



VOL. 14, Nº 1 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

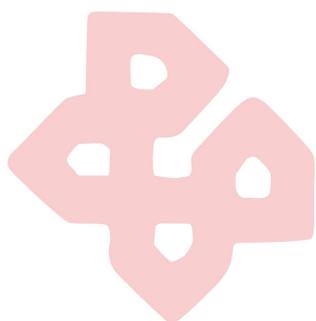
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 14/02/2010

Fecha de aceptación 22/03/2010

ESTUDIOS CURRICULARES Y LA HISTORIA DEL PRESENTE

Curriculum studies and the history of the present



Thomas S. Popkewitz
Universidad de Wisconsin-Madison
E-mail: tspopkew@wisc.edu

Resumen:

El campo de la historia del currículum, así como más ampliamente el de la historia de la educación, está organizado por tradiciones de historia intelectual y social; antes más preocupado por la organización y el cambio en las ideas; más recientemente con las ideas como representación institucional y cambios sociales encontrados en la política y en los actuales desarrollos programáticos. Este artículo formula una perspectiva sobre el currículum como una historia del presente. Se considera el currículum como "ordenanzas de conversión" pensando el currículum como narrativas de pertenencia nacional y ciencia emparejada con temas de salvación que generan tesis culturales sobre modos de vida. La sección segunda habla de la Educación Americana Progresiva en un reformismo protestante que, cruzado el Atlántico, se preocupa por la cuestión social. La sección final explora las tesis culturales generadas en la formación de las matemáticas, el alfabetismo, y el plan de estudios de música.

Palabras clave: estudios curriculares, historia efectiva, educación americana progresiva, alquímica de las materias escolares.

Traducción: Slava López Rodríguez, Revisión Técnica: Antonio Bolívar

Abstract:

The field of curriculum history, as the broader education history, is organized by traditions of intellectual and social history; the former is concerned with the organization and changes in ideas and the latter with ideas as representing institutional and social changes found in policy and the actual programmatic developments. This paper takes a approach to curriculum as a history of the present. Is considered curriculum as ‘converting ordinances’, thinking of curriculum as narratives of national belonging and science coupled with salvation themes that generate cultural theses about modes of living. The second section discusses American Progressive Education in a cross Atlantic Protestant reformism concerned with the Social Question. The final section explores the cultural theses generated in the formation of mathematics, literacy, and music curriculum

Key words: Curriculum Studies, History Effective, American Progressive Education, Alchemy of school subjects.

La historia llega a ser “efectiva” en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro propio ser. Dividirá nuestros sentimientos; dramatizará nuestros instintos; multiplicará nuestro cuerpo y lo opondrá a sí mismo. No dejará nada debajo de sí que tendría la estabilidad tranquilizante de la vida o de la naturaleza, no se dejará llevar por ninguna obstinación muda hacia un fin milenario. Cavará aquello sobre lo que se la quiere hacer descansar, y se encarnizará contra su pretendida continuidad. El saber no ha sido hecho para comprender, ha sido hecho para hacer tajos (Michel Foucault, 1971/1977: 154; p. 20 de edición castellana).

El campo de la historia del currículum, así como más ampliamente el de la historia de la educación, está organizado por tradiciones de historia intelectual y social; antes más preocupado por la organización y el cambio en las ideas; más recientemente con las ideas como representación institucional y cambios sociales encontrados en la política y en los actuales desarrollos programáticos (ver, por ejemplo, Franklin, 2008). Típicamente, las narrativas históricas tratan sobre las esperanzas progresivas de democracia en la educación nacional y/o sus negaciones mediante el control social e injusticias estructurales.

Este capítulo formula una perspectiva diferente sobre el currículum como una *historia del presente* (Foucault, 1971).¹ Aunque es fácil y casi un cliché decir que el pasado está en el presente y que se precisa de una comprensión histórica de la escolarización, la ubicación de nuestro “yo” en tiempo y espacio es una tarea difícil y profunda (Popkewitz, Pereyra y Franklin, 2001). La historia no es un movimiento hacia una forma de representación fiable que nos “habla” sobre el desarrollo de los niños, el aprendizaje o las responsabilidades cívicas. Tampoco la historia es el punto que culmina en el presente del cual las personas aprenden sobre su domesticación y lo que les proporciona un índice temporal para su futuro. Walter Benjamin (1955/1985) sugiere, como yo, que la historia es el compromiso crítico de la actualidad. Irónicamente una historia efectiva conlleva la suspensión de la propia historia haciendo visible las condiciones que hacen posible los pensamientos y las acciones del presente. Por ejemplo, hablar de un niño como un solucionador de problemas no es sólo una

¹ Expreso este endeudamiento en la manera en que enfatizo un modo de pensar sobre los problemas de la enseñanza y el currículum, en lugar de con métodos de estudios o con ver la enseñanza como un lugar para replicar determinadas proposiciones teóricas. Al mismo tiempo, mis fundamentos en la sociología de conocimiento y las investigaciones y conocimientos de colegas de la Universidad de Wisconsin-Madison en el desarrollo de la historia del currículum, de los pioneros escritos de Eduardo Krug, Herbert Kliebard y Barry Franklin cuya disertación es esencial para aquel corpus histórico al argumento presentado, y mi colega actual Bernadette Baker. Miguel Pereyra y Barry Franklin a lo largo de estos años me han proporcionado provechosos comentarios como procuraré engranar en la historia del currículum.

categoría para ayudar a los niños a aprender y ser mejores personas. La distinción pedagógica de solución de problemas comprende una tesis cultural sobre modos de vida, es decir, la solución de problemas representa principios particulares de cómo ordenar la reflexión y la acción. La solución de problemas es un estilo de vida histórico más bien que natural e inevitable, producido históricamente y como algo natural de la mente. Como tal, los principios que ordenan la solución de problemas constituyen la política de la escolarización parcelando y gobernando lo sensible (y las sensibilidades) (Popkewitz, 1991; 2008). Además, las reglas y los estándares que ordenan la pedagogía incluyen estilos de pensamientos comparativos que diferencian, dividen y establecen diferencias en cómo uno vive y debe vivir. Hoy, las narrativas de los aprendices a lo largo de la vida a quienes la solución de problemas los diferencian de las cualidades de “otros” llamados en riesgo y desventajados, y que son diferentes del que soluciona problemas.

