias que inscriben las teorías culturales de lo cosmopolita y de sus «otros». Uso la noción de «alquimia» metafóricamente para considerar el movimiento de los espacios de las disciplinas académicas hacia los espacios culturales de la pedagogía escolar. Algo diferente ocurre bajo el rótulo de la música, las matemáticas o la historia en la escolarización. Como el hechicero en la edad media que buscaba convertir el plomo en oro, la pedagogía mágicamente transforma las ciencias, la ciencia social y las humanidades en psicologías pedagógicas y psicologías sociales del niño. La alquimia dirige la atención a los rótulos y símbolos del contenido curricular como mecanismos retóricos. Estos significan que las disciplinas académicas y las materias escolares son una y la misma cosa. No son y no pueden ser otra cosa, ya que los niños son niños y no viven dentro de los patrones reguladores de las comunidades científicas. Las materias escolares tienen poco que ver con las redes y las relaciones que forman y dan orden a las normas de la participación, la verdad, y el reconocimiento en los varios campos académicos asociados con las materias escolares (Depaepe, M. y cols., 2000; Goodson, I. 1987; Popkewitz, T. 1987). El problema de la investigación escolar, entonces, no es eliminar sus alquimias. Es considerar la adecuación o inadecuación de las herramientas de traducción que se utilizan en la alquimia para transformar a las disciplinas en materias escolares.

La significación de la alquimia en la regulación reside en su doble sentido: las materias escolares contienen representaciones que comprometen al niño con los objetos que son parte del mundo «real». Los niños y los profesores son sujetos que aprenden reglas y estándares reflejan y actúan (agencia) sobre las representaciones dadas del currículo. Tres alquimias de la alfabetización, la enseñanza de matemáticas y de la música se discuten a continuación como modelos de la anterior discusión sobre la escuela de como creadora del ciudadano y de sus Otros. La alquimia de las materias escolares transformó mágicamente a las materias escolares en reglas morales diferenciales y en estándares para la acción y la participación.

La introducción de la enseñanza de la literatura moderna inglesa en la escolari-

zación masiva británica del siglo XIX emergió a través de dos movimientos históricos diferentes que no evolucionaron de anteriores aspectos "cultivadores" de la escritura o la lectura (Hunter, I. 1988). Primero, existía la preocupación pública por la gestión de los problemas sociales, ya que la escolarización masiva se abría a la «incapacidad de expresión y analfabetismo» de las clases trabajadoras. El niño debía tener una visión cosmopolita pero dentro de la jerarquía de la estructura social. Segundo, la asignatura inglés se relacionaba con las disposiciones del gobierno para el bienestar social. Las estructuras narrativas y los mensajes éticos de los textos literarios debían ayudar al lector a tornarse en un agente moral que encarnara valores cosmopolitas y sus nociones de "urbanidad». Las lecciones de conducta moral se realizaron al tornar a las historias pertinentes para las experiencias diarias de los niños de la clase trabajadora.

La educación en las matemáticas, un segundo modelo, es enseñar al niño el contenido y las habilidades necesarias para la competencia global en la sociedad de la información actual. A comienzos del siglo veinte, la educación de las matemáticas se revisó como el origen de las ciencias de la psicología. Su propósito tiene menos que ver directamente con el aprendizaje de las matemáticas como un campo de actividad intelectual, y más con gestionar la planificación de la biografía. El currículo debía desarrollar habilidades para el mercado laboral, las actividades de tiempo libre de la clase media, el carácter moral y el gusto estético y una saludable y creativa auto-expresión. En un sentido, la selección de la aritmética se relacionaba con este propósito ya que sus trayectorias de contenido podrían ser fácilmente ordenadas y clasificadas en relación con las nociones del aprendizaje y de desarrollo del niño. El conductivismo de Edward L. Thorndike, por ejemplo, racionalizó las secuencias de la enseñanza de las matemáticas para racionalizar cómo el niño trabaja como individuo autodirigido y autogobernado. Los estudios de Thorndike sobre la educación en las matemáticas diferenciaban el estilo de vida en el cual los niños de diferentes medios sociales y géneros usaban las matemáticas. Thorndike (1912/1962: 145), por ejemplo, aplicó una noción utilitaria de la enseñanza. Thorndike convierte a la cuestión curricular en una de conducta moral: "El conocimiento perteneciente a la conducta moral se encuentra así por sobre el conocimientote los modales; el conocimiento perteneciente a la salud consiste en el conocimiento sobre la riqueza". (Thorndike, E. L. 1912/1962: 145). La psicología de Thorndike estaba influenciada por las necesidades administrativas de la escuela, así como por la necesidad de producir la salud moral, la felicidad y la prosperidad del niño como futuro ciudadano. La educación de las matemáticas actual contiene distinciones sobre el niño cosmopolita, cuya flexibilidad y resolución de problemas operan colaborativamente en «las comunidades de aprendizaje» y sobre el niño en situación de riesgo sobre quien hablé anteriormente como el niño excluido (Popkewitz, T. 2004b).

