

Construint el nen i la família: el sentit comú de la raó com a política d'inclusió i d'exclusió social

Thomas S. Popkewitz i Marianne Bloch*

Introducció

Si ens fixem en l'actual política dels Estats Units i en els discursos acadèmics sobre el canvi social i el sistema d'un estat del benestar sensible, aflora una certa comprensió del «present». Propicia que els pares i la comunitat es posin en contacte amb agències de benestar social de l'infant com una reforma progressista que aportarà prosperitat al país i complirà amb els seus compromisos d'equitat i justícia. Però aquestes demandes d'evolució progressista cap a una visió utòpica ig-

noren la raó històrica a través de la qual es construeixen l'acció i la participació. Ignoren com la família, el nen i la comunitat han estat objecte de preocupació en el discurs de l'estat, de la salut pública, dels moralistes i educadors als Estats Units, així com en qualsevol altre lloc, almenys des del segle XIX.¹

Aquest article és una història del present de l'administració de l'infant, la família i la comunitat, que vol atreure l'atenció sobre la manera com els diversos discursos, institucions i tecnologies en el passat i en el present se solapen per tal de formar un «sentit comú» o raó, a través del qual es genera l'acció. El nostre centre d'interès es troba en la construcció de l'infant i la família, en el doble sentit de ficció i realització, tot connectant la gamma d'aspiracions dels poders públics amb les capacitats subjectives personals dels individus. A la primera part d'aquest capítol, ens fixarem breument en el final del segle XIX i el principi del segle XX als Estats Units (i, de manera més superficial, a altres indrets) per poder entendre les narratives i les imatges que connectaven la família, el nen i la comunitat com a registre

* Marianne Bloch és experta en educació infantil i Thomas Popkewitz és expert en l'anàlisi política dels sistemes educatius i les seves reformes i professor de l'School of Education de la University of Wisconsin-Madison. Entre les seves publicacions destaquem: *Sociologia política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994; i *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.

Adreça professional: Dept. Curriculum and Instruction. University of Wisconsin-Madison. 225 N Mills St. Madison WI 53706.

(1) Vegeu Lash (1977) per a una discussió històrica d'aquesta relació, malgrat que nosaltres no estem d'acord amb l'argument de Lash en molts aspectes, especialment en el seu reduccionisme. Tanmateix, això no significa que el concepte d'infància aparegui en aquestes transformacions (vegeu, per exemple Ariès, 1965; Phillips, Hunter, 1994), sinó només que assumeix una configuració particular en relació amb els problemes de l'administració social. Alguns d'aquests temes es discuteixen en Bloch i Popkewitz, pendent de publicació.

de l'administració social (Wagner, 1994; Rose, 1999).² Intentem mostrar que l'administració estava relacionada amb la llibertat i amb els nous sistemes de raó que inscrivien sistemes registrats d'inspecció i autoconsciència, que són els que ens van aportar els nostres coneixements i la nostra manera de raonar sobre «l'infant», «el pare o mare» o «la comunitat». En la segona part d'aquest article veurem com les reformes actuals estan reconstruint les identitats que trobem dintre de la família, la infantesa i la comunitat. Si pensem en els sistemes de la raó a principis del segle XX com a constructors d'un ciutadà universalitzat, la individualitat del qual incloïa narratives de salvació nacional, pràctiques col·lectives, el present és un individual autosuficient i actiu que expressa les xarxes de relacions i les interpretacions en metàfores de comunitat, com també és un *constructivista* i un *emprenedor* fet a si mateix. Malgrat tot, existeixen diferències de l'administració social del passat i del present, en camps de joc desiguals, els principis dels quals serveixen per qualificar i desqualificar individus en l'acció i la participació.³ La nostra estratègia

serà entendre la política inclosa en el coneixement de l'escola (Dean, 1994, també vegeu: Popkewitz, 1998; Popkewitz, Franklin & Pereira, 2000).⁴ Les polítiques escolars no són només les polítiques de les narratives «oficials» sobre nació i ciutadà, sinó les del camp de pràctiques culturals que es filtren a través dels sistemes quotidians de la raó que es produeixen pels seus principis d'acció i de participació. La tasca d'aquest article és, doncs, fer la història del present i destorbar «el que posa les bases del present, fer que ens estranyin i ens facin preguntar-nos com és que ens semblava tan natural» (Rose, 1999, pàg. 58).

(2) Utilitzem el concepte de *registre* per reconèixer que hi ha idees múltiples i que se solapen, esdeveniments i fets que, històricament, anaven plegats en la unió de l'administració social amb el problema de la llibertat.

(3) És important de fer notar aquí que el nostre plantejament del problema és històric i està relacionat amb múltiples trajectòries en les quals les solucions no són mai predeterminades, i, per tant, roman obert a les intervencions més que no pas a la causalitat.

(4) Podem pensar en el passat i en el present de la mateixa manera que va fer-ho Althusser (1972) en la noció de *curació* en relació amb la discussió sobre el canvi. La nostra preocupació, però, és fer la història de tot e que no té a veure amb les narratives causals i d'origen, i encara més amb les qualitats de poder productives i amb una noció de la història, on se sobreposen una gran varietat de trajectòries per formar un pla únic, més que no pas fer una història dels orígens. El fet de plantejar la nostra preocupació amb la governabilitat i Althusser és per reconèixer que certes tradicions marxistes a França i a Alemanya (vegeu l'Escola de Frankfurt, per exemple) se solapen amb es teories postmodernes, en el sentit de convertir el coneixement en pràctica material. Hi ha, no obstant això, unes diferències importants d'aquesta darrera preocupació de la manera com es produeixen les classes i les micropautes, en les quals circula el poder com a pràctica productiva (vegeu Popkewitz i Fendler, 1999; Popkewitz, 1997).

La construcció de l'infant i la família: registres de l'administració social i la llibertat a principis del segle XX

En aquesta secció volem discutir el que presentem a continuació. La idea de l'infant en la modernitat comporta una dualitat: la unió del problema de la disciplina i el de la llibertat, construïts mútuament per ordenar el progrés. La dualitat d'aquestes dues provisions fa de l'infant un objecte de teoria social i de pràctiques pedagògiques. Certs temes de salvació es produeixen quan l'infant del present aporta el futur progrés de la societat i, per tant, la importància d'un apropiat desenvolupament, creixement i disciplina. A més, els temes de salvació inclouen una particular noció de l'individu, que era cosmopolita, emissor de valors locals i provinçials que li permetien actuar segons uns valors universals i unes normes que comportaven: nocions de raó en la conducta de l'acció moral de l'època de la Il·lustració.

L'ADMINISTRACIÓ SOCIAL DE L'INFANT I DE LA FAMÍLIA

Una manera de pensar sobre els canvis conceptuals i els projectes institucionals sense polaritzar-los és el focus en què s'uneixen els dos registres de la modernitat: *el de l'administració social i el de la llibertat* (Wagner, 1994). L'administració social de la qual parlem no tracta d'organitzar la gent en les institucions o de promoure les normes d'una organització; més aviat pre-

tén considerar el coneixement del ciutadà modern/infant modern, i la família com a invencions disciplinàries que connecten les noves idees liberals sobre la llibertat de l'individu amb les noves racionalitats polítiques destinades a posar ordre i a governar aquesta individualitat. Varela (pendent de publicació) diu que la formació de les personalitats individuals, els subjectes individuals i la idea de societat composta per individus aïllats, esdevé necessària en el precís moment històric que la legitimització del poder es va basar en la idea general de «voluntat». La llibertat es trobava estretament lligada a la disciplina de l'individu, ja que poder i llibertat no són oposats sinó més aviat se'ls considera distribuïdors de poder i de llibertat.

A més, el fet de governar la individualitat en fa, de l'«ànima», el camp de batalla. La individualització del liberalisme i la democràcia va centrar els principis que es generaven per ordenar les habilitats internes, les capacitats i les conductes. La revelació no es preocupava del més enllà. Es transferia a les estratègies d'una raó calculada que administrava el desenvolupament personal, l'autoreflexió, l'auto-guiatge i el creixement moral interioritzat de l'individu.⁵ Malgrat que

(5) Mentre que la nostra idea de progrés com un model lineal de desenvolupament és un invent del Renaixement, les nocions de desenvolupament i progrés es troben en el pensament clàssic. Els grecs, per exemple, tenien una concepció del món en la qual no col·locaven la persona al centre. Mentre que es creia en el desenvolupament i el creixement,

provenia d'una específica tradició messiànica occidental de redempció, el tema de la salvació dels discursos liberals va promoure la construcció d'un ciutadà que participava de manera responsable de la vida pública i organitzava les seves accions privades a partir de la raó i la racionalitat.

La modernitat a la qual ens referim a Europa i a l'Amèrica del Nord ofereix, doncs, una dualitat de disciplina i de llibertat —administració social i llibertat, lleis naturals i naturalesa humana i contingències i indefinicions— que es construeixen mútuament en lloc de ser pols històrics.⁶ La doble noció de llibertat i d'administració social (disciplina) abraça, per tant, en la modernitat, l'ambivalència de la relació de llibertat individual i de la comunitat, entre agència, estructura i individu.

la millora social no era la base de l'organització de la societat —no es tenia noció de la filosofia del canvi biològic o de la millora cultural de la humanitat; cada cosa vivent es regia per les seves lleis de causa, mecanisme i finalitat; i cada cosa vivent tenia la seva successió d'estadis i finalitat. Amb el cristianisme, els elements de resignació i fatalisme de l'actitud clàssica es van anar convertint en elements d'esperança i progrés. El temps esdevé lineal i no reversible; i s'introdueix un moviment dialèctic que va des del naixement fins a la crisi i la crucifixió. Hi ha també una idea de necessitat històrica. El que va succeir en el passat es considera no solament actual sinó també necessari.

