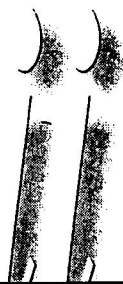


La Universidad como profeta, la ciencia como su mensajera y la democracia como su revelación*

John Dewey, William Rainey Harper, Presidente de la Universidad de Chicago, y Coronel Francis Parker**

Thomas S. Popkewitz***



Introducción

Comencé este ensayo pensando que la partida de Dewey de la Universidad de Chicago en 1904 iluminaría el conflicto sobre los objetivos sociales de la universidad y la ciencia que era un tema “candente” en el estado de bienestar de los Estados Unidos formado a comienzos del siglo XX en lo que se denomina Progresismo.¹ Los movimientos de reforma debatieron acaloradamente en lo que respecta a los caminos que deberían transitar las esperanzas de la Ilustración norteamericana relacionadas con la libertad, la independencia y el progreso en el nuevo industrialismo y las condiciones de la ciudad. Biográficamente, el aparente estilo autoritario del presidente de la Universidad de Chicago, William Rainey Harper, a cargo del gobierno de la universidad, la incorporación del Coronel Francis Parker del Instituto de Educación de Chicago, la importante donación de una escuela laboratorio para la Universidad, y el fracaso del presidente Harper en su intento de instalar a Alice Dewey como directora de la escuela, reunían todos los atractivos como para escribir un artículo revelador dado que Dewey abandonó abruptamente Chicago y se fue a la Universidad de Columbia en la ciudad de Nueva York.

* Este artículo fue publicado anteriormente en Schlag, T.; Tröhler, D. y Osterwalder, F. (eds.). (2010). *Pragmatism and modernization*. Rotterdam, Sense Publishers, pp. 99-122. Cuenta con la autorización correspondiente. Traducción: Ana María Paonessa.

** Trabajo preparado para ser presentado en la conferencia internacional “El pragmatismo en la red de la modernización. Conceptos, contextos, críticas”, en el Centro Stefano Fancini, Monte Verità, Ascona, Suiza, 7al 12 de septiembre de 2008.

*** Dr. en Sociología. Profesor del Departamento de Curriculum e Instrucción, Universidad de Wisconsin-Madison, EE. UU.

1 Mis lecturas sobre el Progresismo durante mi educación universitaria y luego nuevamente en la escuela de graduados fueron a través de historias sociales y políticas más que de educación. Mi uso del término se refiere al conjunto más amplio de los movimientos sociales, políticos y educativos de la reforma. Institucionalmente, hubo varias reformas. Mi interés se centra en las tesis culturales generadas sobre el modo de vida. Cuando me refiera a las reformas educativas, utilizaré el término Educación Progresiva.

Las notas biográficas y las personalidades juegan una especie de voyeurismo académico que es algo así como recorrer el sitio de Internet de *Playboy*. El hecho de vivir indirectamente a través de problemas ajenos fue, sin embargo, lo que me decidió a no elegir la psicología como especialización y dedicarme ¡a estudiar historia! Una vez disipada mi carga biográfica, finalmente me dediqué a algo menos erótico que el voyeurismo. Consideraba a Dewey, Harper y Parker más como personajes conceptuales que como autores creativos particulares (véase, por ejemplo, Deleuze y Guattari, [1991] 1994). Sus escritos se presentaban como enunciadores de soluciones y planes de acción particulares que iban más allá de las ideas filosóficas de cualquiera de ellos tres. La conjunción de los tres autores centra la atención en la misión de la nación como república mediante un lenguaje particular de ciencia y rendición. La nueva y “moderna” universidad, tomando prestadas frases de los tres protagonistas, debe actuar como *profeta* de la sociedad, la ciencia como *mensajera*, la democracia como *revelación* y la educación como el sitio para difundir el *mensaje de salvación*. La misión de la universidad, sostengo, se entrecruzó con los movimientos de reforma del Progresismo de los Estados Unidos (alrededor de 1880-1920).

La lectura inicial de Harper, Dewey y Parker como narrativas biográficas en la Universidad de Chicago organiza la primera sección. La segunda sección vuelve a centrarse en la idea de personas conceptuales para pensar las reglas y las normas de la razón (sistemas de razón) que otorgan inteligibilidad a la misión emprendida. La tercera sección analiza los textos en cuanto vinculan creencias de la Ilustración sobre filosofía y ciencia con los nuevos conocimientos universitarios que se encuentran al servicio de los movimientos de reforma del Progresismo. La universidad, utilizando palabras de Harper, es “el sacerdote” que proporciona el conocimiento del cambio social. La misión secular de la universidad combinaba ética cristiana y ciencia al proporcionar las “revelaciones”, para utilizar una frase de Dewey, que permiten modos de vida democráticos. La cuarta sección explora la intersección de los temas relativos a las prácticas de la ciencia y la salvación protestante inscriptos en narrativas de la nación y su promesa de progreso y progreso universal. La Nueva Psicología y las Escuelas Laboratorio de la Universidad de Chicago ofrecen tecnologías concretas que están al servicio del cambio de la sociedad, ya que tienen teorías y técnicas más eficientes. La quinta y última sección examina la razón del cambio y la ciencia como la esperanza y el temor simultáneos de la Ilustración ante las amenazas del futuro imaginado.

El debate es un mapa de la creación del “yo moderno” que circulaba en el Progresismo norteamericano y particularmente en el pragmatismo. En cierto modo, juego con el título del libro de Dewey (1910) *How we think*, al indagar sobre el conjunto de prácticas mediante las cuales la “razón” acerca de la filosofía, la ciencia y la psicología y la democracia están históricamente ordenadas como principios de “pensamiento” y acción. Entonces, hablar

sobre Dewey, Harper y Parker es pensar en lo que históricamente recorre sus escritos como tema de historia.

Una digresión sobre por qué pregunto lo que pregunto

Mi interés se centra históricamente en el sistema de razonamiento que ordena y clasifica lo que se conoce y se puede conocer de los trabajos de Dewey, Harper y Parker. La idea de razón desde un punto de vista histórico y como objeto de estudio se puede captar fácilmente, según creo, observando las ideas de razón en la Antigua Grecia. La razón estaba ligada a una historia cíclica, sin noción de causa o desarrollo. El pasado era lo más confiable para orientarse en el presente debido a que su sabiduría provenía de los dioses.

Mirar hacia el "futuro" implicaba arrogancia debido a que las personas buscaban algo que solamente los dioses podían darle. La Iglesia Medieval consideraba que la "razón" estaba en la búsqueda de Dios. La Historia era universal y estaba fuera del terreno de los humanos, ya que Dios era el dueño del tiempo. Las personas que buscaban controlar el desarrollo cometían una herejía. Si se mira a Oriente, la razón de los chinos, por el contrario, encarnaba narrativas e imágenes de cosas en movimiento y de relaciones en las cuales las personas no tenían una posición privilegiada ni concepciones de la metafísica o de la representación tan caras a la filosofía occidental. Jullien (2000; 2007), en un análisis provocativo y perspicaz, se pregunta por qué el arte occidental tiene pinturas con desnudos, mientras que no es posible encontrarlas en el arte chino. Su respuesta es que la comunicación y las preguntas éticas en China se generan a través de indirectas y desvíos que prestan atención a la renovación de las cosas y sus reglamentaciones. Esto es lo opuesto a la analítica occidental que es directa en su enfoque de la realidad. Esa franqueza asume la indisputabilidad ontológica del objeto de las representaciones y sus esencias.²

¿Por qué esta digresión para llegar a Dewey, Harper y Parker? La "respuesta" requiere volver a la idea de personas conceptuales. Estas palabras no tienen el único propósito de que los educadores "captan" una cierta realidad para actuar a partir de ella y, para utilizar una expresión habitual, "obtener los resultados deseados". Las palabras sobre reforma y cambio aparecen en un conjunto de reglas y normas formadas a lo largo

2 Los trabajos de Foucault, Derrida, Deleuze y Guattari, por ejemplo, son intentos de repensar el logocentrismo del pensamiento occidental y ciertas maneras que se superponen con algunas de las cualidades que Jullien discute en relación con la estética china, pero en diferentes condiciones de posibilidades. Debo añadir también que la comparación de las diferentes orientaciones filosóficas sobre la forma en que se conoce y dice la verdad sugiere la dificultad histórica de quienes reducen dichas preguntas a un eurocentrismo y en que la caracterización aplica las mismas herramientas analíticas de Occidente para formular las críticas. El foco en los análisis que ordenan y clasifican la "razón" es más apropiado que las distinciones de la geografía.

de la historia que moldean y crean lo que se dice, se piensa y se actúa. Desplazarse por los escritos de Dewey, Harper y Parker es reunir diferentes prácticas históricas sobre la ilustración norteamericana, el ciudadano cosmopolita y el ordenamiento de la vida a través de la racionalización y la domesticación de la incertidumbre. Más aún, las prácticas describían una (re)visión de intereses calvinistas en rescatar el "alma" para vivir una vida más moral y ética. Interrogar a este grupo de tres trae a la superficie cualidades y características particulares de planificación y ordenamiento de la vida "moderna" y su individualidad que pueden ofrecer un modo de reflexionar sobre los movimientos de reforma progresistas en Norteamérica.³

Como proyecto histórico, es necesario hacer dos comentarios adicionales. Los diferentes principios están reunidos, conectados y desconectados en prácticas históricas particulares que no tienen un único origen. Además, mientras yo me concentro en los textos, mi postura ayudará a disipar la diferenciación en boga entre texto y contexto, ideas y realidad, certeza/incertidumbre, y racionalidad y lo sublime. El legado de estas distinciones finaliza una vez que se ha dicho y hecho todo lo que no es muy "real" o práctico, ya que niega la lógica dialógica entre las ideas como "cosas" y las "cosas" propiamente dichas. Los textos no son solamente textos, son inscripciones que modelan y configuran tesis culturales sobre los modos de vida.