La educación musical es mi tercer modelo. La música se ubica públicamen-

te más como una disciplina humanística que científica. Su currículo debe surtir el contenido estético y emocional considerado ausente en otras asignaturas del currículo focalizadas en el contenido científico. La alquimia tiene poco que ver con estos propósitos. El currículo musical desde 1830 hasta 1930 es parte de las cambiantes teorías culturales acerca de los principios de la razón sobre la ciudadanía, la nación, las cualidades de la vida social y familiar y los miedos al deterioro moral y la degeneración si el niño no es «civilizado». La comisión de la escuela de Boston, por ejemplo, sostenía a las clases de instrucción vocal como una práctica en la cual la armonía de la canción era el modelo para la propia autoregulación del niño en la sociedad. Las actividades físicas del niño que cantaba tenían como función remediar los riesgos de las enfermedades epidémicas planteados a la sociedad civil y ofrecer los últimos tratamientos para la estimulación de la circulación para prevenir la mala salud. Enseñar las canciones adecuadas sobre la salud y el bienestar moral también eliminarían al emocionalismo de las tabernas y de las reuniones evangelistas, además de regular las condiciones morales de la vida urbana con un llamamiento "más elevado" relacionado con la nación.

La unión de la apreciación musical con la instrucción vocal en el currículo a comienzos del siglo XX se relacionaba con teorías culturales específicas sobre la vida moral. La tesis central en la pedagogía se encontraba con «los infelices», aquellos que no eran, o no eran capaces de ser, cosmopolitas. La apreciación musical tenía como función transformar a la población en una ciudadanía democrática cosmopolita y, entre otros demonios de la sociedad, eliminar a la delincuencia juvenil promoviendo el uso productivo del tiempo libre y la auto-cultivación. La auto-cultivación del niño transformó mágicamente a las tradiciones alemanas de auto-cultivación o *Bildung* en un comportamiento prescrito que debía evitar las características degeneradas asociadas con poblaciones raciales y de inmigrantes. Cantar, por ejemplo, expresaba una vida hogareña de diligencia que se oponía a los estereotipos raciales de negros e inmigrantes. Un experto médico en la década de 1920, contratado por el la escuela secundaria para niñas de Filadelfia, describía al jazz (en ese momento un término que incluía el *ragtime*) como causante de enfermedades en chicas jóvenes y en la sociedad toda.

Una psicología educativa formó a la selección y a la organización de la música durante las primeras décadas del siglo veinte. La educación musical contenía clasificaciones para los hábitos de escucha con comportamientos acordes a la edad. Se construyeron escalas que ordenaban las habilidades del niño desde un desarrollo humano inmaduro o primitivo hasta una dotación plena, que correspondían con la raza y la nacionalidad. La progresión del conocimiento musical presentado en los manuales del profesor consideraba la música como una forma de psicometría asociada con la psicoacústica. Los aspectos físicos de la música (acústica) se combinaban con la noción de un aparato musical e interior para la percepción de la acústica. Operando en contra de los esfuerzos de los

«oyentes atentos», actuaba en el grupo un oyente distraído, caracterizado como una persona sin rumbo, un calumniador, un miembro de una pandilla, un delincuente juvenil, un chistoso, un potencial fanático religioso, alguien que padecía un agudo estrés emocional y alguien intensamente interesado en el sexo.

A modo de cierre

Como pensamos, históricamente hablando, es por lo tanto central para una comprensión del razonamiento al que se recurre en la escolarización. Esto también subyace a los conceptos sobre la habilitación individual y las capacidades públicas/colectivas como teorías de actores. Los actores son cosmopolitas en el sentido que ejecutan la agencia a través de una biografía calculada del individuo en la cual «la razón» consiste en un conjunto de clasificaciones racionales que ordenan el presente en nombre del futuro.