- (6) És important reconèixer que s'havien construït altres realitats a l'Amèrica Llatina, per exemple, des de les tradicions Borbònica, anti-Il·lustració i contra-Reforma, que no incloïen el liberalisme i la seva concepció de l'individu (vegeu, per exemple, Warde, pendent de publicació).

Tal com planteja Wagner (1994): «Les institucions modernes no solament augmenten la llibertat sinó que també ofereixen una relació específica de permissivitat i de constrenyiment, i aquesta substància i aquesta distribució de permissivitats i de constrenyiments esdevenen importants. La història de la modernitat no es pot escriure simplement en termes d'una autonomia creixent i de democràcia, sinó més aviat en termes de nocions canviants dels fonaments substancials d'una autorealització i un èmfasi canviant entre permissivitats individualitzades i les capacitats públiques/col·lectives» (Wagner, 1994, pàg. xiv).

Mitjançant l'escola podem investigar la dualitat de la modernitat. Un dels «fets» significatius de la vida moderna és el poder exercit no tant a través de la força bruta, sinó amb les maneres que el coneixement (les lleis de la raó) construeix els «objectes» a través dels quals s'organitza un acte al voltant dels afers constituïts, dels problemes i de les pràctiques de la vida quotidiana. Des d'almenys el segle XVIII, a mesura que el nexle de govern va anar canviant, es va passar des de tenir una cimera amb el sobirà com a cap, fins a una individualització en la qual la idea del ciutadà modern, la família i l'infant han anat ocupant un lloc central per administrar el «jo» que actual en el reialme del govern, però que està governat per les sensibilitats i disposicions d'una persona automotivada i auto-responsable.

L'escola moderna, en aquesta confluència de models de govern

canviants, va ser una de les més grans invencions per crear el ciutadà, en el sentit més ampli de la individualitat cosmopolita que podia participar en les noves institucions i en les relacions socials/culturals associades amb la ciència, la industrialització i la urbanització que es van anar formant al segle XIX.

PROVISIONS DE PARTICIPACIÓ.

DESPLAÇAMENT I REVISIÓ DELS TEMES DE SALVACIÓ

Ens podem centrar en els registres de l'administració social i la llibertat en la construcció de l'infant, tot examinant com es reimaginaven certs principis del temps de la Il·lustració, sobre la raó i la racionalitat dintre dels sistemes de representació i de nacionalitat. La Il·lustració posava la llibertat de la individualitat en la concepció del ciutadà, que esdevenia, a la vegada, actor i agent de canvi; una col·locació que permetia l'individu esdevenir el puntal disciplinari a través de la inscripció de les normes i de la raó que ordenen la participació i l'acció. La Il·lustració va fer que l'actor i l'agència humana fossin els puntals per governar mitjançant la inscripció de les normes de la *raó* i de la *persona raonable*. Amb la noció de l'estat com a terreny de govern de pràctiques culturals, va ser possible la transportació de l'actor i de l'agència des de la Il·lustració fins als registres duals d'una modernitat disciplinada i alliberadora. Mentre que moltes de les discussions socials i històriques en debats culturals d'avui dia critiquen la pèrdua de l'actor i de l'agència en les teories políti-

ques del coneixement, la presència de l'actor i de l'agència és un específic fenomen històric. El coneixement que col·loca la llibertat de l'actor i de l'agència també era un coneixement que posava aquests objectes d'acció com a objectes d'escrutini, deliberació, càlcul i computació que es trobaven en institucions de benestar social, en la ciència social emergent i en el terreny cultural de les escoles, entre altres.

L'actor i l'agent es convertien en principis disciplinaris mitjançant les formes institucionals de l'estat modern i de l'escola, que se sobreposaven. Des d'Europa fins a l'Amèrica del Nord, per exemple, les idees d'universalitat de la raó i de la humanitat es van posar en relació directa amb el ciutadà cosmopolita, la llar del qual era la que s'aconseïllava dins els límits representatius de la nació. La universalitat de la Il·lustració sobre la naturalesa humana va ser transportada a l'imaginari col·lectiu que unia l'individu amb la nacionalitat del segle XIX. Aquesta nacionalitat incloïa concepcions del ciutadà que actuaven com a actors i agents que operaven a partir dels principis generals d'una humanitat cosmopolita i universal, i que, per tant, produïen valors provincians i fidelitats locals per a una universalitat. Però aquesta universalitat santificava certes configuracions com a valors i normes d'individualisme. I, tal com en diu Meta (1997), mentre que els principis de liberalisme universal es construïen localment en contextos del nord d'Europa i de l'Amèrica del Nord, els principis s'han transportat a situacions colonials, tant a casa

com a fora, per tal de justificar la llibertat, mentre que en alguns casos ha estat per practicar la violència.

El projecte de l'administració social de la llibertat de l'actor i de l'agent fa possible que la idea de la infància, dels pares i de la família esdevingui una xarxa de relacions calculada. Es van tenir a l'abast nous règims del cos (higiene científica), de l'intel·lecte (analfabetisme, matemàtiques), i la inculcació d'hàbits virtuoses de la infantesa, per tal de poder tractar, disciplinar i articular el caràcter de l'infant i de la família com a part del mateix progrés. Però, al començament del segle XX, l'administració de l'infant es va encarregar també de reconstituir els pobres i els immigrants, mitjançant una reconstrucció del caràcter de l'infant i de la família. Un exemple dels Estats Units va ser que el que es va conèixer com a «urbà» es va convertir en el nou bressol de la civilització, així com també en el productor del pecat. Per tant, tots aquells que habitaven l'espai urbà eren els que formaven el «nou ciutadà» que havia de ser governat amb cura per limitar-li el pecat.

L'infant cal que sigui redimit, i aquesta redempció esdevé, també, la redempció de la nació. Els discursos de la infantesa i de la família s'entrellacen amb altres discursos sobre el futur com el «problema» present de disciplina de l'infant a través de la «civilització» de l'ensenyament. A més, la pràctica de l'ensenyament es converteix en conceptes científics en la lluita per fer l'«ànima» de l'infant el lloc de canvi i progrés. Les narratives se sobreposen per formar el projecte

cultural de l'escola. Es disciplina l'infant com l'agent *cosmopolita* i l'actor en una narrativa col·lectiva de la nació democràtica, però les normes de l'actor i de l'agent es construeixen en relació amb l'«altre», en les escoles americanes aquest «altre» no és només un, sinó que, entre d'altres, hi ha diferents grups socials com als afroamericans, els nadius americans i els europeus.⁷

La unió de la família i l'infant és bàsica per a la construcció de l'actor i de l'agent com a ciutadans de la nació. La pedagogia de l'escola, per exemple, inclou les narratives nacionals *que reconstitueixen la «llar» com el reflex de la comunitat col·lectiva, a la qual els individus s'afilien, com també el que constitueix la intimitat de la família.* Aquesta imatge i aquestes narratives no es troben únicament en les noves matèries escolars d'història i de geografia. També les podem trobar en el creixement i el desenvolupament de l'infant, i en les històries del currículum de literatura, d'adquisició de la llengua, de gramàtica i d'ortografia. Les connexions entre infant, família i comunitat en la política social, sanitària, científica i educativa uneixen la metafòrica «família americana de la nació amb la construcció de la identitat família-infant individual» (Weid, 1995).

(7) En algun moment de la història americana, els britànics són els «altres» en relació amb els alemanys i francesos; i en altres moments, les relacions es mouen sobre altres eixos, com en la postguerra civil, i la primera i la segona guerres mundials.

La inscripció de l'actor i de l'agent en la modernitat va incorporar les nocions de la Il·lustració sobre la individualitat universal als discursos que formen el ciutadà. Aquesta noció de la individualitat era *cosmopolita, malgrat que la seva humanitat estava relacionada amb l'imaginari de la nació i de la nacionalitat*. A causa d'un sentiment d'identitat construït mitjançant la localització geogràfica i les interaccions cara a cara, no es va buscar més la llibertat liberal inscrita en una identitat que es podia moure per les fronteres geogràfiques a través de l'aplicació de la raó universal mitjançant el bé moral i el progrés social. L'individu cosmopolita es trobava «com a casa» en múltiples relacions socials formades per mitjà, entre d'altres, de la urbanització, de la nova industrialització capitalista, d'una visió protestant sobre la salvació generalitzada i de les racionalitzacions polítiques liberals. Identitat ja no es va identificar més amb lloc sinó amb *Gemeinschaft*, la idea de la solidaritat mecànica de la societat expressada en la idea moderna de carreres, «papers» i en les teories de desenvolupament infantil de l'«educació» familiar.

És en la imatge de la humanitat universal que podem acostar-nos als problemes de la inclusió i l'exclusió. Els discursos projectaven valors globals i universals a través d'idees com els drets inalienables del ciutadà i els drets humans universals. *La llibertat* esdevé un artefacte de govern on certs tipus de llibertat són comparables a certs camins de càlcul de perícia

que penetren en l'individu per fer-lo lliure. Sense avançar esdeveniments, es va inscriure la universalitat en la pedagogia de l'escola moderna i en les teories de la infància i les matèries escolars. Els sistemes de representació en els escrits de la *filosofia* de la Il·lustració així com en els tractats polítics sobre les democràcies liberals empraven un llenguatge que «evoca amb força signes amagats de superioritat racial, hegemonia cultural, menyspreu per 'altres' pobles i llengües» (pàg. x), tal com argumentava Morrison més tard en la literatura del segle XIX (1992). Els discursos de l'individu i de la nació que evocaven la imatge de la normalitat i de l'harmonia a través del control dels «altres», que per Jefferson, per exemple, eren els indis americans, els afroamericans i els europeus. Aquests impulsos universalitzadors produeixen exclusions de certes característiques, i l'«existència» de l'infant i la família cau fora dels mapes dissenyats com a «raó i raonable». Les imatges idealitzades de la identitat americana van ser amenaçades per la immigració del sud i l'est d'Europa, les migracions dels afroamericans del sud en la postguerra civil, que es va ajuntar amb el creixement de les ciutats i d'un capitalisme lliure. En aquest context, la família va esdevenir el primer i més immediat indret per socialitzar o intervenir, i era la manera com un *no pobre* podia expressar temors i ansietats per l'amenaça a una identitat nacional —a través de «construir» la família i l'infant es desenvolupen, creixen i s'«alimenten» com a individus lliures.