Lo siguiente es una cartografía que perfila las coordenadas por las cuales se “razona” la escolarización. La discusión primero considera el currículum como “ordenanzas de conversión” pensando el currículum con nociones relacionadas con el puritanismo, como entender la escolarización como evangelizar y hacer diseños calculados de las almas de los lectores.² La invocación de “ordenanzas de conversión” es para explorar internacionalmente la elaboración del currículum -narrativas de pertenencia nacional y ciencia emparejada con temas de salvación que generan tesis culturales sobre modos de vida. Los primeros sociólogos educativos y psicólogos como Hall, Thorndike y Dewey discuten cómo calcular y ordenar la pedagogía en el contexto de las ordenanzas de conversión. La sección segunda habla de la educación americana progresiva en un reformismo protestante que ha cruzado el Atlántico preocupado por la cuestión social. La cuestión social era una frase usada en los esfuerzos de reforma. Esta incluía temores de desorden urbano moral en la vuelta del siglo XX. La política de bienestar y las nuevas ciencias humanas iban a cambiar las condiciones sociales que también cambiaron a las personas -al pobre, a los inmigrantes y a otros de la vida urbana. El progresivismo de USA y la educación progresiva fueron cautivados por la cuestión social. Los temores, como explicaré, eran dobles gestos de exclusión e inclusión. Ellos expresaban las esperanzas de una sociedad cosmopolita y la democracia a través de la educación y, simultáneamente, de las amenazas planteadas por los peligros y poblaciones peligrosas para ese futuro. La sección final explora las tesis culturales generadas en la formación de las matemáticas, el alfabetismo, y el plan de estudios de música.

El ensayo va en contra los principios establecidos. Este argumenta que la historia y el estudio del currículum no son simplemente una pregunta spenseriana sobre lo que es seleccionado, organizado y o evaluado en la escuela. Ni la cuestión curricular es “qué conocimientos” son suficientes. El currículum incorpora particulares sistemas de razón que generan tesis culturales sobre los modos de vida. El estudio de la historia del currículum debe hacer visible las coordenadas de ideas, historias, prácticas institucionales que generan los principios sobre lo que se conoce, lo hecho y lo esperado. En este sentido, la historia del presente es simultáneamente una estrategia para el estudio del currículum y la teoría del currículum. Michel Foucault argumenta en la cita anterior que una historia efectiva introduce la discontinuidad en nuestro propio ser, tomando lo que es banal y natural y poniendo el conocimiento, las emociones y los instintos en su contra. El estudio de la historia es privar al yo del aseguramiento de la estabilidad de la vida, desarraigando bases tradicionales y haciendo frágil su aparentemente causalidad y el final mudo milenarismo y obstinado. La

² Debido a las limitaciones de espacio en este ensayo, voy a ahorrarme referencias. Para unas referencias más amplias a estos argumentos, véase Popkewitz, 2009.

historia es cortar más bien que entender. En este sentido, la historia del presente es simultáneamente una estrategia para el estudio del currículum, la teoría del currículum y el estudio de la escolarización.

1. “Ordenanzas de conversión”: la acción providencial y el currículum escolar

La escolarización, según argumenta Ó (2003), está diseñada para actuar en el espíritu y en la mente de los niños y los jóvenes. Al examinar la pedagogía portuguesa y francesa a finales del siglo 20, Ó explora las ciencias pedagógicas como observar y hacer visible el físico interior y la vida moral hacer una cartografía de la espiritualidad del sujeto educado (“el alma humana”). Las nuevas ciencias de la psicología fueron centrales para el diseño del niño. El pedagogo francés Gabriel Compayré en 1885 dijo que la pedagogía es una psicología aplicada al origen de todas las ciencias “que están relacionadas las facultades morales del hombre; la pedagogía contiene todas las partes del alma y debe usar siempre la psicología” (citado en Ó, 2003, p. 106). La pedagogía era el dominio de la psicología relacionada con todas las partes del alma. El alma no era solamente de orden providencial sino los conceptos religiosos europeos de la personas (re)visionados como categorías de la mente humana. Las cualidades morales y racionales de la mente humana, según Compayré, estimulan las acciones para intervenir y cambiar las vidas de otros, para asegurar la felicidad individual y el progreso social colectivo.

La escuela del siglo XIX desarrollaba sistemáticamente la virtud cívica en las acciones del individuo. La pedagogía de la escuela, sin embargo, se organizaba mediante la (re)visión de los procesos del confesionario de la iglesia en la antigua escuela europea y americana. El confesionario era una forma de escolarización religiosa por el predicador, quien proveía cuidados pastorales para el cultivo religioso del individuo. En la nueva escolarización, el estilo de instrucción catequista del confesionario se transportó a la nueva escuela estatal como una tecnología para crear lealtad patriótica, moralidad y virtudes cívicas de la república. El estilo de “educar” consistía en proporcionar instrucción en obligaciones concretas individuales y del individuo con otros a través del uso de la razón y la ciencia (Weber, 1904-1905/1958).

El catecismo de la lista de deberes de Martin Lutero, por ejemplo, proporcionaba una tecnología de modernización de la escolarización sueca hasta el 1800 (Lindmark, en prensa). La lista de deberes se fundó sobre la relación patriarcal entre dios y al humanidad como la relación padre - hijo, en la cual el niño débil y pecador necesitaba educación y orientación. Los estados eclesiásticos y políticos se organizaban en una jerarquía de superiores a los estados económicos de las familias y los sirvientes. El catecismo de las listas instruía sobre cómo los esposos, las esposas, los niños y la gente común debían aprender la obediencia y la virtud moral de la jerarquía patriarcal de los estados. Fuertemente influenciada por la ilustración escocesa, los filósofos de la moral suecos presentaron los deberes comunes del hombre [sic] y las virtudes cívicas como la expresión de las doctrinas del conocimiento de sus deberes para con dios, los individuos y el prójimo. La escolarización debía proveer virtudes morales y cívicas produciendo agentes de progreso capaces de una auto orientación racional para el bien público. La búsqueda de la perfección también albergaba temores sobre las pasiones e intereses personales que pudieran funcionar en contra del bien común³.