¿Quiénes son y cómo interactúan estas personas en la historia a ser contada?

El texto siguiente comenta brevemente la conexión de Harper, Dewey y Parker en la Universidad de Chicago. Intento contextualizar biografías e instituciones como preludeo a las siguientes secciones que tratan acerca de las soluciones y los planes de acción particulares a través de los cuales las misiones de sus proyectos se entrecruzan con el Progresismo.

William Rainey Harper: Presidente de la Universidad de Chicago (1891-1906)

La actual Universidad de Chicago fue creada en 1891 gracias a la iniciativa de la Sociedad de Educación Bautista y, fundamentalmente, a las subvenciones de John D. Rockefeller. Esa sociedad buscaba resucitar a la universidad

3 El cosmopolitismo se utiliza como "herramienta" analítica para interrogar sus principios y como conjunto de relaciones para reunir las normas y los estándares de la "razón" y no como un ideal normativo en el cual juzgar si los íconos de Chicago discutidos la utilizaron fielmente o no. Esta estrategia se utiliza también con temas como la ciencia, la democracia, entre otros. Las palabras, si puedo usar la frase genéricamente, son los hechos empíricos de estudio.

original que había sido fundada en 1857, pero que había tenido que cerrar sus puertas algunos años antes por razones financieras (Menand, 2001: 285).⁴

William Rainey Harper fue presidente de la nueva Universidad desde 1891 hasta 1906. Había nacido en Ohio en 1856 y fue un destacado estudioso de la Biblia. Concurría a la Iglesia Bautista de Hyde Park y era considerado un feligrés “fiel y entusiasta” (Goodspeed, 1928: 171). Durante dos años, Harper también fue miembro de la Junta de Educación de Chicago y Presidente de la Comisión de Educación de la Ciudad (Goodspeed, 1928: 173). Su deseo era crear en Chicago una Universidad en el Oeste que fuera tan importante como aquellas de la Costa Este.⁵ Al comienzo, y debido a los problemas para conseguir personal, debió ofrecer sueldos más elevados (\$ 7.000 a finales de 1891; jefes de departamento \$ 15.000).

Reclutó al cuerpo docente entre los profesores de la Universidad Clark en donde había mucha insatisfacción con su presidente, G. Stanley Hall. El cuerpo docente incluía nueve mujeres (Goodspeed, 1928: 120-129).

Su gestión al frente de la universidad fue considerada autoritaria. El cuerpo docente pensaba que Harper tenía dos caras; en parte porque era autocrático, en parte porque le preocupaba el benefactor John D. Rockefeller, y en parte porque deseaba experimentar y no siempre aceptaba las opiniones y los programas de su cuerpo docente (Ryan, 1995: 121).

Dos de los legados de Harper como presidente de la Universidad fueron la creación del primer Departamento de Sociología en los Estados Unidos, la University of Chicago Press y el primer servicio de extensión para alumnos que, de otra manera y por sus horarios de trabajo, no podían asistir a clases.

Dewey, Decano de los Departamentos de Filosofía y Pedagogía de la Universidad de Chicago (1893-1904)

Dewey ingresó al Departamento de Filosofía en 1893-1894, época en que la Universidad estaba planificando estudios de posgrado. Había sido la cuarta opción para ocupar el puesto y tenía un sueldo bajo de \$ 4.000 (Ryan, 1995: 123; véase también Martin, 2002: 139). En 1894-1895, Dewey obtuvo un nombramiento conjunto en filosofía y como profesor y decano del nuevo Departamento de Pedagogía, posteriormente denominado Departamento de Educación. El catálogo de la Universidad incluía ambos departamentos bajo el mismo número. El Departamento de Educación “debía capacitar especialistas competentes para un abordaje amplio y científico de los problemas educativos” (Storr, 1966: 297). Esa capacitación era considerada como un tipo de trabajo de posgrado y una formación de alta calidad

4 Rockefeller suscribió \$ 2.000.000, Marshall Field (descendiente de puritanos) donó a la nueva institución una manzana y media, y la universidad le compró la misma cantidad. Otro apoyo provino de la Ciudad de Chicago.

5 Se graduó en la Universidad de Yale.

que no se encontraba en las escuelas regulares donde normalmente estudiaban los profesores (Storr, 1966: 297-298).

En 1896 se inauguró una escuela primaria adjunta al departamento de Dewey y él se convirtió en director de una escuela profesional en 1902. Su objetivo era capacitar líderes en educación. La Escuela Laboratorio debía modificar la atmósfera educativa y preparar para el cambio.

Tanto Harper como Dewey pensaban que la escuela era un laboratorio científico. Thomas Wakefield Goodspeed, uno de los fundadores de la Universidad y miembro de su Consejo Directivo, escribió que Harper consideraba la creación de una Escuela de Educación con Dewey como decano como "uno de los grandes triunfos de la gestión del Presidente Harper" (Goodspeed, 1928: 183-184). Harper reafirmaba que el trabajo en la escuela primaria era tan importante como cualquier laboratorio universitario por su contribución al sistema de escuela pública (Storr, 1966: 299). Harper, por ejemplo, divulgó la evaluación del Dr. B. A. Hinsdale, de la Universidad de Michigan, quien fue un pionero en el estudio académico de la educación. La evaluación de Hinsdale sobre la Escuela Laboratorio fue "había más ojos fijos en esta escuela que en cualquier otra escuela primaria del país" (Storr, 1966: 298).

Las finanzas de la escuela eran una fuente constante de ansiedad para Dewey debido a que no tenía donaciones y solo recibía una pequeña suma de parte de la Universidad. Dewey recibió un pequeño aporte de dinero de parte de Anita Emmons Blaine, heredera de la empresa de maquinarias agrícolas McCormick (Ryan, 1995: 120-121). Cuando Dewey sugirió a Harper que los miembros del Consejo Directivo deberían aportar más dinero a la escuela, Harper le respondió que era probable que el Consejo se disolviera si recibían un pedido de ese tipo (Storr, 1966: 299).⁶

El conflicto entre Harper y Dewey se relacionó con el gobierno de la Universidad. Harper quería que se controlaran los programas, mientras que Dewey opinaba que tal control era una interferencia por parte de los benefactores y que la administración era dictatorial (Storr, 1966: 339). Dewey alertó sobre el riesgo de mostrarse conformistas ante un gobierno burocrático, ya que representaba una amenaza para el desarrollo de una universidad democrática (Storr, 1966: 338-341). Cuando Harper buscó aprobación para una política que dividía la facultades de arte, literatura y ciencia en escuelas separadas, por ejemplo, Dewey sintió que las reformas buscaban dividir el poder. Opinaba que ese era el método de los políticos distritales para encerrar al cuerpo docente en diferentes bolsillos que

6 Storr informó que los Directores proveyeron los fondos para el quinto aniversario de la Universidad, que era exactamente el mismo costo del pedido para la escuela de Dewey (\$ 2.500) y que Dewey podría haberse sentido incómodo porque ese gasto era tan cercano a lo que la escuela había pedido (Storr, 1966: 299). En general, la escuela se sostenía sola con el pago de la matrícula.

Harper podía controlar. El poder, pensaba Dewey, debía ejercerse en el Consejo Directivo (Storr, 1966: 336).

Coronel Francis Parker, "Padre de la Educación Progresiva" y Profesor Pedagogo de la Universidad de Chicago-Almost (1902)

El Coronel Francis Parker se incorporó a Quincy, Massachussets, gracias a Charles Francis Adams e instituyó lo que se conoció como el Plan Quincy.⁷ Adams argumentaba que las escuelas debían preparar graduados para enfrentar la vida moderna, pero no a través de planes de estudio dedicados al griego o al latín. Hizo que el Consejo Directivo de Quincy llevara a cabo un examen anual cuyo resultado fue que los estudiantes sabían gramática pero no sabían escribir cartas, podían leer los libros de texto pero no otro tipo de fuentes con las que no estaban familiarizados y podían deletrear correctamente pero su escritura era ilegible (Cremin, 1962: 129).

La reforma de Parker produjo una síntesis que marcó una transición del trascendentalismo norteamericano inicial a una pedagogía científica, y de una dependencia de los enunciados europeos a un esfuerzo más autóctono (Cremin, 1962: 134). En opinión de Parker, los dos objetivos de la reforma eran mejorar la enseñanza y controlar los gastos.

También enfatizó, al igual que Dewey, las cualidades sociales de la enseñanza. Parker opinaba que las escuelas debían estar organizadas como "un hogar modelo, una comunidad completa y una democracia en estado embrionario" (citado en Zilversmith, 1993: 3).⁸ Parker sostenía que la curiosidad y el entusiasmo naturales de los niños debían ser los cimientos de la práctica de los maestros. Sacó provecho de las nociones educativas de la Europa Romántica y adaptó los trabajos de Froebel y Pestalozzi a una educación de "vida completa" cuyos "métodos tomaban el rol de la madre como su ideal" (Parker, [1899] 1902: 762).⁹ El maestro era un compañero de los niños, comenzando desde las experiencias de los mismos, guiando y ampliando los conocimientos y las sensibilidades.

La pedagogía se centraba en el niño. Utilizando el Informe de la Comisión de los Diez sobre la reorganización de la escuela secundaria, Parker sostenía que la escuela debía ser comunitaria y no tener distinciones de clases (Krug, 1989: 68). Hacía hincapié en la importancia de comenzar a contemplar los intereses del niño. Enfatizaba un enfoque práctico de la enseñanza mediante la

7 Parker era un coronel de la Guerra Civil Norteamericana y conservó el título después de ella.

8 Al describir la democratización de la escuela, es interesante que Cremin (1962) cite lo siguiente sobre Parker: "Un Maestro escribió que Parker era 'algo autócrata pero amaba'. Se supone que un niño dijo a su madre que 'el Coronel Parker puso su mano sobre mi cabeza hoy. Creo que él bendice a los niños como lo hacía Jesús'" (p. 132).