LA CIÈNCIA DE L'INFANT I LA CULTURA
DE LA REDEMPCIÓ: SALVAR L'ÀNIMA
I REFORMAR EL POBRE

Les connexions entre la família i l'infant es converteixen en un lloc d'invenió científica (Bloch, 1987; Bloch i Popkewitz, 2000; Silverberg, 1998).⁸ Des de països tan diversos com Finlàndia, Portugal, Espanya i els Estats Units, la ciència (sovint abraçant una prescripció religiosa de salvació) era per produir progrés mitjançant una provisió pública sistemàtica, una política pública coherent i una intervenció governamental racional (Haskell, 1977; Rueschmeyer i Skocpol, 1996; Silva i Slaughter, 1984; Wagner, 1994; Wittrock *et al.*, 1991; també vegeu, per exemple, Popkewitz, 1992; 1993; Simola i Popkewitz, 1996). Els discursos de ciències socials van tornar a centrar el darwinisme social de la primera part del segle XIX, en el qual la pobresa era una conseqüència del pecat individual. A finals del segle XIX, la pobresa ja no s'entenia com una conseqüència de les condicions socials, com ara la urbanització, i dels mals d'un capitalisme desenfrenat (vegeu, per exemple, Haskell, 1984).

Les intervencions es van dirigir cap aquestes condicions pecami-

noses, i cap a les famílies i els infants immersos en aquestes condicions.

Les ciències sobre la família i l'infant marcaven una cultura de redempció (Popkewitz, 1997; també O'Donnell, 1985; Napoli, 1981). *L'«ànima» era el primer pilar per a l'administració de la llibertat.* Els primers temes religiosos sobre la salvació als Estats Units, per exemple, van ser substituïts per discursos seculars que des de les disposicions internes, les sensibilitats i la consciència de l'individu van fer-ne el pilar per a la salvació individual. Es va començar a explicar a història de la salvació en nom del ciutadà nou i seglar; a principis de les segles XX, aquesta subjectivitat del ciutadà abraçava les obligacions, les responsabilitats i la disciplina personal que seguien els ideals liberals democràtics.⁹ Les tecnologies religioses del confessionari de l'església es transferien, almenys fins a cert punt, al domini secular i psicològic, que lluitava per l'ànima de l'infant terrenal amb una racionalitat i una raó modernes. La llibertat s'associava amb les habilitats internes autodirigides, amb les disposicions i els hàbits de l'individu. Malgrat això, la llibertat, raonada d'aquesta manera, no era l'antitesi del poder polític, sinó la clau d'aquest exercici, «molt més així, ja que la majoria

(8) Juntament amb l'estat que tenia cura del jo i de les ciències socials, circulava la doctrina legal de la *pàtria potestat*, que feia que l'estat servís de substitut en els tribunals juvenils i en l'escolarització obligatòria (vegeu Grubb i Lazerson, 1981; Richardson, 1989, pàg. 77-78). La interrelació entre aquests diferents discursos fa possible la noció d'*infant*, d'*escola* i la idea de *benestar social*, entre altres.

(9) Els sistemes religiosos: de l'autoritat també es van redefinir, d'alguna manera, mitjançant la fusió de l'estat i la religió, i també a través dels canvis en les cosmolgies socials en les quals es va construir la religió (vegeu, per exemple, Berger, 1969; Luckmann, 1967).

dels individus no són mers subjectes de poder, sinó que fan un paper en aquestes operacions» (Rose i Miller, 1992, pàg. 174).

La sociologia i la psicologia, en particular, van reordenar els estàndards morals que les sostenien i les reconstituïen per mitjà de les pràctiques d'intervenció calculades. Les batalles de la ciència contra la pobresa i els efectes dolents de canvi associats amb la modernització es van anar entreteixint en les creuades morals que es trobaven dins els sistemes de coneixement de les ciències socials (Sklar, 1998).

Els projectes de l'estat i de les ciències socials que se sobreposen veïen/revisaven l'infant no com una entitat en la qual s'havia d'inculcar l'obediència, sinó com una entitat en la qual s'havia d'encarnar l'emulació del mestre que feia l'infant mitjançant tècniques que impulsessin l'autoconeixement i ressaltessin el sentiment d'identificació simpatitzant, tot establint lligams entre virtut, honestat, autonegació i plaer (Rose, 1989, pàg. 223). Les ciències de la infantesa i de la família no solament oferien un coneixement cognitiu, sinó que també disciplinaven les capacitats, els valors, les disposicions i les sensibilitats a través dels quals els individus problematitzaven el seu món i la seva individualitat. La família i l'«llar» es construïen com una entitat que l'havien d'administrar (o salvar) diferents agències que feien de mitjanceres de les «funcions» de la llar a través de noves racionalitzacions de les necessitats de la cura dels infants i de l'escolarització. Es va parlar una atenció considerable al

«pare o mare», tant en el que era bo com en el que era dolent; es van aclarir les assumpcions de gènere sobre qui era el que havia d'actuar segons la nova perícia, com també es van aclarir, després d'examinar-los, els discursos sobre raça i classe. La investigació científica que descrivia la bona educació de l'infant o el desenvolupament normal del nen va emmarcar els atributs, tant els acreditats com els que no ho eren; tant els que eren normals com els que eren anormals (Baker, 1997; Bloch i Popkewitz, pendent de publicació; Silverberg, 1998; Sklar, 1998).

La perícia de les ciències socials i de la planificació de la família relacionada amb el *jo* cosmopolita va rebre el suport, no tan sols a través de les pràctiques del govern de l'estat, sinó també a través de les grans fundacions filantròpiques i dels departaments de les universitats dels Estats Units. Els líders filantròpics (per exemple, els Ford, Rockefeller i Mellon) creien que hi havia una identificació molt propera entre els interessos privats dels capitalistes, els preceptes morals de la salvació dels protestants i el bon desenvolupament públic mitjançant la filantropia científica. Les diverses fundacions subvencionaven l'escolaritat de l'infant i la investigació sobre l'educació dels pares, la qual cosa proporcionava discursos sobre el model de família i el desenvolupament de l'infant; establien «llars» disciplinàries (per exemple, economia domèstica o departaments de benestar social) a universitats que donaven suport a versions particulars de les ciències so-

cials que relacionaven els models mèdics amb els assumptes morals de la família, l'educació de l'infant i el desenvolupament (Richardson, 1989; Sears, 1975).

EL GRUP PRIMARI I EL «JO»
COSMOPOLITA

La família i l'infant formaven una doble imatge i narrativa, almenys als Estats Units. Per reconstruir una imatgeria nacional s'havia de reconstruir la família. La idea de família a tots els nivells no era una noció de *parentiu*, és a dir, de veure el lligam de les generacions per una formació comuna i un caràcter nacional relacionat amb l'americanisme anglès (Wald, 1995).

La noció de *parentiu* que es va utilitzar per *raonar* sobre l'infant i la família va ser requalificada per la psicologia de principis del segle XX, com a *grup primari*. El grup primari va reinscriure la importància d'interacció i les connexions, però mitjançant pràctiques calculables. Treballant amb les burocràcies del funcionariat, el moviment laboral, les agències de l'Estat, les noves agències filantròpiques i altres a la facultat de la Universitat de Chicago (els més notables van ser George Herbert Mead i John Dewey), la idea es trobava en el concepte d'«estudis comunitaris» al nou Departament de Sociologia de la universitat, que se centrava en els indrets urbans on s'instal·laven els immigrants i en els problemes als quals s'adreçaven les reformes. Per poder tenir en compte els problemes de socialització i de formació

d'identificació, «la sociologia comunitària» va prendre com a objectius d'estudi les connexions de la família, el matrimoni, les condicions urbanes i, en alguns moments, els temes de dones relacionats amb els moviments feministes del moment.¹⁰

La nova teologia de la ciència visualitzava la família com el bressol d'on va sorgir la civilització. El treball de Charles Horton Cooley, un dels líders de la Chicago School of Sociology, per exemple, va veure la família com un *grup primari* en què el nen aprèn sobre la civilització a través de la interacció cara a cara — una assumpció que persisteix en diverses formes del pensament pe-

(10) Primerament, en connexions balderes de la gent preocupada per racionalitzar la reforma a través de les ciències socials, i més tard en els departaments disciplinaris de la universitat, les dones van unir el moviment de les cases de colònies que se sobreposaven amb els móns de les ciències socials i el de la reforma social que s'adreçava a les dones pobres i als seus fills i també als «altres» que s'havien d'ajudar. Dones científiques socials van prendre les regnes de les ciències socials per promoure el que es veu com el benestar de tota la societat, el mateix temps que permetien que les dones tinguessin l'oportunitat d'informar sobre aquesta aproximació pràctica, i de validar les seves solucions ètiques per als problemes socials. Els *Hull House Papers and Maps* (1885), per exemple, incorporava les últimes tecnologies litogràfiques per il·lustrar les relacions de les poblacions racials i ètniques que habitaven en el districte on es trobava Hull House. Els mapes donen una apreciació dels detalls empírics mitjançant la utilització dels estudis socials amb una visió moral del canvi que hi era present en els anys 1980 (Sklar, 1998; Tee, 1992).

dagògic d'avui—. Cooley creia que la família i el barri proporcionaven la socialització adequada mitjançant la qual l'infant podia perdre la seva avarícia innata, la seva cobdícia i el seu orgull de poder que era innat en l'infant, i així es podia adequar a la civilització. Els sistemes de comunicació de la família proporcionaven a la família uns principis cristians que accentuarien un imperatiu moral de la vida i un autosacrifici per bé del grup. Igualment, els pares, sota el guiatge de les noves teories socials sanitàries, desenvoluparien uns instints altruistes que s'expressarien en la seva obligació i responsabilitat vers els seus infants (vegeu Lasch, 1977). En l'educació, l'escola-laboratori de John Dewey va experimentar amb l'aprenentatge sobre la família, el barri i la comunitat com a fonaments dels estudis socials elementals (Bloch, 1986).