Mi diagnóstico sobre la representación histórica del «razonamiento» y de lo cosmopolita aporta un toque de ironía a la actitud de una verdad universal del individualismo, la ciencia y la importancia de la política de la agencia. Este diagnóstico torna frágil a su construcción de lo que es tomado como natural y casual. Es en este sentido que he explorado las inscripciones históricas del cosmopolitismo como una teoría cultural acerca de cómo uno vive y debería vivir. El enfoque consiste en pensar sobre las categorías de sentido común y las distinciones de la escolarización como una fabricación que encarna dobles de universalidad y particularidad, inclusión y exclusión. Wagner (1994: xiv) argumenta que «la historia de la modernidad no puede simplemente escribirse en términos de autonomía y democracia crecientes, sino que más bien en términos de nociones cambiantes de las bases sustantivas de una autorealización y de énfasis mudable entre las posibilidades individualizadas y las capacidades públicas/colectivas».

Mi argumento contiene dos estratos superpuestos. Desarrolló históricamente las condiciones que enuncian soluciones particulares y planes para la acción tales como diseñar lo que el niño es, debería ser, y quién no “encaja” en los mapas, y por lo tanto nunca formará parte «del promedio». Epistemológicamente, esto jugaba con las relaciones de las «cosas» que a menudo se ubican como contrarios en las teorías sociales contemporáneas y en la filosofía educativa. Entre éstos se encuentran la relación entre la administración y la agencia, texto y contexto (fabricación), lo social y lo individual, determinismo y libertad y certidumbre e incertidumbre.

Una cuestión final. Mientras que he enfatizado la representación histórica de la escolarización y sus reflexiones filosóficas, los precisos interrogantes planteados en este capítulo necesitan trasladarse a través de las disciplinas más que separarlas.

Traducción al castellano: Rodrigo Hernández
Supervisión del texto: Mª Cristina Sarasa

Año 1 Nº1 | 2010
pp.15-41

Notas

[1] Universidad de Wisconsin-Madison, EE.UU. tspopkew@wisc.edu
[2] Este ensayo en su versión original en inglés fue publicada como Popkewitz, T. S. (2007). «Alchemies and Governing: Or, Questions About the Questions We Ask». *Educational Philosophy and Theory* Nº1, Vol. 39: pp. 64-83. The University of Wisconsin-Madison, USA. Es una revisión de una conferencia sobre «Investigación en la historia de la educación y la semántica histórica» en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Zurich, del 16 al 19 de marzo de 2005. Este ensayo es parte del proyecto de un libro más extenso al que llamo «La razón de la razón» (Popkewitz, T. S. 2004b).
[3] Lo discuto en Popkewitz 2004b. El argumento central de este ensayo se relaciona con el libro que aún no comencé a escribir, *La razón de la razón.* Está centrado en las nociones europeas y estadounidense del cosmopolitismo, pero al mismo tiempo es una palabra que tiene múltiples significados ya que concierne tanto al siglo pasado como a la modernidad (Popkewitz, en prensa).
[4] En un sentido, la idea de la república y la ejemplificación histórica de la democracia se superponen con prácticas históricas múltiples que incluyen al capitalismo. Mi punto central, sin embargo, concierne los patrones culturales que se desplazan a lo largo de vías superpuestas más que cualquier principio normativo de la democracia o el republicanismo. Al través de naciones diferentes y patrones culturales se encuentran discursos de reforma que circulan buscando inscribir valores cosmopolitas universales en la formación del niño «educado». Esta globalización no en un patrón cultural, sino varios diferentes (Popkewitz, Franklin y Pereyra 2002; Popkewitz, en prensa).
[5] Uso el plural para reconocer que había diferentes espacios culturales de la ilustración en Alemania, Inglaterra, Francia y los Estados Unidos, por ejemplo.
[6] La traducción y la conducción de Locke y Rousseau pueden leerse en este campo de prácticas culturales del hogar y crianza del niño en Norteamérica.
[7] La evolución y la libertad constituyen una extraña pareja; la selección natural es un proceso biológico ciego sin final y la aptitud de adaptación es contingente, mientras que la libertad representa una noción de relaciones socialmente formadas. Los dos conceptos se unieron al mismo tiempo en la filosofía natural de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX para otorgar un significado preestructurado y un proceso inherente de desarrollo. Las teorías teleológicas de la historia tales como las de Comte y Hegel aportaron un desarrollo cualitativo de la mente humana, tal como visión de este último acerca de la historia como el desarrollo de la autoconciencia y la libertad (Hirst, P. 1994: 48).
[8] Uno puede también «leer» el uso continuo del término «Americano» [con el significado de estadounidense] en los relatos de la nación –en vez referirse a los dos conti-