9 Se podría resumir el préstamo pedagógico de la siguiente manera: Pestalozzi por el método, Froebel por su visión del niño y Herbart por la doctrina sobre la concentración.

manipulación y el aprendizaje de las “cosas” (Parker, 1886). Los niños creaban sus propios “Folletos de Lectura” que reflejaban su conocimiento de primera mano, por ejemplo, del paisaje de los alrededores. Los Folletos de Lectura reemplazaron a los manuales y libros de texto; los niños creaban sus propias historias a partir de los viajes de campo y de las investigaciones de laboratorio como ciencia (Cremin, 1962: 132-133).

Parker vino a Chicago para ponerse al frente de la Escuela Normal del Condado de Cook y posteriormente dirigió el Instituto de Educación de Chicago. Una innovación importante fueron las clases de capacitación para los maestros, en donde los nuevos maestros combinaban observación, práctica de enseñanza e instrucción, innovación que hasta hoy se denomina práctica y enseñanza de los estudiantes.

Dewey llamaba a Parker “padre de la educación progresiva” (Krug, 1989: 9). El Coronel Francis Parker y Dewey se conocieron en Boston. Dewey enviaba sus hijos a la Escuela Normal del Condado de Cook, de Parker, y generalmente apoyaba su trabajo (Storr, 1989: 84). Dewey adoptó el punto de vista de Parker sobre que la escuela debía estar organizada como una comunidad en miniatura de la vida social existente. La clave de esta comunidad era que los niños aprenderían un modo de vida. Los principios de participación debían crear una comunidad democrática simplificada. El niño debía participar en las actividades cooperativas y en la resolución de problemas. Dewey rechazaba el sentimentalismo que Parker manifestaba sobre la inocencia de la infancia; tampoco compartía la convicción de la importancia de las etapas del desarrollo de un niño que Parker tomó de G. Stanley Hall (Ryan, 1995: 348-349).

El “Regalo” de Blaine: la Escuela Universitaria de Dewey, Harper y Parker

En 1899, durante la gestión de Parker, la heredera Anita Emmons Blaine realizó una donación de un millón de dólares a la Universidad de Chicago para la creación de un instituto de capacitación de maestros y una escuela primaria adjunta. En 1901, la Universidad adquirió el Instituto de Educación de Chicago con su propia escuela de capacitación. El programa, el personal y el modelo de reforma de Parker fueron transferidos, para su control, a un Consejo Directivo independiente de la Universidad. En el intervalo, Harper trató de fusionar el instituto con la nueva división de la Escuela de Educación. Harper debía asegurar a Parker que el trabajo de la Escuela Normal del Condado de Cook no sería obstaculizado cuando formara parte del sistema de educación más amplio de la Universidad. Harper también emprendió la creación de dos escuelas secundarias dentro de la Escuela de Educación: la Escuela de Capacitación Manual de Chicago y la Academia del Sur; imaginaba que la nueva organización tendría una integración vertical al igual que la industria (Storr, 1966: 301).

Parker tuvo a su cargo la Escuela de Educación de la Universidad que incluía la Escuela Primaria y el programa de capacitación de maestros de Parker; Dewey fue director de la Escuela Laboratorio y estuvo a cargo de las obras departamentales para su creación. Eso dio origen a dos Escuelas Laboratorio diferentes. Una de ellas fue la Escuela Primaria de la Universidad (Escuela Dewey) y la otra fue la Escuela Primaria de la Universidad de la Fundación Blaine (Storr, 1966: 302). Harper también expresó su deseo de que Dewey extendiera su trabajo a la escuela secundaria.

Parker falleció antes de la incorporación de la escuela a la Universidad (1902). En este punto, la falta de claridad de la relación entre la cátedra de pedagogía y el programa de capacitación de maestros producía descontento (Ryan, 1995: 120).

En opinión de Dewey, la existencia de dos Escuelas Primarias de la Universidad producía desaliento y confusión. Dewey sugirió combinar la escuela primaria de Parker con la Escuela Laboratorio de Dewey.

Para complicar un poco más esta parte de la historia, inicialmente Blaine había subsidiado la publicación de *Escuela y Sociedad*. Dewey se la había dedicado y, como se informara más arriba, ella le había entregado dinero para su Escuela Laboratorio. Dewey no tenía una buena relación con Wilbur Jackman, quien dirigió la Escuela de Educación hasta la muerte de Parker. Jackman y los maestros de la escuela sentían que Dewey desairaba a su cuerpo docente al llamarlos simples capacitadores de maestros. También en este contexto, y luego del fallecimiento de Parker, Dewey nombró a su esposa Alice como directora de la nueva escuela sin consultar a nadie. Harper, por su parte, inicialmente no explicó a los Dewey que el nombramiento de Alice era incorrecto y solamente se había hecho en calidad de suplente. Sin embargo, la decisión hizo enojar a John Dewey (Ryan, 1995: 154). Menand considera que el conflicto por el nombramiento de la esposa de Dewey como directora fue fundamental para irse a la Universidad de Columbia en 1904 (Storr, 2001: 332).

El Progresismo, los sueños de la Ilustración norteamericana y la ciencia en la búsqueda de la democracia

Dewey, Harper y Parker ofrecen una manera de comprender la emergencia de prácticas institucionales particulares y los conocimientos sobre planificación social que ordenaron el Progresismo norteamericano. La nueva Universidad generaba el conocimiento científico para realizar reformas en la planificación que cambiarían a la sociedad al cambiar a las personas.¹⁰

Los diferentes movimientos de reforma del Progresismo crearon el moderno estado de bienestar y marcaron el fin del *laissez faire* y las ideas de

10 Para un interesante debate sobre ciencia y universidad en el siglo XIX, véase Reuben (1996).

libertad positiva por las cuales el Estado se abstenía de interferir en los mercados. A comienzos del siglo XIX, el populismo agrario jacksoniano fue (re)visado en relación con la idea de un gobierno que cuida a sus ciudadanos.¹¹ Se promulgaron leyes laborales, programas de seguridad social, leyes para la administración pública de transportes, energía y salud, entre otras, con el fin de cambiar las condiciones de vida de los habitantes de la ciudad, quienes se veían afectados por la urbanización y la industrialización.

Pero las reformas del Progresismo no se centraron únicamente en la creación de instituciones y estructuras sociales. Se tornaron razonables mediante nuevas formas del conocimiento. Esto es evidente en las universidades.¹² La universidad debía dejar de ser un lugar en donde simplemente se reproducía el saber, para comenzar a producir conocimiento científico que contribuyera a crear una sociedad más progresista. Las Universidades del Medio Oeste (Michigan, Wisconsin y Chicago, por ejemplo) incorporaron a la educación secundaria el “Modelo de Ciencia Alemana” de John Hopkins junto con el modelo politécnico napoleónico de educación y el antiguo sistema universitario inglés del Cardenal Newman para educar a las elites. La universidad resultante expresaba el populismo democrático general del Progresismo. La universidad debía promover las responsabilidades cívicas, permitir el progreso, promover la felicidad y proporcionar políticas, teorías y programas para lidiar con el desorden moral urbano (ver, por ejemplo, McCarthy, 1912). Las teorías y los métodos de la ciencia educativa y social debían proporcionar conocimientos profesionales que estuvieran “al servicio del ideal democrático” (McCarthy, 1912).

Harper, Dewey y Parker formaron parte de la “primera” y la “segunda generación” de intelectuales profesionalizados que tenían un cargo universitario que les permitía dedicarse a la ciencia como carrera remunerada. En el campo de las ciencias sociales, por ejemplo, se crearon nuevos departamentos y escuelas para guiar y evaluar los esfuerzos de la reforma.¹³ La función de Dewey en el Departamento de Educación de Chicago era

11 Hay un poco de ironía en el populismo, así como la democracia de Jackson era agraria, anti-empresa, anti-gobierno, anti-profesional y anti-ciencia.

12 Como Wagner (1994) sugiere, la relación de los registros de administración social y libertad implícita en las distinciones hechas aquí está históricamente representada en la modernidad europea y norteamericana del siglo XIX. Sin embargo, mi planteo se relaciona solamente con los Estados Unidos.

13 La emergencia de las ciencias sociales como práctica disciplinaria y especializada en la universidad ilustra los cambios ocurridos en los cuales trabajaron Dewey, Harper y Parker. La Asociación Norteamericana de Ciencias Sociales, por ejemplo, se formó al finalizar la Guerra Civil Norteamericana (1865) para informar sobre las políticas de estado respecto de condiciones de pobreza. Sus miembros provenían de una amplia gama de ocupaciones de clase media y no tenían entrenamiento en métodos empíricos. Al finalizar el siglo, las ciencias sociales se habían orientado más a lo disciplinario y se le daban “divisiones” departamentales en la universidad, una práctica que no ocurrió hasta mucho más tarde en Europa.

diseñar las Escuelas Laboratorio y desarrollar el conocimiento científico para profesionalizar la enseñanza (véase, por ejemplo, Mattingly, 1977).¹⁴

La universidad "al servicio del ideal democrático"

El tema de la democracia presta atención a la contribución y al significado del conocimiento producido en la universidad. Como fuera reconocido en la fundación de la república, el ciudadano se hace, no nace, y las formas republicanas de gobierno requieren de la participación para gobernar. La universidad, en este contexto de Progresismo, ostenta la doble cualidad del estado de bienestar moderno en cuanto al "cuidado de los habitantes". Brinda un conocimiento disciplinado y sistemático para ayudar a la política en todos los campos sociales, culturales y económicos. Y la universidad debía suministrar las teorías y los métodos para cambiar a las personas en nombre del ideal democrático.¹⁵