Imatges de la moral protestant i de la vida ètica van ser tapades amb una ciència per humanitzar i personalitzar la disciplina individual. La família com a «grup primari» era una tecnologia moral en la qual s'havia de fer el treball de Déu. La *civilització* de l'infant i de la família era un doble llenguatge que connectava amb les narratives i les imatges d'un ordre moral col·lectiu de la nació. El discurs del grup primari universalitzava i naturalitzava la gent d'etnicitat, religió, raça i llenguatge diferents i, per tant, era possible pensar que el *jo* formava part d'un ordre moral col·lectiu de la nació (per discussió de la imatgeria nacional, vegeu Anderson, 1991; Balibar i Wallerstein, 1991; Bhabba, 1994).

En psicologia, l'infant de final del segle XIX es desenvolupava a través de les concepcions d'una naturalesa calculada que les teories científiques i l'experimentació podien anar administrant com una progressió racional i lineal. La investigació sofisticada física i psicològica va provar cada pas de la infantesa i del «desenvolupament». Les tecnologies d'observació, d'examen i d'avaluació científiques van combinar amb el seu raonament estadístic d'oportunitats i de probabilitats per fabricar l'infant «normal», o el bon infant, el bon pare, la bona família i el bon mestre. A mesura que emergia la ciència de la psicologia amb la pràctica i la teoria de l'educació, la ciència de l'infant i de la família normals va esdevenir una protecció discursiva important tant per als pares com per als mestres.

Mitjançant la focalització en l'infant i la família, les estratègies de l'administració social eren un ajut per a l'evolució cap a una societat més equitativa i humana. L'estudi de Hall sobre l'infant, per exemple, va unir la idea de Rousseau sobre el noble salvatge amb la noció de Darwin de la supervivència del més fort. Els estadis de la infància i l'adolescència eren reflexos dels processos «naturals» de la recapitulació de la raça, si les condicions normals haguessin prevalgut (Richardson, 1989, pàg. 25-26).¹¹

(11) En *The Contents of Children's Minds* de Hall del 1893, l'autor posicionava l'infant dins una sèrie de normes que definia un ruralisme com un valor universal per ordenar un creixement i un desenvolupament que havien d'alimentar l'infant per esdevenir un adult.

Malgrat que el darwinisme social va perdre, més tard, credibilitat «científica», la ciència d'un «desenvolupament social» va romandre com una peça fixa del raonament i de les tecnologies del poder. A través de les ciències socials i mèdiques, les consultes dels doctors, les revistes noves i les noves institucions per instruir els pares (per exemple, cases de colònies, classes universitàries per a pares sobre economia domèstica), els pares, i sobretot les mares, es van veure inundats amb informació i assessorament sobre la cura i la formació dels infants; consells provinents de diferents fonts que van proporcionar, més endavant, una bona cura durant el període prenatal a través dels «estadis» adolescents de desenvolupament. Tots portaven un missatge de perícia científica i de coneixement d'una bona i normal infància/família/paternitat i un ensenyament per a pares i per a mestres al mateix temps.

Aquests discursos sociològics i psicològics diferents van fabricar un jo cosmopolita mitjançant les idees del grup primari, la socialització i les nocions darreres de l'aprenentatge. L'infant i la família se'ls veu actuar seguint només les normes del desenvolupament, el creixement i la formació cognitiva i, consegüentment, lliure de restriccions històriques i partidismes humans. L'infant que se socialitza i aprèn a l'escola, per exemple, abraça normes universals relacionades amb les amarres socials col·lectives que no tenen dimensions temporals i les quals, almenys a principis del segle XX,

semblaven ser independents d'ètnicitat, raça i gènere. Així doncs, a principis del segle XX, el jo cosmopolita modern semblava que existia amb un seguit de valors que semblaven independents de les diferenciacions culturals i socials, i de la història.

PEDAGOGIES I GOVERN DE L'INFANT

La Pedagogia va unir els registres de l'administració social amb els de la llibertat a través de diversos discursos que se sobreposaven. Conceptes com *comunitat*, *família* i *llar* que «desenvolupaven» l'infant s'inscrivien en l'etapa preescolar, en l'etapa escolar, així com també en les institucions educatives de formació del professorat (Charter, 1923; Rice, 1893/1969; Burke, 1923; també vegeu Bloch, 1987; Kliebard, 1987).

El cos, les subjectivitats i les sexualitats eren objectius de les pràctiques curriculars que se centraven en tots els nens que atenyien les normes socials i emocionals dels que es considerava un desenvolupament bo/normal (Bloch & Popkewitz, 2000). A més, per a John Dewey i altres a la Universitat de Chicago, la ciència no era la mesura de les capacitats i del «creixement», sinó de la manera com les disposicions del ciutadà estaven unides a la «comunitat». Dewey estava preocupat, com molts d'altres del seu temps, per l'heterogeneïtat de la població com a repte a la integritat de la identitat americana. Parlava de la necessitat d'americanitzar el nou immigrant perquè no

«ens estrangeritzessin ells» (citada a Wald, pàg. 204). Dewey estava també amoïnada per la desintegració social de les famílies immigrants, ja que els infants s'americanitzaven ràpidament, tot bescanviant una estructura familiar i una narrativa d'identitat per altres radicalment diferents.

És en aquest context d'ansietats de cara a la reconstrucció de la identitat nacional que podem entendre els discursos que unien la comunitat, la família i l'infant. Dewey, en el seu currículum de pre-escolar i de primària, veia l'escola com una comunitat en miniatura que iniciava l'infant dintre d'una associació d'efectivitat social mitjançant una autodirecció de l'infant (vegeu Bloch, 1987).

Aquesta autodirecció serà, en una de les afirmacions de Dewey més citades, la manera com «tindrem una de les garanties més segures d'una àmplia societat que és valuosa, estimable i harmoniosa» (Kliebard, 1987, pàg. 81). Així doncs, les maneres i les morals de conducta que havien d'apartar l'infant i el mestre dels valors locals i les cultures «ètniques» havien de ser retornades a les famílies i a les comunitats en un àmbit local.

La pedagogia era una lluita per reconstituir l'infant no solament «per ensenyar matèries escolars» com la literatura, cançons i activitats de diferents projectes de la reforma associats amb l'educació progressista, per exemple, algunes narratives establertes sobre participació, tria i entesa d'un mateix i del grup; sinó també com a solució de

problemes per al nou ciutadà americà. Les taxonomies del coneixement en la ciència i les matemàtiques eren d'importància cabdal, ja que representaven el món comprovable que s'ancorava a través de les seves identitats; la localització personal esdevenia menys significativa que les connexions més generalitzades en les quals hom participava en societat.

Els canvis pedagògics que unien els registres de l'administració social i la llibertat també van reconstruir la perícia dels mestres. Es pot pensar que la formació pedagògica de principi del segle XX consistia a apartar els pares de l'ensenyament i de la formació de mestres —separant-los geogràficament i mitjançant la separació dels mestres i la seva educació d'altres «professionals» (per exemple, la mare «professional») —; però se'ls va tornar a ajuntar, també, a través dels processos governamentals que fabricaven el mestre cosmopolita i els pares, les disposicions i sensibilitats dels quals s'associaven amb les noves imatges de l'americanització, més que no pas amb l'ètnicitat i les «velles tradicions europees». ¹²

(12) Hi ha una qualitat profètica de les nocions de la substitució del Nou Món pel Vell Món que se sobreposaven amb nocions bíbliques sobre el significat del «Nou» i el destí manifest de la República. Les nocions protestants del mil·lenni es van traduir en crides seglars per al canvi i l'ordre. Les qualitats profètiques es transporten a la retòrica política actual sobre l'«ordre del nou món» i al paper que fan els Estats Units en l'expansió de la democràcia i el liberalisme.