nentes- como emergentes dentro de esta noción de excepcionalismo nacional. Como dije anteriormente, no reclamo ningún privilegio territorial (geográfico o cultural) sino que uso el término en directa referencia a sus usos históricos en los Estados Unidos. [9] En la teoría política radical inglesa de la reforma protestante, se hablaba sobre la felicidad como relacionada con el fin del gobierno de proteger y mantener los goces irrestrictos de un número de derechos civiles específicos (Skinner, Q. 1998). El fin del gobierno es el bien perseguido, en tanto asegura que la gente resguarda el goce de sus derechos, sin presión ni opresión de las reglas o de sus conciudadanos. Los derechos se encarnan en el sistema de leyes que permiten la búsqueda de esa felicidad que constituye la libertad.

Bibliografía

BAKER, K. (1994). "Enlightenment and the institution of society: Notes of a conceptual history," in: Melching, W. and Wyger, V. (Eds.) *Main trends in cultural history*, Amsterdam, Rodopi.

BAKHTIN, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist, Austin, Texas, University of Texas Press.

BELL, D. A. (2001). *The cult of the nation in France: Inventing nationalism, 1680-1800*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

BERGER, P., BERGER, B., AND KELLNER, H. (1974). *The homeless mind: Modernization and consciousness*, New York, Vintage.

BLEDSTEIN, B. (1976). *The culture of professionalism, the middle class, and the development of higher education in America*, New York, Norton & Co.

BOYER, P. (1978). *Urban masses and moral order in America, 1820-1920*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

COMTE, A. (1827/1975). *Auguste Comte and positivism: The essential writings*, New York, Harper & Row.

COOLEY, C. H. (1909). *Social organization: A study of the larger mind*, New York, Charles Scribner's Sons.

CRUIKSHANK, B. (1999). *The will to empower: Democratic citizens and other subjects*, Ithaca, NY, Cornell University Press.

DEPAEPE, M.ET AL. (2000). "Order in progress: Everyday education practice in primary schools—Belgium: 1880-1970," in: *Studia Paedagogica*, Nº 29, University of Helsinki.

DEWEY, J. (1922/1929). "Mediocrity and individuality," in: J. Ratner (Ed.) *Character and events: Popular essays in social and political philosophy, Vol. II*, New York, Henry Holt and Co.

— (1933/1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston, MA: Houghton-Mifflin Co.

EISENSTADT, S. N. (2000). "Multiple modernities," in: *Daedalus*, Nº 129, Vol. 1, American Academy of Arts and Sciences.
FERGUSON, R. A. (1997). *The American Enlightenment*, *1750-1820*, Cambridge, Harvard University Press.
FOUCAULT, M. (1984). "What is the Enlightenment? *Was ist Auflärlung*?" in: Rabinow, P. (Ed.) *The Foucault Reader*, New York, Pantheon Books.
— 1975/1978) *Discipline and punish: The birth of the prison*, trans. A. Sheridan, New York, Vintage.
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, University of Wisconsin-Madison.
GOODSON, I. (1987). *School subjects and curriculum change*, London, Falmer Press.
GOVERNMENT PRINTING OFFICE (1874). "A statement of the theory of education in the United States of America as approved by many leading educators," Washington, DC, Author.
GREEK, C. (1992). *The religious roots of American sociology, New York: Garland*.
HACKING, I. (1990). *The taming of chance*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
HIRST, P. (1994). "The evolution of consciousness: Identity and personality in historical perspective," in: *Economy and Society*, Nº 23, Vol. 1, Routledge.
HUNTER, I. (1988). *Culture and government: The emergence of literary education*, Hampshire, England, Macmillan.
— (1993). "Personality as a vocation: The political rationality of the humanities," in Gane, M. and Johnson,T. (Eds.) *Foucault's new domains*, New York, Routledge.
JONCICH, G. M. (Ed.) (1962). *Psychology and the science of education. Selected writings of Edward L. Thorndike, Vol. 12*, New York, New York Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University)
LASCH, C. (1977). *Haven in a heartless world: The family besieged*, New York: Basic Books.
MAUSS, M. (1938/1979). *Sociology and psychology. Essays*, London, Routledge and Kegan Paul.
MEYER, J. (1986). "Myths of socialization and of personality," in: Thomas, M. S., Heller, C. and Wellbery D. E. (Ed.), *Reconstructing individualism: Autonomy, individuality, and the self in western thought*, Stanford, CA, Stanford University Press.
—, BOLI, J., THOMAS, G., AND RAMIREZ, F. (1997). "World society and the nation-state," in: *American Journal of Sociology*, Nº 103, Vol. 1, The University of Chicago Press.
NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (2000). "Principles and standards for school mathematics," Reston, VA, Author.