³ Nociones de esperanza y temores se recogen en la biblia. La esperanza y los miedos de lo que pueden ser éticamente purificados a los ojos de dios y aquellos que no toman el sacramento se arruinarán porque se les denegará la gracia (ver, Weber, 1904–1905/1958).

1. La pedagogía del siglo XIX en USA estaba relacionada con nociones puritanas de educación como “ordenanzas de conversión” para formar mayores misiones corporativas (McKnight, 2003, p. 25). El currículum como “ordenanzas de conversión” reflejaba las preocupaciones puritanas por la enseñanza como un diseño calculado y evangelizador del alma de sus lectores. Basado en las nociones de Juan Calvino sobre el currículum *vitae* o “curso de la vida”, la educación era preparar a los niños para su experiencia de conversión que le daba el individuo un comportamiento moral (McKnight, 2003, p. 25). Los puritanos, por ejemplo, relacionaban el estatus y los atributos de la personalidad con un alma interna en la que se desarrollaban las técnicas éticas de la autosupervisión del individuo y su conciencia de control y autocontrol. La razón, la lógica y el método se aprendían para encontrar contención adecuada y el comportamiento moral necesarios para el auto-cumplimiento y el beneficio de la sociedad en su conjunto. La comunidad era parte del currículum *vitae*. La libertad del individuo era indivisible del mundo cultural compartido que unía a toda la humanidad.
2. Con la fundación de la república a finales del siglo XVIII, la pedagogía como “ordenanzas de conversión” se les dio un carácter providencial a la tierra y su gente (al menos en ciertas partes de su población). Las frases religiosas del Nuevo Mundo, los ciudadanos como la gente elegida y el destino manifiesto, fueron reinscritos en la nación. El carácter providencial le dio al nuevo nacional su excepcionalismo como un sitio donde escapar del mal, las desfiguraciones y la corrupción de la Europa del Viejo Mundo (Jehlen, 1986; Nye, 1999). Las narraciones de los nuevos fundamentos de la nación en los comienzos del siglo XX narraban la nación como una apoteosis de razones cosmopolitas y el triunfo del arte y la ciencia en la liberación del espíritu humano llevada a cabo por la república (Nye, 1999).⁴

La escolarización masiva que emerge a finales del siglo XX y su expresión en la Educación Progresiva americana incluían las creencias de la ilustración en razones cosmopolitas y la ciencia en la emancipación del individuo y el progreso de la sociedad. La enseñanza básica superior comprensiva común a finales de siglo, por ejemplo, se le llamó en principio “la escuela media superior cosmopolita” que abarcaba la fe y el optimismo del excepcionalismo americano (Krug, 1972).

Las nuevas ciencias sociales y de la educación que emergieron en el progresivismo americano incluían los fundamentos de la ciencia y la tecnología. Historias del excepcionalismo americano, por ejemplo, se inscribían en el trabajo de Charles Horton Cooley (1909), un sociólogo precoz que escribió sobre la educación. Cooley veía a los Estados Unidos como “cercanos, quizás, al espíritu del orden futuro” (p. 167) que sería totalmente diferente a todo lo anterior. Evocando la narrativa del excepcionalismo americano, Cooley escribió que

“la nueva modernidad industrial” de América estaba cerca de ser la primera democracia real que es “totalmente diferente a cualquier cosa anterior porque pone gran énfasis en la individualidad y la innovación” y “no hereda la cultura de clases de Europa” (citado en Ross, 1972, p. 245).

Las narrativas de la promesa eterna de la nación se entretajeron con el desarrollo del niño y las teorías de aprendizaje. G. Stanley Hall (1893/1924), una figura importante en el

⁴ Nye llama a esta nueva fundación de la nación como el *sublime tecnológico*.

estudio del niño, hablaba de educación en el contexto de la nación como “la única historia completa es la narración de las influencias que han adelantado o atrasado el desarrollo del hombre hacia su máximo desarrollo, siempre ideal y para siempre en el futuro” (p. ix). Edward L. Thorndike, un psicólogo educativo puntero, inscribió las narrativas del excepcionalismo nacional en los objetivos de la educación. Decía que la ciencia estaba descubriendo leyes sobre las cualidades innatas del individuo. Las leyes estimularían una individualidad moldeable y moderna que traería “el logro de la felicidad”. Educar era formar “el hombre y el espíritu del hombre” de manera que el individuo pueda ser responsable de su progreso o pudiera estar confiado de su futuro (Thorndike, 1909/1962, pp. 46-7).

La visión profética del excepcionalismo estaba encarnada en el pragmatismo de John Dewey. Dewey no veía diferencias entre la noción universalizada de los valores cristianos sobre los buenos trabajos de los individuos y la democracia de la nación. La visión profética de Dewey se vinculaba con la ética de un cristianismo generalizado (calvinismo) con la revelación progresiva de la verdad. La cristiandad como modo ético de reflexión se expresaba en democracia en la manera que el individuo descubría los significados reveladores y condicionales de la vida (Dewey, 1892/1967-1990). Tanto la cristiandad (calvinismo, reformismo) como la democracia fueron procesos a través de los cuales los individuos buscan el “desarrollo continuo y el descubrimiento interminable del significado de la vida” (p.5).

La “democracia cristiana”, como la llamaba Dewey en sus primeros trabajos, enfatiza el triunfo de la razón y la ciencia en la llamada a la democracia. Como en las enseñanzas de Cristo, los significados espirituales de la democracia estaban en sus nociones de libertad como búsqueda continua de la verdad a través de la pérdida de nexos tradicionales, liberarse de las restricciones del crecimiento individual y el desarrollo y la eliminación de barreras y particiones que limitan las posibilidades de las personas. Esta relación entre religión y democracia, según Dewey, era pensar en el proceso político último como un modo de vida, más bien que como una maquinaria de gobierno.

Yo asumo que la democracia es un hecho espiritual y no una mera forma de la maquinaria de gobierno ... Si Dios está, como Cristo enseñó, en la raíz de la vida, encarnado en el hombre, entonces la democracia tiene un significado espiritual que no nos incumbe a pasar. Democracia es libertad. Si la verdad está en el fondo de las cosas, la libertad de esta verdad significa dar la oportunidad de mostrarse, una oportunidad para bien de las profundidades. La democracia, como la libertad, significa desligarse de las cadenas, el desgaste de restricciones, el derribo de barreras, de muros intermedios, de las particiones (Dewey, 1892/1967-1990, p.8).