La formació de mestres al segle XIX consistia a seleccionar no tan sols candidats automotivats i moralment dedicats, sinó que, d'acord amb una reforma educativa líder, havia de despertar i «produir *homes* i dones moralment formats, més que no pas acadèmics, excepte en casos especials» —Horace Mann, el Superintendent d'Estat (de Massachusetts) de l'Escola a Mattingly, 1977, pàg. 44. El mestre havia de tenir un *jo cosmopolita* i professional, havia de ser una persona per a qui el seu sentiment intern del *jo* tingués la capacitat moral i «raonada» per reconstituir les capacitats internes i les disposicions de l'infant.¹³

Si mirem les teories d'aprenentatge i moltes de les pràctiques pedagògiques d'aquest període, molta de la nova perícia era legislativa. Això significa que una de les tasques de l'ensenyament era desenvolupar un *jo* uniforme, cosmopolita racionalment calculable, i que es pogués desenvolupar «naturalment» com a autoresponsable dintre dels límits prescrits i de les tasques que semblaven prescriure l'ordre social. La perícia legislativa es relacionava amb la recerca de les normes correctes en les quals es podia produir la millor i la més eficient família i el millor infant i el més eficient. El tret més prominent era

homòleg al taylorisme, que va redissenyar el treball tot redissenyant les persones dintre d'uns sistemes de producció massiva a través d'estudis en temps laboral. En la pedagogia del parvulari i en els primers graus de la primària, el taylorisme es relacionava amb la reforma de l'organització de la classe molt sovint associada amb els discursos sobre eficàcia social, mentre el desenvolupament de l'infant semblava estar-hi menys relacionat (Kliebard, 1986).

Malgrat tot, el que sovint s'ha perdut en les històries socials del currículum és que, tant el moviment d'eficiència social a l'escola i en la industrialització com en les orientacions del desenvolupament infantil, era possible considerar-lo només en una més àmplia conjectura que lligava els registres de l'administració social amb la llibertat. Taylor i els educadors amb una orientació d'eficàcia social i de desenvolupament pensaven que la nova eficàcia o que la nova «llibertat» de, per exemple, el joc certrat en l'infant alliberaria el treballador/infant en la realització de la democràcia liberal.

Les psicologies de la infantesa es veien com una forma de medicina preventiva per contrarestar els problemes dels pares, especialment per compensar el problema-mare, que semblava generar el problema-infant (vegeu discussió dels projectes clínics en Richardson, 1989). Es van examinar minuciosament des de les consultes dels metges fins als anuncis del govern o els retrats dels bons pares fets a les revistes, passant per es classes de ciències socials i de psicologia/de-

(13) Russell va ser el líder de l'*American Institute for Institution*, que més tard va esdevenir una de les dues més grans organitzacions professionals per als mestres als Estats Units, *The American Education Association*, i també era el president del *Teachers College*.

envolupament de l'infant, per a la nova classe mitja i per a l'elit de les futures mares.

EL JO COSMOPOLITA I LA INCLUSIÓ/ EXCLUSIÓ SOCIALS

La nova perícia es va transformar en un camp de treball desigual que exclouia i que simultàniament buscava per incloure. Si examinem les noves teories de l'ensenyament i els estudis sobre desenvolupament infantil, aquests augmentaven sobre la llibertat individual a través de pràctiques sanitàries i científiques, i les de les institucions de benestar social, com l'escola, que s'entrecruaven. Així i tot, les categories de la infància imputaven normes universals particulars que no eren universals, sinó històricament particulars. El moviment d'estudi de l'infant als Estats Units, per exemple, inclou binaris particulars per dividir els infants: blancs/negres; mascle/femella; civilitzat/salvatge (Baker, 1998). Aquests binaris van classificar les disposicions subjectives sobre els infants mitjançant normes preses des d'un punt de vista protestant d'individualitat que era angloparlant, mascle, i amb una càrrega racial/heterosexual.

Les diferenciacions i distincions per ordenar el «desenvolupament» de l'infant i la «salut» social de la família qualificaven i desqualificaven individus per a la participació, a través de principis que inscrivien les característiques internes i les capacitats del que es creia «saludable» i normal. El currículum era per exor-

citzar les normes del «vell món» i la cultura de la família per mitjà de l'anihilació de la llengua «estrangera» i la inscripció de particulars bones maneres que modernitzessin l'*ànima* mitjançant l'autoreflexió, que utilitzava temps racional, l'ordenació científica de la vida personal (com les nocions de neteja i salut), les escriptures morals en els *curricula* de salut extrets de la medicina i de la psicologia (Wagner, 1998). El mestre, que cada vegada més provenia d'un extracte d'immigrants, havia de ser format professionalment en les idees generals, cosmopolites, de la universitat, que generalitzava una particular racionalitat liberal que també intentava esborrar identitats ètniques particulars, així com també, les idees socialistes radicals que provenien d'Europa.

El registre de l'administració social connectava l'infant, la família i la comunitat mitjançant el pluralisme (Olineck, 1989). Juntament amb un model universal, monocultural del jo en el «nativisme» americà i en els moviments d'«Amèrica Primer», hi havia una altra imatge que construïa la igualtat de la diversitat. El fet de posar el guionet entre americà i -alemany, -italià, -irlandès o -norueg va conceptualitzar la comunitat i l'etnicitat dintre d'un continu de valors. En els anys de la dècada de 1930, aquest pluralisme que representava els infants de diverses procedències ètniques i de classe facilitava la creació del ciutadà universal, autònom i homogèniament bon cèdocrata. Però la identitat entre guionets va crear diferències a través de les normes que bastien el fet de ser blanc, de ser protestant i del gènere.

La reconstitució de l'infant, els pares, la comunitat i el mestre: els començaments del segle XXI i la reconstitució de la llibertat

El nostre moviment fins al moment present reconeix certes continuïtats i discontinuïtats en els registres de l'administració social per connectar l'infant, la família i la comunitat. Encara hi ha una preocupació amb la llibertat que connecta el ventall de les aspiracions dels poders fàctics amb els de les capacitats personals i subjectives dels individus. El cavall de batalla és encara amb l'*ànima* i per un *jo* cosmopolita. Però aquestes continuïtats poden ser enganyoses. Hi ha diferents internaments i tancaments en el present, diferències expressades en el *jo* cosmopolita que actualment abracen un *constructivisme* particular i col·laboratiu. La identitat es troba ara en una individualitat activa i emprenedora que actua en un escenari local i comunal. La socialització és menys un problema que no pas una política cultural representativa i una identitat comunitària. El constructivisme, el «jo» cosmopolita, reconfigura el coneixement de la perícia a ser una associació o col·laboració més que no pas una legislació.

PARTICIPACIÓ I AUTORITZACIÓ COM
A ESTRATÈGIES D'ADMINISTRACIÓ:
DESPLAÇAMENT I REVISIÓ DELS TEMES
DE LA SALVACIÓ

Des d'almenys el final de la Segona Guerra Mundial hi ha hagut

un desplaçament en els sistemes de raonament que, a primera vista, es refereix a la preocupació de com el coneixement es produeix i es construeix socialment (vegeu, per exemple, Bourdieu i Passeron, 1977; vegeu educació, Giroux, 1992; Kohli, 1995). En els anys posteriors a la Segona Guerra Mundial als Estats Units, per exemple, la salvació es troba en la comunitat local, i mitjançant el discurs cultural/psicològic de la construcció de la identitat cosmopolita. L'individu complet i reeixit és el que té la «llar» cultural/psicològica en centres locals múltiples des d'on es produeixen els compromisos i els objectius col·lectius. El que és essencial en aquesta «llar» és un tipus particular de constructivisme que donaria poder a través d'una intervenció calculada amb «el pare» i la «comunitat» (Popkewitz, 1976; Edelman, 1977). Les creences modernistes inherents en els programes dels anys 1920 i 1930 són substituïdes per les noves subjectivitats que representen la necessitat renovada per una individualitat i una flexibilitat davant de les ansietats/incerteses sobre la «llibertat», la democràcia i les interdependències econòmiques en les globalitzacions de cultura o cultures i economia o economies del segle XXI.

Si comencem a principis de 1960 als Estats Units i també avui dia, en el neoliberalisme i en la «Tercera Via» trobem l'argument polític i cultural que, per renovar el pacte i l'associació entre l'estat i el poble, s'han de retirar les estructures burocràtiques anteriors que ja

no són eficaces, i s'ha de facilitar la involucració local en les opcions que afecten les vides de la gent.¹⁴ Podem considerar el neoliberalisme i la política de la «Tercera Via» com un redisseny dels registres de disciplina i de llibertat. Per a la gent de color i per als pobres, la salvació els va venir a través de la participació en l'assessoria parental per a infants de pocs recursos econòmics i ètnicament i lingüísticament diferents.

Malgrat això, en els discursos polítics trobem una perícia particular que es relaciona amb la comunitat pares-infant. Hi ha noves estratègies d'intervenció que van destinades a l'autoestima i a l'autoeficàcia de l'infant i de la família a través d'una nova xarxa de teories psicològiques sobre la manca d'èxit.

Un dels problemes de l'administració social era valorar la baixa autoconfiança/autoestima en la personalitat dels pobres que buscaven redefinir la seva vida personal i comunal (Popkewitz, 1976). Però diferentment al model de socialització anterior, la intervenció es feia localment, on les comunitats locals i els pares obtenien poder amb la informació i la conducta de les seves intervencions. Un programa que es va iniciar internacionalment i que comprenia aquestes idees va ser el

projecte d'intervenció Head Start sobre la primera infància i sobre la paternitat, que es va iniciar ara fa trenta-nou anys.

Es pot pensar que la formació pedagògica de principis del segle XX va consistir a apartar els pares de l'ensenyament i de la formació de mestres, per retornar-los més tard la imatge de mestres i de pares cosmopolites amb unes disposicions i sensibilitats que s'associaven amb les noves imatges universals d'americanització. Les comunitats, l'ètnicitat, les llengües i les «velles tradicions europees» van ser transportades cap a un nou jo cosmopolita, col·laboratiu i actiu. Però, després de la Segona Guerra Mundial, la «comunitat» es va inscriure en les característiques culturals i psicològiques on es veia reforçada la participació dels pares i de la comunitat, responsables i automotivats. També es va fer flexible en la manera de col·laborar amb l'escola per assolir la seva missió d'ensenyar l'infant a ser lliure i a automotivar-se.