Harper (1905) pensaba la universidad en función de las ideas de la Ilustración que, de cierta manera, toma el concepto de custodios de Kant. La misión de la universidad, afirmaba Harper, era contribuir al progreso de la humanidad al permitir una vida nacional mejor y superior. La universidad serviría como "una institución de gobierno, como guía de la gente y como un aliado de la humanidad en su lucha por el progreso" de la civilización humana (Harper, 1905: 1). ¡No duda en universalizar a todo el género humano desde lo particular! El desarrollo de la sociedad, continuaba Harper, requería de la guía que permitiría la evolución de la "humanidad en su lento y tortuoso progreso hacia una civilización superior" (Harper, 1905: 1). La metáfora del "sacerdote" expresaba la posición de la identificación por parte de la universidad de las normas universales que armonizan y solidarizan a la humanidad, un término que sacó provecho de los antecedentes eruditos de Harper en religión. Se hablaba de la función sacerdotal como de principios universales de ilustración del ciudadano cosmopolita que actúa para establecer las condiciones del progreso humano. La universidad era:

el sacerdote, cuya gran obligación es ampliar la visión de sus seguidores, realiza infinitos esfuerzos para enseñar a los hombres que los vínculos de la humanidad no se limitan a su hogar y su país, sino que se extienden a todo el mundo; porque todos los hombres son hermanos. La humanidad es una. Y ahora la universidad se encuentra como mediadora entre un país y otro país remoto. (...) Los secretos íntimos del alma del género humano (no de un único hombre), de la humanidad (no de una nación) son los temas de estudio y de proclama. (Harper, 1905: 27)

14 Por ejemplo, la carta constitutiva de la Universidad de Wisconsin exigía un profesor de pedagogía, pero ese profesor no fue designado sino hasta 1898.

15 Es importante pensar en la democracia en esta indagación como "un significante cambiante" más que como un concepto o como una identidad fija.

La libertad del alma es de carácter secular y católico de modo que el individuo tiene “el derecho a la libre expresión” (Harper, 1905: 4). La comunión y la redención del alma se encuentran en el uso de la razón:

La universidad, al igual que el sacerdote, lleva a aquellos que se colocan bajo su influencia, ya sea que vivan dentro o fuera de las paredes de la universidad, a ponerse en estrecha comunión con sus propias almas, una comunión posible solo cuando se les ofrece la oportunidad del ocio meditativo. (Harper, 1905: 23)

El conocimiento producido por la universidad es “el custodio, para la iglesia de la democracia, de los santos misterios, de las tradiciones sagradas y significativas. Estas son de tal índole que si fueran tocadas por manos profanas serían dañadas” (Harper, 1905: 24).

Los custodios de la virtud cívica, la democracia y el progreso son la filosofía y la ciencia.¹⁶ La filosofía pone en evidencia el bien común. La universidad es “el filósofo de la democracia porque ella y solo ella ofrece la oportunidad del estudio” (Harper, 1905: 33) de los problemas que forman las bases del progreso democrático. Harper se refirió a Thomas Jefferson como “el gran apóstol de la democracia” a través del cual pensar en la universidad como “importante para identificar las leyes que regulan las relaciones entre las naciones y armonizan y promueven los intereses de la sociedad” y dan lugar a “la importancia de la propiedad pública y la felicidad individual” (Harper, 1905: 33).

El posicionamiento jerárquico de la filosofía no es sorprendente. Aún hoy oigo a los filósofos hablar sobre su disciplina como del pináculo de todos los conocimientos porque se supone que se hace las preguntas más fundamentales sobre la vida. Esa creencia en la época de Harper tenía difusión en la filosofía moral que enseñaban los presidentes de las universidades de elite de la costa este como curso obligatorio final para todos los estudiantes (Harper asistió a la Universidad de Yale). Se suponía que la filosofía era la culminación de todo aprendizaje, el sendero para la vida moral que lo acercaba a uno a Dios. El pronunciamiento de Harper vincula la vida moral teológica con las nuevas leyes naturales empíricas descubiertas por la ciencia.

La filosofía estaba vinculada a la psicología antropológica que formaba el pragmatismo de Dewey. Sin embargo, la ciencia y la filosofía no eran meramente cognitivas. Implicaban algo sublime a través de lo cual la forma política funciona como estética y como sentido de la belleza. La filosofía es científica, afirmaba Dewey, pero no como una forma separada del conocimiento que “en cierto modo conoce la realidad más cabalmente que las otras ciencias” (Dewey, 1918/1967-1990: 41). La filosofía es “una forma de

16 Al igual que con el término cosmopolita, mi uso del término “democracia” es descriptivo en el sentido de comprender cómo está textualmente posicionado en relación con otros conceptos y prácticas, y pregunto discursivamente qué se está nombrando.

deseo, de esfuerzo en acción, un amor, concretamente, por la sabiduría”, “un deseo intelectual, una aspiración sujeta a discriminaciones y pruebas racionales, una esperanza social reducida a un programa activo de trabajo, una profecía del futuro, pero disciplinada por el pensamiento serio y el conocimiento” (p. 42).

Lo sublime es evidente a través de la superposición de un ideal moral (la creencia en “el amor”, “la sabiduría”, “el deseo” y “la aspiración”) con la ciencia para permitir la acción (actividad) que garantiza la felicidad individual y el bien común. La predisposición para actuar encarnada en lo sublime es fundamental en un mundo que no tiene certidumbres. Esa condicionalidad, afirma Dewey, impulsa un nuevo individualismo como la idea de un universo que no está totalmente cerrado y establecido, que en algunos aspectos todavía es indeterminado y en vías de creación, que es audaz y que involucra a todos los que lo comparten, ya sea actuando o creyendo, en sus propios peligros (cf. Dewey, [1927] 1929: 439).

Parker, aunque no tenía ninguna de las armas teóricas de Dewey y Harper, personificaba los principios del pragmatismo en las prácticas instrumentales para construir la docencia como una actividad profesionalizada. La escuela Quincy y el profesorado unieron los conceptos de razón y ciencia de la Ilustración norteamericana en la capacitación de los docentes. Parker declaraba que “el equipo docente de la escuela normal” debe ser “un grupo ferviente y devoto de estudiantes de educación, que crea que el progreso humano se coordina con el progreso educativo, y que el progreso humano depende de la educación como factor fundamental e intrínseco” (Parker, 1899/1902: 753). La idea de progreso humano en educación está ligada a las nuevas ciencias sobre el estudio y el desarrollo infantil. Parker, a diferencia de Dewey, tiene un entusiasmo sentimental por la inocencia de los niños plasmada en cada etapa del desarrollo infantil, a partir del estudio de G. Stanley Hall sobre el crecimiento y desarrollo de los niños (Ryan, 1995: 348-349).

Para resumir, las nuevas disciplinas universitarias de la filosofía, la ciencia (psicología), y la pedagogía pusieron en foco los temas de la Ilustración norteamericana sobre la razón y la ciencia. La creencia en la ciencia debía reemplazar las tradiciones afianzadas y, al mismo tiempo, debía instalar una nueva asociación entre fe y ciencia como motor del progreso. El nuevo conocimiento universitario se expresaba “al servicio del ideal democrático”. La universidad de Harper como “sacerdote”, el pragmatismo de Dewey que combinaba filosofía y psicología social y la educación de los maestros de Parker debían crear personas “fervientes” y “devotas” en el gobierno de la democracia. West afirma, por ejemplo, que aunque Dewey era crítico del surgimiento del profesionalismo, sin embargo continuaba siendo su proponente y promotor: “Estaba convencido de que era la única manera en la cual Norteamérica podía adquirir núcleo y coherencia era que los expertos produjeran y cultivaran la inteligencia crítica” (1989: 84).

La democracia en las narrativas salvacionistas de la filosofía de la ciencia

La formación de la república en el siglo XVIII superpuso los discursos religiosos y políticos a medida que la individualidad pasaba del sujeto del Soberano al ciudadano que se regía a sí mismo. La república unió "la salud del alma y la regeneración del ciudadano cristiano y virtuoso, la exultación de lo divino y la celebración del designio" (Ferguson, 1997: 43). Proclamar que "todos los hombres" tenían la misma naturaleza común tenía contornos calvinistas particulares sobre quienes tenían capacidad instintiva para efectuar juicios morales mediante la teología (véase, por ejemplo, Wood, 1999: 41). Su idea de nación se basaba en los temas de los puritanos de la salvación de "la ciudad sobre el monte" y "la misión en el desierto". La nueva República estaba cumpliendo el papel de una Nueva Israel, con individuos que creaban la misión corporativa mayor (McKnight, 2003: 25). Norteamérica era el hogar del pueblo elegido, una "otredad" radical en la cual los ciudadanos de la nación eran los "racialmente elegidos" (Glaude, 2000). El lenguaje religioso de la salvación y la redención en toda la obra de Dewey, Harper y Parker no debería sorprender. El compromiso de identificar los caminos para la perfectibilidad humana a través de la democracia fusionaban conceptos de ciencia y filosofía con temas salvacionistas sobre la ética protestante (calvinista). La ética se discute en la primera parte a continuación. La democracia y el cristianismo como modo de vida se piensan como lo mismo. La segunda parte se centra en la idea de comunidad como proveedora de las condiciones para las acciones morales. Harper utiliza el lenguaje del patriotismo para relacionar la democracia como búsqueda de la verdad y la nación, esta última como encarnación de la vida democrática constituida mediante actividad, participación y comunidad.

La ética del reformismo protestante y la ciencia

Aunque las influencias darwinistas en los Estados Unidos reemplazaron las Sagradas Escrituras por la naturaleza, la filosofía y la ciencia social; la religión nunca fue dejada de lado. Los temas protestantes de la reforma estaban personificados en la creencia de que la sociedad podía perfeccionarse mediante la educación, sobre todo mediante las ciencias morales a través de las cuales la naturaleza en cierto modo imperfecta del hombre podía comprenderse y dirigirse hacia el bien común (Jack, 1989: 193). El modo de vida resultante traería infinito progreso y vidas moralmente rectas y productivas al mundo ciudadano. Harper, por ejemplo, veía la democracia "como el más alto ideal del logro humano" y como "el glorioso y dorado sol que alumbraba los oscuros lugares de todo el mundo" (Harper, 1905: 1). El sitio de ese logro era la nación. Sirve como "el gran templo de la democracia".