Dewey habló de la pedagogía a través del lenguaje profético del reformismo protestante. Dewey declaró que la “democracia es revelación”, usando la creencia en el calvinismo inglés moderado del siglo XIX (ver, Sorkin, 2008). Los calvinistas protestantes ingleses reemplazaron la rigidez con la coordinación de doctrinas de razón, religión natural y revelación. La revelación descansa sobre una conciencia de la acomodación de Dios o la condescendencia al tiempo, lugar y mentalidades particulares en la creación de la buena moral. La democracia, como revelación, debía promover un modo de vivir ordenado por una preocupación abierta. Según Dewey “los hábitos de la mente”, las nociones de solución de problemas, la experimentación, la comunidad y la acción, conceptos centrales del pragmatismo, dieron una forma concreta al currículo como la revelación y una ordenanza de conversión para asegurar las posibilidades del futuro. La ciencia fue el proceso que permitió a niños pensar y actuar “democráticamente” como seres morales en la búsqueda de la verdad

en un mundo incierto. Para Dewey, el método científico era liberar a los individuos de los hábitos irreflexivos producidos por el sometimiento al instinto, el apetito y rutinas.

Las sociologías educativas y las psicologías del progresismo, aun teniendo relaciones epistemológicas diferentes del individuo y la sociedad, se solapan con el compromiso con la ciencia como planificación por el porvenir y la pedagogía como ordenanzas de conversión. La ciencia, sin embargo, funcionaba en dos calidades relacionadas en el currículum. Primero, la ciencia calculó y ordenó la administración social de cambio. La planificación para el cambio también entró en el currículum como una tesis cultural sobre el niño y debe vivir en la existencia diaria. Esta segunda cualidad de la ciencia estaba expresada en las teorías de aprendizaje, crecimiento y desarrollo de los niños que ordenaba la pedagogía para generar tesis culturales sobre la reflexión y la acción en la vida diaria, tales como “aprender” o diseñar el futuro a través de la solución de problemas.

Las dos nociones de la ciencia como planificación social y de la propia vida se expresan en la frase de Dewey de que la democracia es revelación. La ciencia incorporó el gesto de esperanza sobre el futuro que encarnaba miedos. Los miedos eran los peligros de los efectos debilitantes de las condiciones modernas y de los peligrosos tipos de personas. En este contexto, la ciencia en sus dos trayectorias de cálculo y como modo de vida debía proteger contra la existencia del método científico nos protege también de un peligro que asiste al funcionamiento del hombre de un poder insólito; los peligros de parcialidad de imitación servil, y semejante devoción egoísta a ellos y su trabajo para entrar el camino de progreso futuro. (Dewey, 1916/1929, p. 11).

Aquellos miedos eran no sólo a las condiciones de modernidad. Eran a las tipos de personas peligrosas para el futuro de la república. La educación sistemática en el “pensamiento” debía evitar “la forma mala de desarrollo [que] es aún mayor [como]... el poder de pensamiento... nos libera del sometimiento servil al instinto, el apetito, y rutinas” (Dewey, 1916/1929, p. 478).

El currículum, se puede decir, que hizo práctico y útil las formas científicas de pensamiento (hábitos de la mente) para organizar interacciones y relaciones inmediatas e íntimas.

El carácter cosmopolita de la escolarización y el currículum incorporó patrones culturales diferentes internacionalmente que no eran solamente variaciones de un conjunto de principios. Si uso los viajes mundiales del pragmatismo de Dewey a finales del siglo XX, el pragmatismo combinado y unido con otras teorías y prácticas culturales lo hago para formar y modernizar de las nociones de las calidades interiores morales y racionales del niño (Popkewitz, 2005). Las “ideas” de Dewey acerca de la agencialidad como acción inteligente, por ejemplo, viajaron a Yugoslavia en los años 1920 y años 1930 para hacer la modernidad eslava la cual veía al niño como incorporando las fuerzas divinas o naturales de un “alma eslava”. El alma valora lo rural y el pueblo como la fuente verdadera del objetivo de acción y agencialidad (Sobe, 2005). Las reformas brasileñas y alemanas colocaron a Dewey como un antihéroe ya que los reformadores buscaron las nociones contrarias a la reforma/ilustración de una espiritualidad universal que unió la nación, la escuela y la Iglesia. Dewey fue visto como un *urbanista* (léase el reformador protestante), quien amenazó la espiritualidad de la nación por reformadores brasileños (ver, p.ej. Warde, 2005). Los pedagogos alemanes rechazaron el reformismo calvinista de Dewey que fueron vistos tan moralmente peligroso a las nociones luteranas de educación como la conexión del *geist* o espíritu de la nación y el *bildung* (Tröhler, 2005). El pragmatismo de Dewey conectado con el proyecto kemalista en la

formación de la república turca en 1920, y la reforma del Movimiento chino 4 de mayo en 1911 que redefinió sus agendas políticas sensibles mientras fue (re)visionado como un proyecto que se moderniza acoplado con, respectivamente, culturas otomanas islámicas y confucianianas⁵.

2. La cuestión social del progresivismo: la ciencia y los miedos a las poblaciones peligrosas

La cuestión social era importante para la educación progresivista y las ciencias de la educación. La cuestión social, a lo que los teóricos sociales alemanes llamaron “die soziale frage” en el siglo XIX, se centraba en el desorden moral y los miedos de la ciudad (Rogers, 1998). Los movimientos reformistas europeos y norteamericanos pretendían mejorar las condiciones morales, físicas y sociales a través de una intervención planificada. Las reformas identificarían las causas del alcoholismo, la delincuencia, la prostitución entre otras prácticas que violaban las normas civiles establecidas. Importante para los esfuerzos de reforma eran el alivio al pobre, la titularidad estatal y el desarrollo de transporte urbano, planificación de calles de ciudad y división por zonas, la protección del salario laboral, el desarrollo del alojamiento público y moderno, y la escolarización masiva dirigida a poblaciones urbanas.