EL CONSTRUCTIVISME COM A CAMP DE PRÀCTIQUES CULTURALS

Però els models de desviació també són els seus oponents. Les distincions, les diferenciacions i les categories de les normes d'autoestima i col·laboració s'inicien per dividir l'infant raonable del que no ho és. S'està fent una revisió del jo cosmopolita mitjançant l'amalgamació de discursos i tecnologies dirigides a desenvolupar la llibertat de l'individu que és col·laboratiu,

(14) Hi ha una qualitat irònica en aquesta lògica de considerar-lo el moviment d'eficàcia de finals del segle XIX i principis del segle XX, de la política dels Estats Units que intentava apartar les comunitats locals de la presa de decisions, per tal de promoure un bon govern eficient i responsable.

participatiu i constructivista. Les formes de l'ensenyament, la formació del professorat i l'aprenentatge de l'infant se sobreposaven a través d'un constructivisme pedagògic que és, ell mateix, una amalgama de psicologies particulars cognitives i un interaccionisme simbòlic.¹⁵ Es projecta una imatge del «nou» mestre (i infant) com un individu «poderós» que pot solucionar tots els problemes, capaç de respondre de forma flexible als problemes que són poc concrets o que no tenen una resposta singular. Les pedagogies constructivistes interaccionen amb altres pràctiques discursives per donar forma concreta a les estratègies de reforma com ara l'aprenentatge cooperatiu, grupal o per parelles.¹⁶

Dins del constructivisme present trobem el *jo* que es fa contínuament responsable de la seva pròpia actuació per mitjà d'una vida activa. El *jo* és el subjecte fet a si mateix, l'«actor» flexible, preparat per respondre a les noves eventualitats i amb *poder* gràcies a l'autoreflexió i a l'autoanàlisi, incloent-hi la incorporació de les veus i les accions de les «comunitats» locals per construir i reconstruir la pròpia «pràctica», participació i maneres de raonar. Ja no es dirigeix l'*ànima* cap a la inculcació d'una moralitat exter-

nament validada i d'unes obligacions, sinó cap a un *jo* que s'autodirigeix per a una construcció activa d'una vida ètica (Rose, 1999).¹⁷

El lloc per a l'administració és, actualment, el que traca de la producció cultural dels individus que treballen sobre ells mateixos a través de l'automillora, d'una conducta de vida autònoma i «responsable» i d'un aprenentatge «per a tota la vida». El tema de la salvació és per donar poder i per emancipar l'infant/la família a través de les seves aspiracions morals i dels seus desigs.

En el que pot semblar una contradicció, el *jo cosmopolita* constructivista inclou imatges de l'infant universal on s'interseccionen normes de l'edat científicament deduïdes amb les normalitzacions de les disposicions i de les sensibilitats de com «solucionar problemes» de l'infant o de la persona. El coneixement del desenvolupament és (encara) el fonament de la millor pràctica de les reformes educatives contemporànies dels Estats Units.¹⁸ Els

(15) Hi ha un debat continuat sobre la relació entre el fet social i el fet individual en el constructivisme pedagògic, malgrat que aquests debats existeixen dins del «sentit comú».

(16) Aquests temes d'inclusió/exclusió els discuteixen Bloch i Popkewitz, pendent de publicació (Popkewitz, 2000; 1998; Popkewitz i Lindblad, 2000).

(17) Rose suggereix que el moviment de govern actual es decanta cap a les superfícies més que no pas cap a l'*ànima*, amb unes modulacions i transaccions constants i inacabables en les quals actua l'individu. La lectura sobre educació que he fet ens suggereix que l'*ànima* encara és el centre de les preocupacions de, per exemple, les disposicions i les sensibilitats de l'infant i del mestre en la reforma de les escoles i els sistemes de benestar, però dintre dels tancarrens i els internaments que es descriuen.

(18) Vegeu, per exemple, el document del *National Association for the Education of Young Children's (NAEYC)* sobre *Development Appropriate Practice*, que

principis científicament guiats, que es basen en «generalitzacions prou segures» suggereixen els esforços continuats per trobar un índex universal i científic per saber «qui» és l'infant i com guiar el seu progrés o «desenvolupament». ¹⁹ Així doncs, a un mateix nivell, moltes de les mateixes normes detallades en els estudis d'investigació psicològica dels anys 1940 encara orienten les pràctiques dels metges, pares i mestres, avui dia, amb algunes

adaptacions per eixamplar les normes per poder incloure-hi altres infants.

Però les normes de desenvolupament interaccionen amb la nova normalitat de l'infant, un infant flexible, que està preparat per a les incerteses i les oportunitats del segle XXI. Les nocions d'un desenvolupament universal se sobreposen amb la flexibilitat, amb el fet de poder solucionar problemes i amb una manca de seguretat per poder proporcionar nous temes de salvació. Mentre que l'infant de finals del segle XIX havia de començar a preparar-se per a un pluralisme, i la seva imatge corresponia a la d'un «americà» universalitzat; l'infant americà del segle XXI ha d'estar preparat per ser un ciutadà/treballador global, flexible, adaptable i preparat per a les inseguretats en la feina i en la família. Ell o ella ha de ser, també, un ciutadà preparat per reconèixer i treballar amb la diversitat, tant als Estats Units com en qualsevol altre lloc.

El jo constructivista és el que opera des dels propis interessos i és en el qual els valors d'autoseguretat i autonomia s'acompleixen en comunitats plurals i també s'acompleixen en un autoreconeixement d'ell mateix com a actor ètic. Les narratives de pluralisme connecten les identitats en la comunitat. Comunitat i individualitat es modelen amb una qualitat pura i immaculada en els processos de civilització del nou grup primari. La comunitat és un nou lloc universalitzat on els «pares» «s'involucren» i «entrenen» l'infant, i on la comunitat «col·labora» amb els mestres i les

diu: «La pràctica del desenvolupament correcte es basa en el coneixement sobre com els infants es desenvolupen i aprenen. Tal com diu Katz: 'En una aproximació de desenvolupament en el disseny del currículum... (decisiones) sobre com aprendre i sobre el que s'ha d'aprendre depèn del que nosaltres sabem sobre l'estatus de desenvolupament de l'alumne i de la nostra comprensió de les relacions entre una experiència primerenca i el subseqüent desenvolupament' (1995, 109). Per guiar les seves decisions sobre la pràctica, tots els mestres de preescolar necessiten entendre els canvis en el desenvolupament, que s'esdevenen, típicament, en els anys que van des del naixement fins als vuit anys i, a més, les variacions en el desenvolupament que s'esdevinguin, i com poden donar suport a l'aprenentatge dels infants i al desenvolupament que fan durant aquests anys. Tot seguit presentem una llista de principis de base empírica sobre el desenvolupament de l'infant i del seu aprenentatge que informen i guien les decisions sobre la pràctica del desenvolupament correcte» (Bredenkamp i Copple, 1997, pàg. 9).

- (19) Ressenyes actuals de publicacions sobre el desenvolupament de l'infant, als Estats Units, per exemple, suggereix que molt per sobre del 80 % dels articles publicats l'any 1990 sobre desenvolupament de l'infant encara es basen en estudis d'investigació sobre infants occidentals blancs de classe mitjana (New, 1994).

escoles per enfortir i donar «veu» a la «perícia» i als interessos/experiència de la comunitat; al contrari del que passava a primers de segle, quan els mestres havien d'«educar» els pares seguint unes normes universals de sagues nacionals.

La noció de comunitat és una representació de grups que es mantenen sols i juntament amb altres «comunitats» que no tenen una identitat social col·lectiva, excepte en el conjunt de totes les comunitats plegades. La formació del ciutadà no està relacionada amb la moral i les obligacions externament validades, sinó amb una cultura del seu propi jo que s'adreça a l'auto-gestió de la individualitat o a l'(auto)construcció activa d'una vida ètica.

LES CIÈNCIES CONSTRUCTIVISTES I LA PERÍCIA PER GOVERNAR

Les imatges i les narratives del mestre professional s'han embolicat, a finals dels anys 1990, amb les imatges de l'infant i els pares que col·laboren. Els models educatius anteriors de la involucració dels pares dels anys 1960, que tenien com a objectiu «el pare» i «la comunitat», han estat generalitzats en la formació del mestre de primària i de secundària, on la involucració dels pares i l'educació, així com també la «col·laboració» escola-casa, es consideren reformes noves i desafidores (per exemple, Bloch i Tabachnick, 1994 o 95; Borman, 1998; Epstein, 1995; McCaleb, 1994; Nieto, 1992). La descentralit-

zació de la presa de decisions del mestre és una reforma per fer sentir la «veu» del mestre, la reflexió i una participació poderosa i activa en les escoles i en la reforma escolar. Els estàndards per a la formació del professorat a nivells de preescolar, així com per als mestres de primària, preparen els mestres per poder educar «tot tipus d'infants» i de «poblacions diverses», tot encoratjant i reiterant la necessitat d'involucrar els pares, de col·laborar amb les comunitats, o de ser flexibles i oberts a la diversitat cultural com un component de les pràctiques d'ensenyament desenvolupades adequadament (Breda i Copple, 1998).