Adopta la "Ilustración propósito y sagrado entusiasmo" en la construcción de "fidelidad a la verdad, y fidelidad verdadera" (Harper, 1905: 25).

El lenguaje de la fidelidad también lo es del patriotismo que es una virtud en escala. Para que la república trabaje, requiere de la acción inteligente de los ciudadanos. El llamado de la democracia es la búsqueda de la verdad y la fidelidad a sus métodos, lo que se da como la forma ética de vida que propone el bien común: "El patriotismo, para ser una virtud, debe ser inteligente, debe saber por qué se ejerce y para qué (Harper, 1905: 25).

Aunque utiliza el lenguaje redentor de la religión, Harper (1905) pregunta, "¿Es la democracia una religión?" y su respuesta es no, aunque forma un credo religioso mediante conceptos de la Ilustración sobre la ciencia y la razón cosmopolita:

¿Tiene la democracia una religión? Sí; una religión con su dios, su altar y su templo, con su código de ética y su credo. Su dios es la humanidad, el género humano; su altar, el hogar, su templo, el país. La única doctrina del credo de la democracia es la hermandad y, en consecuencia, la igualdad del hombre; su sistema de ética está incluido en una sola palabra, rectitud. (p. 21)

La rectitud de la democracia es su sentimiento ecuménico y código de conducta moral en el cual la "ilustración de la mente y del alma" permite la acción individual y colectiva para combatir la ignorancia y para asegurar y salvaguardar el futuro contra "lo que es desmoralizante y degradante". Al patriotismo se le adjudica una doble cualidad: la búsqueda de la verdad reside no solo en el individuo, sino también en la encarnación colectiva de la nación. El código moral del ciudadano ilustrado se hace posible a través del proceso "civilizador" inscripto como la misión de la universidad a través de su filosofía y las ciencias de los asuntos humanos.¹⁷ La educación debe proveer el "espíritu profético" y suministrar "el alimento mismo del cual depende [la vida de la democracia]" (Harper, 1905: 11).

Ser de ideas abiertas se considera un valor devocional en la educación docente. La particularidad del maestro es estar "dedicado" a la apertura de la mente, "con fe ilimitada en las posibilidades; listo para abandonar lo inútil y adoptar lo útil" (Parker, [1899] 1902: 754).

La visión profética de Dewey de la democracia vincula la ética de un cristianismo generalizado (calvinismo) con la progresiva revelación de la

17 Utilizo la palabra "civilizador" para expresar la continúa referencia en los textos a las ideas de civilización y en algunos puntos, a un *continuum* de valores en el cual diferenciar las "civilizaciones avanzadas". Además, mientras que los discursos sobre la democracia y la educación eran inclusivos, los sistemas mismos de razón incluían continuamente la comparación: la idea de civilizador y civilización crea un *continuum* de valores que diferencia y divide. En segundo lugar, utilizo educación y no escuela, ya que Harper habla sobre educación popular, la que existe más allá de la escuela formal e incluye casas de albergue, sindicatos y agencias sociales en la sociedad cívica.

verdad (Dewey, [1892] 1967-1990). La "Democracia Cristiana", como Dewey la denominó en sus primeros escritos, enfatiza la racionalidad de la ciencia, las cualidades del ciudadano democrático y una idea protestante generalizada sobre la salvación (véase, por ejemplo, Childs, 1956; Westbrook, 1991). Dewey ([1892] 1967-1990) escribió:

Supongo que la democracia es un hecho espiritual y no una mera pieza de la maquinaria gubernamental. 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 debemos dejar pasar. Democracia es libertad. Si la verdad está en el fondo de las cosas, la libertad significa dar a esta verdad la oportunidad de mostrarse, la posibilidad de aflorar desde las profundidades. La democracia, como la libertad, significa soltar las ataduras, desgastar las restricciones, romper las barreras, las paredes divisorias, los tabiques. (p. 8)

Esta unión del cristianismo y la democracia permitió a Dewey hablar de la democracia como revelación. El cristianismo es el modo ético de reflexión que implica "el descubrimiento continuamente desplegado e incesante del significado de la vida" (p. 5). El modo ético revela la verdad, continúa Dewey, a través de la ciencia que ayuda a "revelar y descubrir" y "presenta su verdad a la conciencia del individuo" (p. 5).

La reflexión reemplazó a la revelación para encontrar la felicidad. "La democracia es revelación", es decir, "el medio por el cual la revelación de la verdad se lleva a cabo" (Dewey, 1892/1972: 5). La visión profética de la democracia es la fidelidad a la amplitud de ideas.

La visión profética de la democracia y la ciencia está personificada en las reformas de la educación docente de Parker. El maestro recto trabaja sobre el alma del niño, Parker afirma, para desarrollar la amplitud de ideas:

Lo único, sobre todo, por lo cual el maestro ejerce una poderosa influencia es el espíritu con el cual trabaja. Si él no traiciona el hambre y la sed genuinas en pos de la rectitud, si él demuestra mansedumbre y apertura mental, un imperioso amor por los niños y todo el género humano, entonces su espíritu pasa a los estudiantes y los inspira a hacer el mejor trabajo del cual son capaces. ([1899] 1902: 755)

El plan de estudios de la escuela consiste en revelar "el gran libro de la naturaleza, el infinito volumen de verdad perpetua e inagotable de Dios" ([1899] 1902: 765). La pedagogía es la creación de la unidad "del alma, la mente y el cuerpo". Actúa para disciplinar la acción e introducir la conducta moral en la acción de control; motivo, imagen y autoexpresión" (Parker, [1899] 1902: 771-772).

La ética de la democracia y los conceptos de verdad que ordenaban la lealtad de una persona hacia la nación incorporaron el lenguaje particular de

la salvación y la redención derivado del reformismo protestante norteamericano (calvinismo) que Bellah (1975) denomina "religión civil". Cuestiones tales como la libertad individual, la conciencia y el derecho de las personas a comunicarse directamente con Dios fueron (re)visadas como creencias seculares sobre la virtud cívica y el ciudadano con raciocinio. Las ideas públicas del bien común fueron transformadas en individualismo a medida que la personalidad se formaba a través de las aplicaciones de las técnicas de la autovigilancia en la búsqueda privada de las "señales de la gracia" representadas en la construcción del yo. Harper se refiere a la democracia en lenguaje metafórico, hablando de su "misión", los "profetas" y las "armas proféticas" "de las cuales provienen los maestros que deben conducir a la democracia por el verdadero sendero" (1905: 15, 17, 19).

Acción y comunidad en los procesos de revelación de la democracia

Los conceptos de acción y comunidad eran importantes para la misión democrática. Los dos conceptos se convirtieron en "herramientas" intelectuales para ordenar los principios que permitieron la rectitud del ciudadano cuya apertura mental estableció y contribuyó al bien colectivo.

La acción es cómo se aseguran la verdad y la revelación. Dewey afirmaba que el significado espiritual y la libertad individual están obligados a una acción inteligente. La acción modela el método experimental de las ciencias naturales. Las teorías y las doctrinas se convirtieron en hipótesis de trabajo probadas por las consecuencias en situaciones de la vida real (Ryan, 1995: 38). Los métodos resolverían conflictos sobre creencias y revisarían ideas en respuesta a la experiencia. La acción implica un conjunto de planes de operación que permiten a las personas transformar una situación dada mediante una acción decidida en un mundo que está en continua construcción.

Sin embargo, la acción no ocurre sola. Dewey y Parker destacaron al individuo que participaba en las comunidades para actuar sobre un ambiente en continuo proceso de cambio. Parker dijo, por ejemplo, que "la escuela ideal es considerada la comunidad ideal" ([1899] 1902: 760), en:

El sentido de responsabilidad, la dignidad de pertenecer a una comunidad, el deseo de ser personalmente reconocido como útil, (y tener) estímulos que aumenten su poder a medida que llegan las obligaciones, se obtiene con el discernimiento, se desarrollan los motivos correctos. El gobierno arbitrario lentamente se convirtió en autogobierno, el orden de las almas reunidas, el orden del deber, de la obligación, de la libre voluntad. ([1899] 1902: 761)

Las interacciones y comunicaciones ofrecen la unidad necesaria para las relaciones sociales. La democracia logra expresión, según Dewey, a través de "la comunidad de ideas e intereses mediante la comunidad de

acción, que la encarnación de Dios en el hombre (es decir, como órgano de la verdad universal) convierte en algo viviente, presente, que tiene su sentido ordinario y natural” (Dewey, [1892] 1967-1990: 9). La conceptualización de la acción y la comunidad llevaron el bien trascendental asociado a la ética de la Reforma Congregacional (calvinismo) a la vida secular como solución para los problemas sociales. La catedral de la actividad individual y comunitaria enfatizó un imperativo moral para la vida y la propia responsabilidad a través de la cual la persona se torna apta para la sociedad civilizada al perder las pasiones, la codicia, la lujuria y el orgullo. Las imágenes pastorales de una relación cara a cara con las creaciones de la naturaleza hechas por Dios fueron (re)visadas en la ciudad a través de la autenticidad otorgada por las redes de interacciones (véase, Popkewitz, 2008: caps. 4 y 5).

Para resumir, la democracia no es meramente un ideal para lograr los principios formados en un conjunto de prácticas que tenían cualidades proféticas. Las soluciones particulares y los planes de acción contenían creencias protestantes en el perfeccionamiento de la sociedad mediante la educación. Las nuevas experiencias generaron técnicas éticas de control y automonitoreo individual como métodos de revelación (encontrar la verdad) en las incertidumbres del mundo. La comunidad brindó las condiciones para encontrar el bien común.