La cuestión social ayuda a ubicar históricamente la educación progresiva, no simplemente como el índice temporal del desarrollo de la educación, sino dentro de más amplias formaciones sociales y culturales internacionales. Dicho en una retórica democrática, la escolarización progresiva era un movimiento de reforma urbano para producir una comunidad americana de una misma opinión y hacer los individuos capaces, virtuosos que dan a América su destino (Franklin, 1986). El deseo progresivo de una sociedad virtuosa se inscribía continuamente bajo amenazas a aquella comunidad. La crítica al currículum escolar trajo como colación cuestionamientos sobre el estudio de las habilidades y las disposiciones que permitirían a los niños urbanos hacerse ciudadanos productivos. Pero las preguntas sobre inmigrantes y raza destaparon los miedos de los peligros y las poblaciones peligrosas a la supuesta unidad social. La alta tasa de fracaso y presiones sobre los niños no muy capaces, dijo un crítico de la enseñanza de álgebra, las presiones producidas que perjudicaron “la mente, destruyó la salud, y arruinó las vidas de los miles de niños” (citado en Krug, 1964, p. 347). Otros se quejaron de romper la armonía y el consenso general, por ejemplo, la enseñanza de matemáticas a chicas decían, que las harían “perder su alma” y que no contribuían “nada a su paz, felicidad, y la alegría en el hogar” (Krug, 1964, p. 347).

Las reformas pedagógicas y las ciencias de la educación fueron dirigidas a poblaciones urbanas por las nociones de planificar la vida urbana cambiando las poblaciones urbanas. La búsqueda para la virtud cívica y sus peligros fue incorporada por Lester Frank Ward en su libro *Dynamics Sociology* (1883), un socio fundador de la Escuela de Sociología de Chicago y colega de John Dewey. La sociología de Ward incorporó un darwinismo que prestó atención a los esfuerzos para intervenir artificialmente y civilizar a la familia inmigrante ya que ellos se movieron de sus hábitos étnicos. Ward argumentó que la educación necesita “una universalidad absoluta” que debía “neutralizar el *no civilizado* o esto degradará toda la sociedad”. Los métodos en la socialización en la educación debían “elear las clases *incivilizadas* hacia su nivel” (Ward, 1883, p. 595, cursiva en el original) y tomar “el menor de

⁵ Esto se discute en varios estudios de casos en Ohkura, 2005; Jie, 2005; y Bilgi & Özsoy, 2005.

una civilización”, “la persona salvaje cuyas acciones partan de emociones y del intelecto” (Ward, 1883, pp. 159-160). Eduardo Ross, en la primera edición de *Los principios de la sociología* (1920), vio la escuela como el instrumento más importante para contener la amenaza de la creciente diversidad de la población americana. La diversidad divide culturas, lenguas y normas. Ross argumentó que los EE UU confiaron a las “escuelas rojas” a inmigrantes con modos de vidas excesivos y diseminar las ideas y los ideales del excepcionalismo americano (Ross, 1920, p. 409). La cohesión social debía impedir “ideas disruptivas” como aquellas representadas en la revolución bolchevique o la idea de patrones como explotadores. Estas prácticas de división deben ser neutralizadas con orgullo y extender las ideas americanas (Ross, 1920, p. 410).

La corrección de la ignorancia y el desorden moral de la ciudad están incluidos en los registros psicológicos de la pedagogía. Los estudios de Thorndike sobre el aprendizaje de los niños estuvieron dirigidos a la Cuestión Social y su preocupación por la vida urbana. La psicología de Thorndike incorporó un punto de vista hereditario de la inteligencia que era moral en su carácter (Franklin, 1986). La noción de inteligencia y el carácter moral daban lugar a una creencia de que los americanos negros eran menos inteligentes que los americanos blancos. La educación era para asegurar que los niños estudiaran aquellas asignaturas “que le permitieran estar saludables, escapar de la pobreza, disfrutar de sus ratos libres o tener más de lo que una persona decente pero no idealista desea tener” (Thorndike, 1912/1962, p. 142-3). La buena voluntad de los hombres puede ser creada e intensificada, continua Thorndike a través de la identificación de “hechos y leyes” para el “tratamiento de las razas sometidas, en la legislación para delincuentes y dependientes, en la asistencia de la salud pública y en la nueva visión de la familia, podemos ver la influencia del darwinismo que comienza a extenderse a la diplomacia y el control social” (Thorndike, 1909/1962, pp.46-47).

La inscripción del desorden moral de la ciudad en la Cuestión Social también trajo a un primer plano las nociones de de comunidad en las teorías de la familia y la niñez. Los conservadores y liberales contemplaron la naturaleza como una imagen nostálgica de una comunidad rural pasada para reformar la familia urbana por los reformadores urbanos de ciudad. La noción de comunidad surgió en Chicago en la Escuela de Sociología que dibujó y adaptó teorías sociales alemanas sobre la caída y la resurrección de la ciudad como un centro de cultura, pertenencia y hogar. La visión pastoral de la comunidad donde las interacciones cara a cara de los vecinos antes de la modernidad son más cercanas a la naturaleza, fue contrastada con la sociedad donde tal orden de confianza y moral ya no podía ser establecido nunca más. Cooley, por ejemplo, desplegó el concepto de comunidad como un principio regulador para pensar en la estabilidad y el cambio de la sociedad. La teoría sociológica debía proporcionar los modos de crear el modelo de las pequeñas interacciones de comunidad que eliminarían las cualidades que enajenan de modernidad.

Dewey y su colega George Herbert Mead intentaron planificar al individuo a través de procesos de mediación y autorrealización en los dominios de la comunidad. La interacción social re-visionó la imaginaria *imagen pastoral* con una idea urbana de comunidad “sin violentar los valores democráticos liberales” (Franklin, 1986, p. 8). Las nociones de Dewey sobre la “acción inteligente”, la solución de problemas, las nociones urbanas de la comunidad, de la comunidad rural dentro de un modo de vida en condiciones industriales. Para Dewey el método científico como modo de vida protegería la sociedad y estimularía el progreso de la vida urbana. El método científico que organizaba el pensamiento y la acción protegería a la sociedad del abuso de poder y prevendría los daños de un desarrollo incorrecto. La ciencia y la razón liberarían a los individuos de los hábitos irreflexivos producidos por el sometimiento al instinto, el apetito y las rutinas.