El constructivisme cosmopolita aplega nous tipus de perícia en els quals es mobilitza l'individu. L'expert és el que s'associa i «pacta» amb la comunitat i amb l'individu per permetre que aquest individu es gestioni millor, sigui més saludable i més feliç. Ensenyar o ser un treballador social significa ser un «mediador» que proporciona informació i «aprenentatge al llarg de tota la vida», i tutritzat per «conduir» un autodesenvolupament i una autogestió de l'individu ètic. L'expert està involucrat en les reformes actuals sobre el poder dels mestres i dels pares mitjançant la participació en «comunitat», calculada com una gestió basada en un lloc, amb la col·laboració casa-escola, amb elecció dels pares, amb bonificacions i amb les noves escoles iniciades pels mestres i els pares per raons diverses.

Aquest nou sentit comú de l'expert es reconfigura per administrar

els pares i la comunitat. Les noves pràctiques dels experts s'aproximen a l'infant mitjançant les teories pedagògiques sobre l'aprenentatge, l'administració de les escoles (gestió de les classes) i tècniques d'assessorament que sembla que són més intrusives en les vides dels mestres, dels infants i de la «comunitat». La construcció de l'*ésser* es resisteix i es revolta de manera més distant i menys plausible, tal com es veu en les capacitats i les potencialitats del *jo*, que són indrets d'intervenció perpètua (Boltanski, 1993/1999; Rose, 1999).

La producció del mestre implica nous mètodes d'assessorament per calcular i per supervisar. El mestre és un investigador d'acció, l'assessorament de l'infant es fa mitjançant històries de la vida o portafolis, i de l'infant que fa i refà la seva pròpia biografia (l'infant constructivista). Els moviments vers «la investigació de qualitat» estan immersos en reconstituir pautes d'administració social i efectes de poder que no són merament additius a aquells models de principis del segle XX.

La fabricació de la família, el pluralisme a la comunitat i la nova perícia del mestre també inclouen noves connexions entre l'aspiració política i els càlculs individuals i els esdeveniments. Es demana als mestres que entrin dintre la «comunitat», que n'esdevinguin part per «conèixer millor» els seus deixebles i les seves famílies, per guanyar-se la confiança, o per «saber» el que s'ha d'incloure del «coneixement de la comunitat» o de la «veritable» veu dels membres de la comunitat (Bloch i Tabachnick, 1995;

Borman, 1998; Delpit, 1995; Ladson-Billings, 1994; Swadener i Lubeck, 1995; Tabachnick i Bloch, 1995). Els pares són responsables de l'infant, estan involucrats en les escoles i en l'educació dels nens, són capaços de triar pel bé dels seus fills, així com també són responsables i treballadors a temps total per a la societat. I també, a finals del segle XIX, se'ls demana, per tal de salvar els infants, que els ensenyin conductes normals i habilitats.

Les diferents trajectòries que s'han explicat breument abans proporcionen nous registres d'administració social i de llibertat. Mentre que les històries de salvació de principis del segle XX van construir un «jo» cosmopolita universal que es va aplicar a totes les classes socials (a través, per exemple, de l'ensenyament sanitari de les cases de colònies per a les llars de la ciutat i per a les escoles, fins al fet de poder-se «solucionar problemes», l'educació progressista de Dewey), les històries de salvació ara són d'un sentit actiu del «jo» i de qui els lligams emocionals i la responsabilitat pròpia se circumscriuen mitjançant la xarxa de relacions dels altres individus, la família, la localitat i la comunitat.

EL JO COSMOPOLITA I LA INCLUSIÓ/ EXCLUSIÓ DE L'«ÉSSER»

El pluralisme i la individualitat en les noves pedagogies del constructivisme i la nova perícia del mestre abraça un nou universalisme, però aquest universalisme s'inscriu en les capacitats a través de les quals

l'infant i la família «raonen» i actuen com a «gent responsable». Els conceptes d'*infant*, de *família* i d'*experts* estan relacionats amb les capacitats particulars que provenen de grups particulars que tenen el poder de santificar i consagrar les seves disposicions com si fossin les més apropiades per a tota la societat.²⁰ (Wittrock, B.; Wagner, P. i Wollman, H., 1991. «Les ciències socials i l'estat modern, la política del coneixement i les institucions polítiques a l'Europa Occidental i als Estats Units», a: P. Wagner, C. Weiss, B. Wittrock i H. Wollmann (ed.): *Social Sciences and Modern States: National Experiences and Theoretical Crossroads*. Cambridge, UK: Cambridge University Press: 28-85). Els models psicològics i interactius que ordenen un «bon ensenyament» són classificacions que divideixen («el mal mestre»), mentre que pretenen ser conceptes universals. L'ordre i la divisió arriben a la llar com a distintius que formen el bo o dolent «concepte d'ell mateix» que té l'infant, o els hàbits correctes o incorrectes de la família, per exemple, els de llegir a casa o fer els deures.

Els mètodes universals i els inclosius són també sistemes simultanis que exclouen. Les exclusions tenen lloc a través de naturalitzar i normalitzar les habilitats de «solu-

cionar problemes» com a capacitats per «fer» que el nen tingui èxit (o fracassi). La inclusió/exclusió de l'efecte universalitzador s'aconsegueix amb esforç, especialment en els contextos adreçats a uns grups socials (educació urbana), per incorporar més veus dels mestres i de la comunitat en la presa de decisions de l'escola; això comporta la formació de la veu i l'experiència, que és, aparentment, d'una identitat pura i homogènia: tot construint i ressaltant la similitud del grup i negant-ne la diferència (vegeu Delpit, 1995, per exemple). Mentre que als mestres se'ls ensenya que han de ser actius, reflexius i col·laboratius, i que s'ha d'incloure la seva experiència en el currículum i en la presa de decisions de l'escola, la noció de «veu» inherent en la involucració de pare i mare i dels mestres en la reforma educativa comporta la noció de *democràcia* i d'*inclusió*, mentre que s'homogeneïtzen les veus (per exemple, «la veu del mestre», les mares: «l'latines»), i s'exclou tot incloent. Per exemple, les veus de les comunitats que s'han de sentir no són les de totes les «comunitats», sinó d'aquelles comunitats essencials i homogeneïtzades que *necessiten* que se les escolti.

Les capacitats de l'infant que Warkerdine (1988) explora empíricament amb les pedagogies centrades en l'infant, per exemple, són una visió normalitzada de l'infant «natural» que no és natural sinó construït socialment com una «veritat». L'èmfasi en la verbalització i la justificació en les pedagogies centrades en l'infant, argumenta l'auto-

(20) No estem en contra que certes nocions siguin útils per fer de fonaments de propòsits organitzatius o socials. Més aviat l'objectiu és suggerir que els fets universals són històricament construïts, i sempre es tracten amb una ironia parcial i, per tant, de manera problemàtica.

ra, té relació amb concepcions particulars sobre gènere i burgeses. El sistema d'inclusió/exclusió naturalitza l'ésser de l'infant com un estat de *ser* que ordena la participació més que no pas en categories fixes relacionades amb conceptes estructurals, com la raça, la classe o el gènere. Això no significa que aquestes categories estructurals no siguin importants, però estan formades dintre de la construcció del coneixement cultural i del raonament que ja són excloents i són efectes del poder.

Els temes de la salvació per rescatar els pobres i anteriorment marginats inclouen capacitats de les quals no es poden tenir qualitats universals. La individualitat constructivista produeix una oposició en l'infant i la família construïda com a necessitada, que li manca tenir un bon concepte d'ella mateixa i que està en perill. Aquest és el dilema del *benestar que té cura d'un mateix*. Els sistemes de raonament per a tenir cura de l'infant i de la família els col·loca fora de la normalitat, ja que no és possible ser mai de la «mitjanja».

Canvi de connexions per governar l'infant, la família i la comunitat

A les institucions del benestar social que tenen cura dels infants i que els eduquen se les defineix com a democratitzadores i això fa

que aquestes institucions responguin millor als pares i a la comunitat. Quan ens centrem en els infants dels grups socials pobres i marginats, el concepte de *democratització* també es defineix com una manera de «rescatar» l'infant tot salvant els pares. Es creu que els pares, amb els seus propis hàbits, disposicions i conductes, afavoriran l'èxit dels seus fills a mesura que es van desenvolupant en adults. Els discursos de la «comunitat» també estan lligats a aquesta democratització, tot suggerint que la solució per a la democratització està localitzada en estratègies flexibles, en més elecció, i en la col·laboració entre els mestres i els pares, i la «involucració».

El nostre treball busca fer la història d'aquestes connexions mitjançant la problematització de la raó. Busquem com «veure» les connexions on altres han vist divisions. Posem el nostre coneixement sobre paternitat, infantesa, comunitat i l'experiència de les escoles dintre d'una proximitat històrica per poder-ne tenir en compte les configuracions. Va ser essencial posar les connexions dintre del total de registres de l'administració social i de la llibertat que «va construir» la família i la infància dins la reforma de la llar i de l'escola. Nosaltres argumentem que en el passat i en el present trobem discursos sobre psicologia, sociologia comunitària i models mèdics de l'individu que se sobreposen, i això fa que l'*ànima* esdevingui el cavall de batalla. A principis del segle XX, la batalla es va lliurar a través de narratives de l'americanització i pràctiques institucionals de

missioners, discursos filantròpics sobre la salvació i sobre pedagogia que s'interseccionaven. S'imaginava un *jo* que rebia ordres d'unes normes universals sobre desenvolupament infantil, de la família com a grup primari i de la perícia legislativa. Nosaltres diem que aquestes relacions i discursos encara existeixen, però dins d'una amalgama d'idees diferent i unes pràctiques institucionals mitjançant les quals es construeix el *jo* institucional i on l'*ànima* esdevé el camp de batalla. El *jo* cosmopolita actual és constructivista, autoactiu, emprenedor, col·laboratiu i governador del seu propi *jo* o de la seva «ànima».