Lo sublime tecnológico: la planificación del futuro

Los escritos de Dewey, Harper y Parker implicaron un cambio en la forma en que articulaban la pertenencia colectiva y el hogar. El lenguaje de la fidelidad, el patriotismo y la comunidad conformaban una narrativa particular de salvación puritana. Durante gran parte del siglo XIX, esa narrativa ejemplificó a la nación como el Nuevo Mundo, la creencia bíblica de la tierra como la reencarnación idílica del Jardín del Edén que escapó de la corrupción del Viejo Mundo. Hacia fines del siglo XIX, la idea del pasado milenarismo recuperado ya no era aceptada y las narrativas de la nación adoptaron una nueva forma que avizoraba la promesa del futuro más que la recuperación del pasado (véase, por ejemplo, Menand, 2001). La emergencia del capitalismo desenfrenado, la depresión económica, los problemas percibidos con la urbanización y la ruptura del orden moral en la ciudad, y la brutalidad de la guerra moderna aunada con la lucha relacionada con la esclavitud en la Guerra Civil Norteamericana, entre otras cosas, postularon la gracia moral dada a la nación a través de su sistema político como el sitio en el cual se construiría “la ciudad sobre el monte”.

Para muchos, la economía clásica y su principio de *laissez-faire* que grabaron los conceptos sobre el sujeto racional cuyas acciones individuales formaban el bien colectivo y el contrato social no eran sustentables. La

contienda mortal asociada a la Huelga de Pullman cuando Dewey llegó a Chicago, por ejemplo, puso en evidencia la necesidad de reglamentos sociales y la primacía de lo social en el establecimiento de los límites al individualismo. La obra de Dewey y su amistad con Jane Addams, quien dirigía el Albergue Hull de Chicago (Chicago Hull Settlement House), enfatizaban la necesidad de reformar las condiciones sociales para restablecer la unidad, la autoridad y el orden moral (Menand, 2001: 315).¹⁸

Las reformas del Progresismo y sus ciencias encarnaban imágenes y narrativas de lo que Nye (1999) denomina lo "sublime tecnológico", un diálogo cultural que relatava la historia de la nación a través de las maravillas del ferrocarril, la electricidad, los puentes y los rascacielos que se inspiraban en la imaginería religiosa sobre el "destino manifiesto" nacional y su "Pueblo Elegido".

La idea de lo sublime ofrece una manera de historizar la racionalidad adjudicada a la ciencia. Como afirmé antes respecto de la democracia, no se trata simplemente del ordenamiento y la clasificación de las cosas del mundo. "Ver" y pensar implican no solo clasificación y ordenamiento cognitivo, sino también principios a través de los cuales se establecen la belleza, la estética, el sobrecogimiento y el miedo. Lo sublime tecnológico que ordena la razón y la ciencia cosmopolitas subyace a las ideas de Dewey y Parker sobre el amor, la sabiduría y la "aspiración" que se unían a la ciencia en la búsqueda de la democracia.

Los triunfos del arte y la ciencia narraban una cadena causal de hechos en la liberación del espíritu humano realizada por la joven república. Se narraban historias de la Fundación sobre norteamericanos que transformaban un páramo en una sociedad cosmopolita "próspera e igualitaria" cuyo paisaje y cuyo pueblo tenían una presencia trascendente en sus logros tecnológicos (Nye, 2003: 5). La promesa tecnológica derrotaría a los males de la modernización que impedían el progreso.

El debate anterior sobre la universidad como custodio del futuro dado que la filosofía (que trae acciones morales) y el conocimiento profesional (ciencia) encarnaban una presencia trascendente y el progreso humano captura la discusión de Nye sobre lo sublime tecnológico. Podría parecer lejano de lo sublime tecnológico cuando se habla del trabajo realizado en la Universidad de Chicago, pero no lo está. Privilegiar la ciencia en las nuevas psicologías era un modo de vida que civilizaría y traería progreso mediante acciones diarias y procesos de reflexión. La nueva psicología en la escuela como laboratorio científico, que se discute a continuación, dio

18 La Casa Albergue fue un movimiento transatlántico de reformas protestantes que Addams revisó a partir de sus usos. En Inglaterra, la casa albergue era un lugar para que los estudiantes universitarios (denominados "colonos") vivieran y trabajaran para la reforma social. Su "contacto fraterno con los pobres mejoraba el alma" (Menand, 2001: 307) y debía contrarrestar el empobrecimiento cultural urbano de la clase trabajadora mediante su exposición a la literatura y al arte (Menand, 2001: 307).

especificidad a la fusión de lo sublime e inteligibilidad a la democracia como proceso revelador y a la universidad como “sacerdote”.

La nueva psicología: la ciencia como apoteosis de la razón

Dewey, Harper y Parker no se limitaron a tomar las ideas sobre la ciencia de la Ilustración del siglo XVIII norteamericano y las reinsertaron y (re)visaron con pensamiento progresista. Las ciencias sobre las que ellos hablaron debían liberar el espíritu humano y crear la pertenencia colectiva de la nación uniendo dos trayectorias superpuestas que yo examino en esta sección.

La ciencia debía calcular y planificar los cambios en las condiciones de la vida social al cambiar a las personas que personificaban lo sublime tecnológico. La idea de Harper sobre la universidad como sacerdote capta este concepto de ciencia como liberación del espíritu humano. La nueva psicología inserta en la obra de Dewey y Parker implicaba el desplazamiento de las nociones metafísicas y estáticas de la mente mediante las nociones de una mente activa y cambiante gracias a su desarrollo en las relaciones sociales.

Pero la ciencia no era solo una forma de explicar e interpretar. Era un modo de vida cotidiano. Harper hablaba de educación, por ejemplo, no simplemente como la escuela formal, sino de la vida más allá de la educación formal, lo que en la actualidad denominamos “la sociedad del aprendizaje”. Harper denominaba educación popular al aprendizaje fuera de la escuela. Esa educación no era aprender los hechos de proposiciones y teorías científicamente generadas; “ni en el sentido de que los grandes principios de la ciencia ingresarán en gran medida a las concepciones populares sobre la vida y la verdad; sino más bien en el sentido simple de que se inculcarán los métodos precisos de pensamiento; que la verdad tal como es aceptada será algo más verdadero que lo que habría sido, algo más absoluto” (1905: 51). Harper afirmaba que el aprendizaje de la ciencia como un modo de vida que todo lo abarca transcurrirá a niveles que “son más éticos, más espirituales. No es meramente lo práctico lo que interesa y ocupa la mente pública. El ideal, a pesar de la enseñanza de la ciencia, cumple una función importante en las ciencias constantemente cambiantes del drama de la vida humana” (1905: 51).

La fe en la ciencia como modo de vida está encarnada en el pragmatismo. Dewey veía la ciencia como una búsqueda continua o un método a través del cual la actividad se estatúa en el proceso de cambio. Además, los procedimientos de la ciencia traían diferencias a las acciones sociales, más que la estandarización de las prácticas: “El dominio de los métodos científicos y de los temas sistematizados libera a los individuos; les permite ver nuevos problemas, diseñar nuevos procedimientos, y, en general, propicia la diversificación en lugar de una uniformidad establecida” (Dewey, 1929: 2). La acción y la solución de problemas debían enseñar a los niños

cómo ordenar las acciones racionalmente, lo que les posibilitaría el manejo inteligente de su vida, la liberación del espíritu humano y la posibilidad del progreso moral a través de procesos reveladores y la universidad como “el sacerdote” de la democracia.

¡La ciencia no era simplemente ciencia! Dewey pensaba, por ejemplo, que todo lo que estaba mal con la nación era que el ideal cristiano de fraternidad todavía no se había logrado, que la sociedad todavía no se había tornado generalizadamente democrática. La ciencia debía ordenar el futuro deshaciéndose de las tradiciones no justificadas identificadas con el dogma y la ignorancia: “La vieja cultura está condenada para nosotros porque fue construida sobre una alianza de poderes políticos y espirituales, un equilibrio de clases gobernantes y ociosas, que ya no existe” (Dewey, 1929: 501-502). El concepto de acción era venerar lo nuevo y el presente. No se puede hacer retroceder las “manecillas del tiempo”, ¡y uno necesita planificar para el futuro!

Los temas de la salvación expresados eran homólogos a los de las reformas progresivas. Se hablaba de las nuevas psicologías como de la gran panacea para la igualdad. Imaginaban los bloques empíricos de construcción de la personalidad como tareas de diseño deliberado (Sklansky, 2002: 148-149). Para los progresistas como Dewey, el problema del diseño representaba el triunfo de la cooperación sobre la competencia como destino natural del progreso humano (1929: 161).

La psicología se veía como una ciencia experimental de la mente mediante el uso de laboratorios y de un programa académico de investigación (véase, por ejemplo, Danziger, 1990). Esa psicología, afirmaba Dewey, combinaba “la naturaleza religiosa y la experiencia del hombre” (citado en Menand, 2001: 272). La psicología penetra en “las profundidades de la naturaleza humana” hasta “las tendencias instintivas de devoción, sacrificio, fe e idealismo que son la subestructura eterna de todas las luchas de las naciones sobre las escaleras que llevan hacia Dios. No puede descubrir en sus investigaciones ninguna razón que no esté basada en la fe, y ninguna fe que no sea racional en su origen y tendencia” (citado en Menand, 2001: 272).

El informe de Parker sobre el director de escuelas de la ciudad contenía temas similares de psicología científica como modo de redención por el cual los deberes y las funciones superiores asociadas a la nación están establecidos en el individuo. Al citar a Dewey respecto de que la escuela es la sociedad, Parker escribió, “La función del maestro, entonces, es hacer de la vida, la sociedad, el Estado, la nación, lo que deben ser; y la función de una escuela normal es capacitar a hombres y mujeres para estas funciones, las que sin duda son superiores y más importantes que otras” (1899/1902: 752).