La existencia del método científico nos protege también de un peligro que asiste al funcionamiento de los hombres de poder inusual; peligros de la imitación servil partidana y de una devoción egoísta a estas y su trabajo para entrar en el camino de un progreso futuro (Dewey, 1929, p. 11).

La formación sistemática en el “pensamiento” debía impedir “un desarrollo incorrecto [que] es aún mayor [como]... el poder del pensamiento... nos libera del sometimiento servil al instinto, el apetito y las rutinas” (Dewey, 1916/1929, p. 478).

Las nuevas ciencias pedagógicas por la cuales se formó y modernizó el currículum incorporaban inscripciones para gobernar las vidas de los individuos, y realizar las responsabilidades, que conciernen no sólo al autodesarrollo y el crecimiento, sino también a las virtudes estandarizadas públicas. La invención de una gama de tecnologías inscribió las normas de los deberes públicos en el niño destruyendo su autoridad privada. Rose (1999) se refiere a estas tesis como tecnologías de la *responsabilización* donde la escuela, como la familia “vincula los objetivos públicos para la buena salud y el buen orden del cuerpo social con el deseo de los individuos para la salud y el bienestar” (p. 74).

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 cuerpo 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- (Rose, 1999: 74).

La importancia de la ciencia pedagógica como un doble gesto no era que esta fuera la intención de las reformas de excluir o empobrecer. ¡Justo lo contrario! Lo que está en juego son las reglas y las normas de razón que ordenaron los diferentes hilos de la educación progresiva dada por G. Stanley Hall, John Dewey y Edward L. Thorndike. Las normas y las reglas que ordenan la razón de la pedagogía inscribieron distinciones, diferenciaciones y desacuerdos en un continuo de valores. La educación y sus ciencias del diseño curricular instauraron un estilo comparativo de pensamiento que distinguió y dividió.

3. La alquimia de las asignaturas escolares

Ahora quiero retomar argumentos anteriores examinando un aspecto central del currículum, las asignaturas. Los esfuerzos de reformas contemporáneas en la formación de profesores en Europa y en USA enfocan la enseñanza de las asignaturas como un aspecto importante para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y para una escuela más equitativa. Las reformas demandan que los profesores tengan un mayor conocimiento de los contenidos de las asignaturas y conocimiento pedagógico. La visión de la reforma escolar da por sentado el sistema de razones que ordena el currículum y sus ordenanzas de conversión como tesis culturales sobre quién es el niño, lo que debería ser, y en lo que se debe diferenciar.

La idea de las asignaturas escolares era, en un sentido, una invención del siglo XIX. Las décadas tempranas del currículo escolar del siglo XIX fueron vinculadas a los nombres de los libros leídos. Por ejemplo, los estudiantes de instituto debían leer dos libros de César y tres de Virgilio para el estudio de latín. Los colegios prescribieron los libros que los estudiantes deberían leer en inglés para su admisión y para los exámenes para la entrada al menos hasta al menos 1885. Antes de las primeras décadas del siglo XX, las asignaturas escolares se formaron alrededor del conocimiento particular disciplinario con las nuevas ciencias de psicología que proporcionaron sus principios pedagógicos.

Los cambios en los principios de organización de las asignaturas escolares pueden ser considerados como análogos a la alquimia del siglo XVI y los alquimistas de siglo XVII y los médicos ocultos que buscaban convertir los metales comunes en oro puro. Como la alquimia, la pedagogía es una práctica que mágicamente transforma las ciencias, la ciencia social y las humanidades en las asignaturas escolares (Popkewitz, 2004). Los procesos de traducción son necesarios ya que los niños no son músicos de concierto o científicos. Lo que está en disputa son los dispositivos particulares de inscripción o los instrumentos intelectuales que traducen y que ordenan las asignaturas en la escuela.

Cuando fueron analizadas, las reglas particulares y las normas para la enseñanza de las asignaturas escolares de matemáticas, alfabetismo, música y ciencias sociales tenían más que ver con las ordenanzas de conversión de la pedagogía que con las pedagogías relacionadas con las prácticas disciplinarias del aprendizaje. La selección y la organización de las asignaturas en la escuela eran, en un primer nivel, en un nivel, para conceder la gracia moral en la nación y la promesa de progreso. Posiblemente puede parecer exagerado hoy, los manuales de la escuela en el siglo XIX enseñaron que la geometría y la química traían el progreso a las tierras del oeste por su empleo en la minería y la fundición (Reese, 1995, p. 111). La química, según Edward L. Youman, un fundador del *Popular Science Monthly*, enseñó “el proceso de la industria humana, conecta sus operaciones con nuestra experiencia diaria, incluye las condiciones de vida y muerte, y da luz sobre el plan sublime por el cual el creador controla el mundo” (citado en Reese, 1995, p. 108). La geología enseñaba la verdad de la génesis, y la zoología proporcionaba conocimiento sobre las calificaciones que ubicaban al hombre en la cima de la jerarquía humana. “La comprensión de las leyes científicas puso al hombre más cerca de dios, en parte por estimular la productividad”, y por enseñar a los alumnos que la vida y la muerte eran moldeadas por un proceso químico que era parte de un “proceso interminable de polvo eres, en polvo te convertirás” (citado en Reese, 1995, p. 109).

Con el fin del siglo XX, los temas seculares de la salvación fueron incorporados en las asignaturas. El currículo de ciencias, matemáticas, literatura, e historia debían mejorar la “humanidad” y desarrollar una comunidad mundial centrada en las narrativas de la nación y los temas de salvación del reformismo protestante (Krug, 1964, p. 342). La enseñanza de las matemáticas, por ejemplo, fue vista como una asignatura práctica que los estudiantes necesitaban para entender las actividades diarias, así como necesaria en “las necesidades prácticas en la construcción de hogares, caminos, y el comercio” (Reese, 1995, p. 111). Los estudios de Thorndike en aritmética debían permitir a la democracia trabajar estimulando a las personas a lograr su felicidad que se relacionó con su (habilidad) original (y la naturaleza diferencial) (Thorndike, 1909/1962b). El estudio de los conceptos de aritmética debían ordenar la vida haciendo posible “el razonamiento” científico en el entendimiento del niño y para dar importancia al mundo por medio de la lógica de las relaciones matemáticas (ver, p.e., Thorndike, 1923, p. 1333).