ONUF, P. S. (2000). *Jefferson's empire: The language of American nationhood*, Charlottesville, VA, University Press of Virginia.
POCOCK, J.G. A. (2003). *Machiavellian moment; Florentine political thought and the Atlantic republican tradition. With a new Afterword*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
POPKEWITZ, T. (1987). *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*, London, Falmer Press.
— (2004a). "The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child," in: *American Educational Research Journal*, Nº 41, Vol. 4, American Educational Research Association.
—- (2004b). "The reason of reason: Cosmopolitanism and the governing of schooling," in: Baker, B. and Heyning, K. (Eds.) *Dangerous coagulations: The uses of Foucault in the study of education*, New York, Peter Lang.
— (Ed.) (in press). *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*, New York, Palgrave Macmillan.
— and BLOCH, M. (2001). "Administering freedom: A history of the present—rescuing the parent to rescue the child for society," in: Hultqvist, K. and Dahlberg, G. (Eds.) *Governing the child in the new millennium*, New York, Routledge Falmer.
—, FRANKLIN, B. M. and PEREYRA, M. A. (Eds.). *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*, New York-London, Routledge Falmer, 2002.
REUBEN, J. (1996). *The making of the modern university: Intellectual transformations and the marginalization of morality*, Chicago, The University of Chicago Press.
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.
SKINNER, Q. (1998). *Liberty before liberalism*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
SMALL, A. W. (1896). "Demands of sociology upon pedagogy," paper presented at the National Educational Association's Thirty-fifth Annual Meeting, St. Paul, MN.
THORNDIKE, E. L. (1909/1962). "Darwin's contribution to psychology," in: Joncich G. M. (Ed.), *Psychology and the science of education. Selected writings of Edward L. Thorndike*, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
—- (1912/1962). "Education. A first book," in: Joncich *Psychology and the science of education. Selected writings of Edward L. Thorndike*,
TÖNNIES, F. (1887/1957). *Community and society*, trans C. Loomis, East Lansing, MI, Michigan State University Press.
TRÖHLER, D. (2000). "The global community, religion, and education: The modernity of Dewey's social philosophy," in: *Studies in Philosophy and Education*, Nº 19, Springer Netherlands.

TOULMIN, S. (1990). *Cosmopolis: The hidden agenda of modernity*, Chicago, University of Chicago Press.
VENN, C. (2002). "Altered states: Post-enlightenment cosmopolitanism and transmodern socialities," in: *Theory, Culture and Society*, Nº 19, Vols.1-2, T.S Centre, Nottingham Trent University.
WAGNER, P. (1994). *The sociology of modernity*, New York, Routledge.
WARD, L. F. (1883). *Dynamic sociology, or applied social science, as based upon statistical sociology and the less complex sciences*, New York, D. Appleton and Co.
WEST, C. (1989). *The American Evasion of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism*, Madison: University of Wisconsin Press.
WITTROCK, B. (2000). "Modernity: One, none, or many? European origins and modernity as a global condition," *Daedalus*, Nº 29, Vol. 1, American Academy of Arts and Sciences
WOOD, G. S. (1991). *The radicalism of the American Revolution*, New York, Vintage Books.

Cómo citar este artículo: Popkewitz, T. (2010). "Alquimia y gobierno, o preguntas acerca de lo que preguntamos". Revista de Educación [en línea], 1 [citado AAAA-MM-DD]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/4. ISSN 1853–1326.