La nueva psicología organizó la capacitación de los maestros. Enfatizó la importancia de aplicar la naturaleza del niño a los estudios como un plan de estudios de “año móvil”, en el cual los sujetos se adaptaban a diferentes

etapas del desarrollo del niño, ya que arte y naturaleza se correlacionaban (Parker, 1899/1902: 766). Los descubrimientos de la ciencia son “la nutrición mental” de la enseñanza y su materia, de acuerdo con Parker. Unir la ciencia de la educación y el arte de enseñar no era simplemente adaptarse al desarrollo de los niños. “Significaría progreso permanente, economía de la energía personal; demuestra que el conocimiento y la habilidad son medios para desarrollar el carácter” (Parker, [1899] 1902: 57).

La escolarización se convirtió en una historia fundacional de la transformación del páramo mediante la ciencia del desarrollo infantil y los estudios sobre el niño. El estudio del niño reemplazaría viejos valores que ya no se consideraban suficientes para el futuro. Para Parker “la ciencia aparece como la esperanza y el asombro del futuro para superar la tradición a través de la constante experimentación e innovación: constante cambio, eliminación, innovación, experimento, conclusiones tentativas, esta era la manera de progresar” (p. 754), y la devoción y sabiduría de la educación docente resultante brinda la “unidad de acción, compatible con la más grande libertad personal, reconociendo la libertad personal liberalmente como el único medio para hacer al individuo meritorio ante la masa” ([1899] 1920: 754):

Fuimos a trabajar con entusiasmo y ahínco, determinados a solucionar algunas de las cuestiones inmediatas y apremiantes de la economía escolar. Una vez por semana, durante dos o tres horas, nos reuníamos a discutir cuestiones que la enseñanza y la capacitación diarias nos imponían. Cada maestro debía explicar su enseñanza y dar razones para ella. También se le exigía criticar todas las instrucciones y planes que llegaban para su observación. Se le pedía que presentara sugerencias, nuevos planes y métodos que, en su opinión, mejorarían la escuela. Cuando se dispuso de una imprenta, cada maestro preparaba un programa, que era impreso y distribuido para su estudio y debate en las reuniones de docentes.

El arte y la ciencia de la capacitación docente debían producir un proceso continuo de innovación. La presentación y la revisión de los planes de enseñanza estaban dirigidas al futuro a través del “ojo” mediante el “pensamiento” sobre los conceptos de desarrollo y crecimiento infantil. El proceso crítico aunque instrumental de reflexión y acción debía traer la sabiduría y la revelación vistas como necesarias para la función de la democracia. ¡La solución de los problemas era el mensajero científico!

La ciencia en los proyectos de Dewey, Harper y Parker representaba un diálogo cultural de la sociedad cosmopolita cuya presencia trascendente superaría los pasados males de las modernizaciones. La promesa del futuro unía la fe y el progreso producidos por la ciencia y la tecnología. El ordenamiento democrático de la vida era más que la racionalidad de la observación,

la experimentación y la formación de hipótesis. Las psicologías de la enseñanza y de la educación docente incluían temas particulares de salvación de la Reforma Protestante relacionados con las buenas obras del individuo para encontrar la pertenencia colectiva y los "hogares". La ciencia domesticó la incertidumbre para dar estabilidad y armonía moral al cambio.

La escuela como laboratorio científico

La Escuela Laboratorio de la Universidad colocó a la ciencia en un lugar de trascendente presencia y apoteosis de la razón del progreso. Harper, Dewey y Parker inscribieron esta visión de la ciencia como tesis cultural en la cual ordenar la idea de la escuela laboratorio. La escuela ofrecía investigación pedagógica para mejorar la enseñanza como lo hizo "la incorporación de la economía política a los negocios y la temprana alineación de la ciencia política y el derecho (Storr, 1966: 297). Harper afirmaba que el trabajo en la escuela primaria era tan importante como en cualquier laboratorio de la universidad. Comparaba la escuela con un hospital que prestaba servicios a un departamento médico (Storr, 1966: 297). La Escuela Laboratorio, se pensaba, proveía las pruebas iniciales y la demostración de los principios que serían fundamentales en la educación.

Dewey veía a su Escuela Laboratorio de la Universidad como similar a los laboratorios de biología, física o química, el lugar donde se probarían y demostrarían los principios pedagógicos. La pedagogía se convirtió en un laboratorio que fusionó la sabiduría lograda con la filosofía como certidumbre de los valores morales con una psicología social para desarrollar una cultura de "acción crítica que se concentra en las formas y los medios mediante los cuales los seres humanos han superado, superan y pueden superar obstáculos, deshacerse de predicamentos y solucionar situaciones problemáticas" (West, 1989: 86).

Parker hablaba sobre la escuela normal no simplemente como de una capacitación de maestros. Era "un laboratorio, una estación de experimentos educativos, cuya influencia penetra, invade y mejora toda la educación y el pensamiento sobre la educación" (Parker, [1899] 1902: 752).

Es importante reconocer que la racionalidad a través de la cual la pedagogía ordenó las experiencias del aula tuvo poco que ver con la ciencia. Su tesis era ordenar la acción que se relacionaba con ideas de comunidad y democracia, una ética de la vida diaria que poco tenía que ver con lo que hacían los científicos. La racionalidad que los maestros debían imprimir en la vida del aula era tomada de los conceptos universalizados y generalizados de la filosofía de la ciencia que proporcionaba los principios de la psicología del niño (Rudolph, 2005). Sin embargo, los principios psicológicos no se referían solo a la ciencia para ordenar la acción. Las psicologías unían ideas históricas particulares sobre la actividad que se ordenaban mediante

procedimientos de planificación del futuro y participación en las interacciones comunitarias. Las normas de acción y comunidad se generaban en la intersección de lo sublime tecnológico que se mencionó antes, reunido y conectado al reformismo protestante, la filosofía moral y las teorías políticas sobre la democracia y la república.

Hablo de los principios de ordenamiento de la enseñanza de esta manera con el fin de reconocer que las distinciones y las clasificaciones de la pedagogía nunca versan únicamente sobre la instrucción. Implican un conjunto de prácticas históricas, culturales y sociales a través de las cuales los hechos de la vida diaria se “ven”, se piensan, se actúan y se sienten.

La cuestión social, el Progresismo en el estado de bienestar y la ciencia

La ciudad aparece como un centro normativo al cual se dirige el nuevo conocimiento de la sociedad y la gente. No fue accidental, por ejemplo, que Harper planificara que la Universidad de Chicago debía estar situada en el centro de la ciudad. La ciudad era el corazón de las reformas progresivas y lo que Harper denominaba la “sede del aprendizaje” captaba los sentimientos cosmopolitas al hablar sobre la civilización en un lenguaje evolucionista sobre el desarrollo del “espíritu industrial” que incluía “dentro de su dominio el mundo entero” (1905: 9). La ciudad proporcionaba historias fundacionales de presencia trascendente a través de sus logros tecnológicos.

Pero junto con la esperanza de la ciudad como proceso “civilizador”, estaban los temores. Si vuelvo a lo sublime tecnológico, abarca no solo las esperanzas del futuro, sino también las amenazas de esa esperanza vislumbrada del futuro. La esperanza de las reformas progresivas sobre el cambio de las condiciones de pobreza y urbanización se asociaban con los temores de desorden moral y los peligros de los espacios inhabitables de la ciudad (véase, por ejemplo, Rodgers, 1998; Tröhler, 2000, 2006). El movimiento de las Casas Albergues en los Estados Unidos, al que Dewey estaba asociado, por ejemplo, combinaba el protestantismo reformista y el Evangelio Social de los críticos victorianos del industrialismo en las reformas urbanas.¹⁹

La ciudad era el laboratorio sociológico o el libro de texto viviente en el cual la mente científica podía promover una vida experimental, con la filosofía como ciencia experimental (Menand, 2001: 320). Dewey comparaba las condiciones urbanas de la ciudad con un lugar donde “todo el infierno se había soltado y sin embargo ya no era infierno, sino simplemente

19 Fue una institución educativa que patrocinaba clases, conferencias, instrucción dietética, atletismo y clubes para hombres, niños, niñas y mujeres; tenía un jardín de infantes, patio de juegos, guardería infantil, centro de atención diurna, grupo de teatro y grupo coral, Club Shakespeare y Club Platón.

material para una nueva creación” (citado en Menand, 2001: 319). Debía “inculcar [a los inmigrantes] las normas cívicas y culturales norteamericanas en un escenario donde sus tradiciones nacionales particulares se reconocieran y respetaran” (Menand, 2001: 399).

Las cualidades simultáneas se manifiestan en el discurso de Harper sobre “el grito de guerra” de la universidad como “Vengan, razonemos juntos” y para ayudar a quienes están abatidos, recogiendo su preocupación en medio de su miseria y angustia (Harper, 1905: 19). Parker hablaba en forma optimista de la educación como una empresa social superadora de “los niños deficientes y lerdos o retrasados” ([1899] 1902: 776). El estudio de los niños contrarrestaría la creencia de que la causa del retraso de los niños era “algún defecto físico o mental; en una palabra, por alguna anormalidad física” (1899/1902: 777). El optimismo de Parker era que la educación daría una solución “más racional y eficaz” (1899/1902: 754) para cambiar las condiciones sociales con las cuales civilizar al niño.

Los proyectos pedagógicos debían reducir o eliminar los peligros de quienes desafiaban el orden y la armonía. Jane Addams, fundadora de la Casa Albergue Hull en Chicago, y John Dewey, por ejemplo, buscaron las maneras de “transformar las relaciones sociales y establecer pautas de pensamiento de manera que un número cada vez mayor de personas, provenientes de un creciente número de tradiciones culturales, pudieran vivir juntas en condiciones urbanas abarrotadas y sin embargo mantener el sentido de la armonía, el orden, la belleza y el progreso” (Lagemann, 2000: 55).