La enseñanza de las asignaturas en la escolarización masiva estaba abierta a las personas “con dificultades de expresión y los analfabetos” de las clases obreras e inmigrantes. Thomas Jesse Jones, asociado con el movimiento de establecimiento de hogares y el informe 1916 sobre los *Estudios Sociales en la Enseñanza Secundaria*, habló con optimismo “de las razas negras e indias” como incapaces de desarrollarse correctamente, pero que ahora serían capaces de hacerlo a través de la educación (citado en Krug, 1964, p. 343). El inglés como una asignatura en la escuela inglesa se relacionó con las provisiones gubernamentales para el bienestar social (Hunter, 1994). Las estructuras de narrativa y los mensajes éticos de los textos literarios debían ayudar al lector a hacerse el agente moral que incorporaba valores cosmopolitas y sus nociones de “cortesía”. Las reglas de conducta moral se cumplieron haciendo relevantes las historias de la literatura a aquellas experiencias diarias de los niños de clase obrera. La relevancia debía mostrar cómo las reglas y normas para la conducta moral podrían ser practicadas en la vida diaria.

El inicio en la música escolar en Boston durante los años 1830 unió la tradición del canto en la escuela prusiana con la gobernación del niño como el futuro ciudadano, aparentemente con prioridades públicas diferentes que las de las ciencias y los estudios sociales (Gustafson, 2005). Horace Mann, secretario de la recién creada Junta de Educación de Massachusetts, escribió en su “Informe al Comité de Escuelas de Boston” de 1844, que la armonía de la canción en la instrucción vocal proveía al niño de un modelo para la propia autorregulación en la sociedad. Mann habló de la educación en música en relación con los riesgos que la enfermedad epidémica planteaba a la sociedad civil. La instrucción vocal debía proporcionar regímenes para estimular la circulación que serviría para prevenir la salud moral pobre así como física entre las poblaciones urbanas. La enseñanza de las canciones apropiadas quitaría la emotividad de la taberna y las reuniones de renacimiento y proporcionaría un modo de regular las condiciones morales de vida urbana con una llamada “superior” relacionada con la nación.

La apreciación de música se unió a la instrucción vocal hacia el principio del siglo XX. El currículo debía eliminar la delincuencia juvenil, entre otros males de la sociedad. Sus prescripciones para la conducta implicaron la anulación de características degeneradas asociadas con poblaciones raciales e inmigrantes. La psicología fisiológica sobre la cantidad apropiada de estímulo para el cerebro y el cuerpo fue acoplada con las nociones de estética musical, creencias religiosas y la virtud cívica. El canto, por ejemplo, debía dar la expresión a la vida doméstica de la laboriosidad y el patriotismo que fue contrapuesto a los estereotipos raciales de negros e inmigrantes. La trova, una versión satírica de la música negra y espiritual, fue contrastada con la complejidad de la música europea de “civilización”. Un experto médico en los años 1920, empleado por el Instituto para Chicas en Filadelfia, describió el jazz (por ese entonces una rúbrica que incluyó *ragtime*) como causante de enfermedades en chicas jóvenes y en toda la sociedad. La psicología fue desplegada para crear una escala de valores que comparó el desarrollo humano inmaduro o primitivo con aquellos de una capacidad totalmente dotada que correspondió a la raza y la nacionalidad. El “oyente atento” era el que incorporó el modo cosmopolita de la vida civilizada. En los manuales de enseñanza, el niño que no aprendía a escuchar la música de un modo particular era “distráido”, una categoría determinante atada a distinciones morales y sociales sobre el niño como un naufrago, un llamador de nombres, un carpintero de cuadrilla, un delincuente juvenil, un fabricante de bromas, o un fanático religioso potencial, teniendo la tensión emocional aguda y un interés intenso por el sexo.

4. La historia en el estudio del currículum

El foco sobre el sistema de razón debe hacer visible la superposición de las narrativas de salvación, las ciencias del niño y la calidad providencial de la nación en el currículum. Estas prácticas históricas diferentes están juntas en el currículum como tesis culturales sobre los modos de vida. Además, el currículum incorporó un estilo de pensamiento comparativo que generó el doble gesto de esperanza cosmopolita y el miedo de las poblaciones peligrosas. El estudio del currículum como sistemas de razón también proporciona una estrategia para “ver” las condiciones que conectan y hacen posibles diferentes hechos históricos tales como Hall, Dewey y Thorndike.

La historia del presente es una estrategia para considerar las fundaciones mismas del presente que se dan por sentado y son aceptadas como naturales e inevitables. Las posibilidades de cambio están en la localización de las continuidades y discontinuidades en las reglas y las normas de razón. El doble gesto de esperanza y miedo, por ejemplo, trae a la luz las tesis culturales que gobiernan el presente. Este doble es conocido hoy por la frase “todos los niños puede aprender”. El *todos* (re)visiona la Cuestión Social reconociendo y marcando la diferencia. La intención de tales frases es para una sociedad equitativa. La unidad del todo inscrito en la palabra *todos* ejemplifica y divide a todos los niños del niño que es urbano, “en riesgo”, desventajado y los inmigrantes.

Mi movimiento al presente, sin embargo, no debe sugerir que repito o reproduzco los dobles gestos de la Cuestión Social. Las trayectorias históricas de hoy no son la suma de las partes, tampoco hay un origen singular evolutivo. La razón de hoy tiene ensamblajes, conexiones y desconexiones diferentes en la fabricación del niño y las diferencias.

Las reglas y las normas de la razón son las políticas de educación. La política es incorporada en la división de lo sensible como distinciones y diferenciaciones del currículum ordenado que fue “visto”, pensado, e interpretado. Esta noción de la política es expresada por el antropólogo Paul Rabinow. El conocimiento, plantea, es simultáneamente conceptual, político, ético, y estético. Es conceptual porque sin conceptos uno no sabría qué pensar o a dónde mirar en el mundo. Es político porque la reflexión es posible por las condiciones sociales que permiten esta práctica (por ello puede ser singular, pero no es individual). Es ético porque la pregunta de por qué y cómo pensar son las preguntas de lo que está bien en la vida. Finalmente, toda la acción es estilizada, de ahí es estético, en la medida en que es formado y presentado a otros (Rabinow, 2003, p.3).