Unos pocos (no demasiados) pensamientos finales

Mi lectura de Dewey a través de Harper y Parker exploró sus escritos como personajes conceptuales. La enunciación de problemas y los métodos para encontrar soluciones a través de la universidad y su conocimiento de la filosofía y la ciencia se expresaron a través de temas “al servicio del ideal democrático”. Yo afirmé que la democracia no es un ideal normativo cuya esencia se convierte en una referencia de prácticas existentes. Más bien, la democracia es un significante cambiante que se forma y crea a través de un conjunto de prácticas que dan inteligibilidad al término.

Esa inteligibilidad implicó la superposición de las imágenes de la Ilustración y de las narrativas de la razón y la racionalidad de la Ilustración que se transformaron en lo sublime tecnológico a comienzos del siglo XX. Los nuevos conocimientos de la universidad fueron el custodio de la virtud cívica y la guía del progreso mediante los principios generados sobre la reflexión y la acción. La actividad humana, la participación y la comunidad estaban vinculadas con los temas de la salvación del reformismo protestante (calvinista) en la búsqueda de la democracia como un

proceso de vida que posibilitara la perfectibilidad humana. Esta era considerada universal pero históricamente particular al conectar principios de la Ilustración norteamericana, el excepcionalismo nacional revisado a través de lo sublime tecnológico, la nueva filosofía (el pragmatismo) y la nueva psicología. Sin embargo, las esperanzas del Progresismo también engendran temores por los peligros y las poblaciones peligrosas que amenazan el futuro de la república.

Los diferentes registros de la universidad, la filosofía, la psicología y la educación ofrecen una manera de pensar sobre el Progresismo norteamericano como un modelo de gobierno. La Universidad de Harper como "sacerdote", el pragmatismo de Dewey y la pedagogía progresiva centrada en el niño constituían tesis culturales sobre los modos de vida democráticos. Los modos de vida formaban una clase particular de individualismo que era moderno, "moderno" en el sentido de organizar la vida a través de la actividad humana cuya autoresponsabilidad y motivación estaban vinculadas con el bien común mediante los modos científicos (la racionalidad) de la acción dirigida hacia el futuro.

La ciencia, la filosofía y la pedagogía a las que se les daba un lugar en la Universidad nunca implicaban meramente cognición y racionalidad. Se les daba sentido y sensibilidad, ya que representaban formas de ver, sentir y actuar. La idea de lo *sublime* en lo sublime tecnológico es una manera de comprender cómo los conceptos de acción inteligente o desarrollo infantil tenían "sentido" a través de la superposición de los temas salvacionistas de la perfección humana y la felicidad. La cognición nunca es simplemente entender conceptos y sus aplicaciones, sino que implica la formación de lo que se "ve" con un sentido sublime y estético de la belleza, el sobrecogimiento y el temor. Además y primordial para la línea de razonamiento, Dewey, Harper y Parker son personajes conceptuales que articularon un sistema particular de razonamiento sobre el individualismo y la pertenencia colectiva. El sistema de razón dio inteligibilidad a las reformas progresivas norteamericanas, los principios que ordenaron el progreso y las sensibilidades generadas por las acciones de los individuos como "personas razonables".

Referencias

- Bellah, R. (1975). *The broken covenant: American civil religion in time of trial*. Chicago, University of Chicago Press.
- Childs, J. L. (1956). *American pragmatism and education: An interpretation and criticism*. New York, Henry Holt and Co.
- Cremin, L. (1962). *The transformation of the school: Progressivism in American Education, 1776-1957*. New York, Alfred A. Knopf.

- Deleuze, G., y Guattari, F. ([1991] 1994). *What is philosophy?* Tomlinson, H. y Burchell, G. (trads.). New York, Columbia University Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, D.C. Heath & Co.
- ([1916] 1929). “The school and social preparedness” en Dewey, J., *Characters and events: Popular essays in social and political philosophy, vol. II*. Ratner, J. (ed.), pp. 474-478.
- ([1927] 1929). “Philosophy and the social order”, en Dewey, J. *Characters and events: Popular essays in social and political philosophy, vol. II*. Ratner, J. (ed.). New York, Henry Holt and Company, pp. 435-442.
- ([1897] 1967-1990). “My pedagogic creed”, en *The collected works of John Dewey, 1882-1953. The early works of John Dewey, 1882-1898*. Edición electrónica. (Esta base de datos se basa en la edición impresa de 37 vols., *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, Boydston, Jo Ann (ed.). Southern Illinois University Press, 1967-1990 Tomada de <http://www.nlx.com/collections/133>
- ([1892] 1967-1990). “Christianity and democracy”, en *The collected works of John Dewey, 1882-1953. The early works of John Dewey, 1882-1898*. Edición electrónica. (Esta base de datos se basa en la edición impresa de 37 vols. Boydston, Jo Ann (ed.). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. Southern Illinois University Press, 1967-1990. Tomada de <http://www.nlx.com/collections/133>
- ([1892] 1967-1990). “The new psychology”, en *The collected works of John Dewey, 1882-1953. The early works of John Dewey, 1882-1898*. Edición electrónica. (Esta base de datos se basa en la edición impresa de 37 vols. Boydston, Jo Ann (ed.). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. Southern Illinois University Press, 1967-1990. Tomada de <http://www.nlx.com/collections/133>
- ([1918] 1972). “Philosophy and democracy”, en *The collected works of John Dewey, 1882-1953. The middle works of John Dewey, 1899-1924*. Edición electrónica. (Esta base de datos se basa en la edición impresa de 37 vols., Boydston, Jo Ann (ed.). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, Southern Illinois University Press, 1967-1990. Tomada de <http://www.nlx.com/collections/133>
- Ferguson, R. A. (1997). *The American enlightenment, 1750-1820*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Glaude, E. Jr. (2000). *Exodus! Religion, race, and nation in early nineteenth-century Black America*. Chicago, University of Chicago Press.
- Goodspeed, T. W. (1928). *William Rainey Harper. Primer presidente de la Universidad de Chicago*. Chicago, University of Chicago Press.
- Harper, W. R. (1905). *The trend in higher education*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Jack, M. (1989). *Corruption and progress: The eighteenth-century debate*. New York, AMS Press.
- Jullien, F. ([2000] 2007). *The impossible nude: Chinese art and Western aesthetics*. de la Guardia, M. (trad.). Chicago, University of Chicago Press.

- Katz, M. (1967). "The new departure, Quincy, 1873-1881: The nature of nineteenth century educational reform", *The New England Quarterly*, 40(1), 3-30.
- Krug, E. (1969). *The shaping of the American high school, 1880-1920*. Madison, WI, University of Wisconsin Press.
- Kloppenber, J. (1998). "Pragmatism: An old name for some new ways of thinking?" en Dickstein, M. (ed.), *The revival of pragmatism: New essays on social thought, law, and culture*. Durham, NC, Duke University Press, pp.83-127.
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago, University of Chicago Press.
- Martin, J. (2002). *The education of John Dewey: A biography*. New York, Columbia University Press.
- Mattingly, P. (1977). *The classless profession: American schoolmen in the nineteenth century*. New York, New York University Press.
- McCarthy, C. (1912). *The Wisconsin idea*. New York, Macmillan.
- 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.
- Menand, L. (2001). *The metaphysical club*. New York, Farrar, Straus and Giroux.
- Nye, D. E. (1999). *American technological sublime*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Parker, F. W. ([1899] 1902). "Un relato del trabajo del Condado de Cook y de la Escuela Normal de Chicago desde 1883 hasta 1899", en *The Elementary School Teacher and Course of Study*, 2(10), In *Memoriam. Coronel Francis Wayland Parker, Difunto Director de la Escuela de Educación*. Universidad de Chicago, pp. 752-780.
- Parker, F. W. (ed.). (1886). *The practical teacher: Making it a manual of teaching. Vol. III. 1884 to 1885* (2nd ed.). New York, E. L. Kellogg & Co.
- Reuben, J. (1996). *The making of the modern university: Intellectual transformations and the marginalization of morality*. Chicago, University of Chicago Press.
- Rodgers, D. (1998). *Atlantic crossings: Social politics in a progressive age*. Cambridge, MA, Belknap Press of Harvard University Press.
- Rudolph, J. (2005). "Epistemology for the masses: The origins of 'The Scientific Method' in American schools", *History of Education Quarterly*, 45(3), pp. 341-376.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the high tide of American liberalism*. New York, W.W. Norton & Company.
- Sklansky, J. (2002). *The soul's economy: Market society and selfhood in American thought, 1820-1920*. Chapel Hill, NC. University of North Carolina Press.
- Storr, R. J. (1966). *Harper's University: The beginnings*. Chicago, University of Chicago Press.
- Tröhler, D. (2000). "The global community, religion, and education: The modernity of Dewey's social philosophy". *Studies in Philosophy & Education*, 19, pp. 156-196.

- (2006). "Max Weber und die protestantische Ethik in Amerika [Max Weber and the Protestant Ethic in America]", en J. Oelkers, R. Casale, & R. Horlacher (eds.), *Rationalisierung und Bildung bei Max Weber: Beiträge zur Historischen Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn, Germany, Klinkhardt, pp. 111-134.
- Wagner, P. (1994). *The sociology of modernity*. New York, Routledge.
- Weber, M. ([1904-1905] 1958). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. Parsons, T. (trad.). New York, Charles Scribner and Sons.
- West, C. (1989). *The American evasion of philosophy: A genealogy of pragmatism*. Madison, WI, University of Wisconsin Press.
- Westbrook, R. (1991). *John Dewey and American democracy*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Wood, G. (1999). The American love boat: Review of *Sentimental Democracy: The Evolution of America's Romantic Self-Image* by Andrew Burstein, *New York Review of Books*, 46(15), pp. 40-42.
- Zilversmit, A. (1993). *Changing schools: Progressive education theory and practice, 1930-1960*. Chicago, University of Chicago Press.