Mientras el foco estaba en las reformas educativas progresivas estadounidenses, la “razón” del currículo como ordenanzas de conversión no eran simplemente un fenómeno nacional, pero circularon en la formación de la escuela moderna, aunque con diferentes principios y conexiones históricas. Centrarse históricamente en las reglas y normas de la razón es una estrategia para “ver” los límites del presente haciendo observables los principios gobiernan lo que se conoce, se ve y se actúa.

Referencias bibliográficas

Benjamin, W. (Ed.). (1955/1985). *Illuminations: Essays and reflections*. New York: Schocken Books [Edic. cast.: *Iluminaciones*. Madrid: Taurus, 3 vols, 1975].

- Bilgi, S., & Özsoy, S. (2005). John Dewey's travelings into the project of Turkish modernity. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Modernities, inventing the modern self, and education: The traveling of pragmatism and John Dewey* (pp. 153-180). New York: PalgraveMacmillan.
- Cooley, C. H. (1909). *Social organization: A study of the larger mind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Dewey, J. (1916/1929). The schools and social preparedness. In J. Ratner (Ed.), *Character and events: Popular essays in social and political philosophy* (Vol. II, pp. 474-478). New York: Henry Holt and Co.
- Dewey, J. (1892/1967-1990). Christianity and democracy. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. The Electronic Edition. The Early Works of John Dewey, 1882-1898* (This database is based on the 37-volume printed edition *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, published by Southern Illinois University Press, 1967-1990 [edited by Jo Ann Boydston] from <http://library.nlx.com/titles/index.cfm> ed., Vol. 4: 1893-1894). Springfield, IL: Southern Illinois University.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.
- do Ó, J. R. (2003). The disciplinary terrains of soul and self-government in the first map of the educational sciences. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Beyond empiricism: On criteria for educational research (Studia Paedagogica 34)* (pp. 105-116). Belgium: Leuven University Press.
- Foucault, M. (1979). Governmentality. *Ideology and Consciousness*, 6, 5-22 [Edic. cast.: La gubernamentalidad. En R. Castel (et al.), *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, 1991].
- Foucault, M. (1971/1977). Nietzsche, Genealogy, History. *Language, Counter-Memory, Practice. Selected Essays and Interviews*. (D. F. Bouchard, ed.) (pp. 138-164). Ithaca: Cornell University Press [Edic. cast.: Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del poder* (Edic. y trad. de Julia Varela y F. Alvarez-Uría) (pp. 7-29). Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1979].
- Franklin, B. (1986). *Building the American community: The school curriculum and the search for social control*. New York: Falmer Press.
- Gustafson, R. (2009). *Race and Curriculum: Music in Childhood Education*. Palgrave MacMillan
- 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.
- Hunter, I. (1994). Rethinking the school: Subjectivity, bureaucracy, criticism. New York: St. Martin's Press [Edic. cast.: *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares Corredor, 1998].
- Jehlen, M. (1986). *American incarnation: The individual, the nation, and the continent*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press.
- Qi, J. (2005). A history of the present on Chinese intellectuals: Confucianism and pragmatism. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education* (pp. 255-278). New York: PalgraveMacmillan.
- Krug, E. (1964). *The shaping of the American high school, 1880-1920*. Madison: University of Wisconsin Press.
- McKnight, D. (2003). *Schooling, the Puritan imperative, and the molding of an American national identity. Education's "errand into the wilderness"*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nye, D. (1999). *American technological sublime*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Ohkura, K. (2005). Dewey in the modern Japan. In T. Popkewitz (Ed.), *Modernities, inventing the modern self, and education: The traveling of pragmatism and John Dewey* (pp. 279-299). New York: PalgraveMacmillan.
- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press [Edic. cast.: *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata, 1994].
- Popkewitz, T. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41(4), 3-34.
- Popkewitz, T. (Ed.). (2005). *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: PalgraveMacmillan.
- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge [Edic. cast.: *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata, 2009].
- Popkewitz, T., Pereyra, M., & Franklin, B. (Eds.). (2001). *Cultural history and critical studies of education: Critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge [Edic. cast.: *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona-México: Ediciones Pomares, 2003].
- Rabinow, P. (2003). *Antropos today: Reflections on modern equipment*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Reese, W. (1995). *The origins of the American high school*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Rodgers, D. T. (1998). *Atlantic crossings: Social politics in a progressive age*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ross, D. (1991). *The Origins of American Social Science*. New York: Cambridge University Press.
- Ross, D. (1972). *G. Stanley Hall: The psychologist as prophet*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ross, E. A. (1920). *Principles of sociology*. New York: The Century Company.
- Sobe, N. (2005). Balkanizing John dewey, In T. S. Popkewitz (Ed.), *Modernities, inventing the modern self, and education: The traveling of pragmatism and John Dewey* (pp. 135-180). New York: PalgraveMacmillan.
- Sorkin, D. (2008). *The religious enlightenment. Protestants, Jews, and Catholics from London to Vienna*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Thorndike, E. L. (1912/1962). Education: A first book. In G. M. Joncich (Ed.), *Psychology and the science of education: Selected writings of Edward L. Thorndike* (pp. 69-83; 141-147). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1912/1962). Education. A first book. In G. M. Joncich (Ed.), *Psychology and the science of education. Selected writings of Edward L. Thorndike* (pp. 69-83; 141-147). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

- Thorndike, E. L. (1909/1962a). Darwin's contribution to psychology. In G. M. Joncich (Ed.), *Psychology and the science of education. Selected writings of Edward L. Thorndike* (pp. 37-47). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1909/1962b). The psychology of arithmetic. In G. M. Joncich (Ed.), *Psychology and the science of education. Selected writings of Edward L. Thorndike* (pp. 83-90). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1923). *Educational psychology. Volume II: The psychology of learning*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Tröhler, D. (2005). Languae as homeland: The Genevan reception of pragmatism. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education* (pp. 61-85). New York: PalgraveMacmillan.
- 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.
- Weber, M. (1904-1905/1958). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism* (T. Parsons, Trans.). New York: Charles Scribner and Sons [Edic. cast.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península, 1969].