Però, com s'ha dit anteriorment, les noves connexions de l'infant, dels pares i de la comunitat són governades pels experts que manen els sistemes de comunicació mitjançant els quals es construeix el desig i la lluita per una actualització d'un mateix i una responsabilitat personal de l'individu. Una nova forma de perícia és l'associació que el professional investiga, de la qual en fa els mapes, la classifica i la treballa en els territoris de la individualitat per a un «aprenentatge per a tota la vida». El professional «que capacita» dona poder a l'individu perquè s'autogestioni; en faci la tria i tingui una conducta de vida autònoma. Aquests nous territoris de l'individu es resisteixen i es revolten de manera més distant i menys plausible.

Quan hem fet la història del present no ha estat per anar en contra de la participació, de la comunitat o dels temes de la salvació per buscar un món més humà i just. Hem fet exactament tot el contrari, ja que

nosaltres, els autors, encara vivim amb els objectius de la Il·lustració. El nou infant/pare/ciudadà flexible, independent, autònom, responsable i solucionador de problemes de principis del segle XXI il·lustra les maneres amb les quals el fet de governar l'*ànima* s'ha decantat cap a una incertesa i un futur cultural i econòmic globalitzador. Malgrat tot, el que és més important és que aquest decantament no segueix una progressió *natural* vers una millora i unes llibertats, sinó que és una continuació d'internaments, tancaments i inclusions/exclusions. Aquests efectes de poder requereixen una contínua vigilància crítica.

Referències bibliogràfiques

- ALTHUSSER, L.: «Ideology and ideological state apparatuses», a: Cossin, B.R. (ed.): *Education: Structure and Society, Selected Reading*. Middlesex, RU: Penguin Books, 1972, pàg. 242-280.
- ANDERSON, B.: *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso, 1991.
- BAKER, B.: «Childhood-as-rescue in the emergence and spread of the U.S. Public school», a: Popkewitz, T. i Brennan, M. (ed.): *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. Nova York: Teachers College Press, 1998, pàg. 117-143.
- BALIBAR, E. i WALLERSTEIN, I.: *Race*,

- Nation, Class: Ambiguous Identities*. Nova York: Verso, 1991.
- BERGER, P.: *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. Nova York: Doubleday Anchor Book, 1969.
- BERGER, P. i LUCKMANN, T.: *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, Nova York: Anchor, 1967.
- BHABHA, H.: «Freedom's Basis in the Indeterminate», a: Rajchman, J. (ed.): *The Identity in Question*. Nova York: Routledge, 1995, pàg. 47-62.
- BLOCH, M.: «Becoming Scientific and Professional: An Historical Perspective on the Aims and Effects of early education», a: Popkewitz, T. S. (ed.): *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American institution*. Nova York: Falmer, 1987, pàg. 25-62.
- BLOCH, M. i POPKEWITZ, T.S.: «Constructing the Parent, Teacher and Child: Discourses of Development», a: Soto, L.D. (ed.): *The Politics of Early Childhood Education*. Nova York: Peter Lang, 2000, pàg. 7-32.
- BLOCH, M. i TABACHNICK, B.R.: «Improving Parent Involvement as School Reform: Rethoric or Reality?», a: Borman, K.M. i Greenman, N.P. (ed.): *Changing American Education: Recapturing the Past or Inventing the Future*. Nova York: SUNY Press, 1994, pàg. 261-296.
- BOLTSANKI, L. i BRUCHNELL, G.: *Distant Suffering, Morality, Media and Politics*. Nova York: Cambridge Press, 1993/1999.
- BORMAN, K. (ed.): *Ethnic Diversity in Community and Schools*. Norwood, Nova Jersey: Ablex Publishing, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. i NICE, R.: *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage, 1970/1977.
- BREDELKAMP, S. i COPPLE, C.: *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1997.
- BURKE, A.: *The Conduct Curriculum*. Nova York: Teachers College Press, 1923.
- CHARTER, W. W.: *Curriculum Construction*. Nova York: Macmillan, 1923.
- DEAN, M.: *Critical and Effective Histories: Foucault's Methods and Historical Sociology*. Nova York: Routledge, 1994.
- DELPIT, L.: *Other People's Children*. Nova York: New Press, 1995.
- EDELMAN, M.: *Political Language: Words that Succeed and Policies that Fail*. Nova York: Academic Press, 1977.
- EPSTEIN, J.: «School/family/community Partnerships: Caring for the Children we Share», a: *Phi Delta Kappan*. Maig 1995, pàg. 701-712.
- GIROUX, H.: *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Nova York: Routledge, 1992.
- GRUBB, W. N. i LAZERSON, M.: *Broken Promises: How Americans Fail their Children*. Nova York: Basic Books, 1982.
- HALL, G.S.: «Aspects of Child Life and Education: The Contents of Children's minds on Entering School», a: *The Princeton Review*, vol. II, 1993, pàg. 249-272.

- HASKELL, T.: *The Emergence of Professional Social Science: The American Social Science Association and the Nineteenth-century Crisis of Authority*. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1977.
- KATZ, L.: *Talks with Teachers of Young Children: A Collection*. Norwood, NJ: Ablex, 1995.
- KLIEBARD, H.: *Struggle for the American Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- KOHLI, W.: *Critical Conversations in Philosophy of Education*. Nova York: Routledge, 1995.
- LADSON-BILLINGS, G.: *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- LASCH, C.: *Haven in a Heartless World: The Family Besieged*. Nova York: Basic Books, 1977.
- MATTINGLY, P.: *The Classless Profession: American Schoolmen in the Nineteenth Century*. Nova York: New York University Press, 1977.
- MCCALEB, S.P.: *Building Communities of Learners*. Nova York: St. Martin's Press, 1994.
- MEHTA, U.S.: «Liberal Strategies of Exclusion», a: Cooper, F. i Stoler, A. (ed.): *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Burgeois World*. Berkeley: The University of California Press, 1997.
- MORRISON, T.: *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- NAPOLI, D.: *Architects of Adjustment: The History of the Psychological Profession in the United States*. Port Washington, NY: Kennikat Press, 1981.
- NEW, R.S.: «Culture, Child Development, and Developmentally Appropriate Practices: Teachers as Collaborative Researchers», a: Mallory, B.L. i New, R.S. (ed.): *Diversity and Developmentally Appropriate Practices: Challenges for Early Childhood Education*. Nova York: Teachers College Press, 1994, pàg. 65-83.
- NIETO, S.: *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Nova York: Longman, 1992.
- O'DONNELL, J.: *The Origins of Behaviorism: American Psychology, 1876-1920*. Nova York: New York University Press, 1985.
- Olneck, M.: «Americanization and the Education of Immigrants, 1900-1925: An Analysis of Symbolic Action», a: *The American Journal of Education*, núm. 97, 1989, pàg. 398-423.
- POPKEWITZ, T. (ed.): *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. Nova York: SUNY Press, 2000.
- POPKEWITZ, T.: «The culture of redemption and the administration of freedom in educational research», a: *Review of Educational Research*. 68/1, 1998a, pàg. 1-34.
- POPKEWITZ, T.: *Struggling for the Soul: The Politics of Education and the Construction of the Teacher*. Nova York: Teachers College Press, 1998b.
- POPKEWITZ, T.: «A Changing Terrain of Knowledge and Power: A Social Epistemology of Educational Research», a: *Educational Researcher*. 26/9, 1997, pàg. 1-12.
- POPKEWITZ, T.: «Educational Science

- ces and the Normalization of the Teacher and Child: Some Historical Notes on Current USA Pedagogical Reforms», a: *Paedagogia Historica: International Journal of the History of Education*. XXXIII/2, 1997, pàg. 387-412.
- POPKIEWITZ, T.: «Educational Sciences and the Normalization of the Teacher and the Child: Some Historical Notes on Current Pedagogical Reforms», a: Nilsson, I. i Lundahl, L. (ed.): *Teachers, Curriculum and Policy*. Umea, Suècia: Umea University, 1997, pàg. 91-116.
- POPKIEWITZ, T.: «The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions», a: *Curriculum Studies*. 29/2, 1997, pàg. 131-164.
- POPKIEWITZ, T.: «Social Science and Social Movements in the USA: State Policy, the University, and Schooling», a: Broady, D. (ed.): *Education in the Late 20th Century: Essays Presented to Ulff Lundgren on the Occasion of his Fiftieth Birthday*. Estocolm: Stockholm Institute of Education Press, 1992, pàg. 45-79.
- POPKIEWITZ, T. (ed.): *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993.
- POPKIEWITZ, T.: «Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on its History, Ideology, and Potential», a: *Teaching and Teacher Education*, núm. 10, 1993, pàg. 1-14.
- POPKIEWITZ, T.: «US Teacher Education Reforms: Regulatory Practices of the State, University, and Research», a Popkewitz, T. (ed.): *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993, pàg. 263-302.
- POPKIEWITZ, T.: «Reform as Political Discourse: A Case Study», a: *School Review*, núm. 84, 1976, pàg. 43-69.
- POPKIEWITZ, T. i FENDLER, L. (ed.): *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. Nova York: Routledge, 1999.
- POPKIEWITZ, T.; FRANKLIN, B. i PEREYRA, M. (ed.): *Cultural History and Education: Critical Studies on Knowledge and Schooling*. Nova York: Teachers College Press, 2000.
- RICE, J. M.: *The Public School System of the United States*. Nova York: Arno Press i The New York Times, 1893/1969.
- RICHARDSON, T.: *The Century of the Child: The Mental Hygiene Movement and Social Policy in the United States and Canada*. Albany: The State University of New York Press, 1989.
- ROSE, N.: *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ROSE, N.: *Governing the Soul*. Nova York: Routledge, Chapman & Hall, 1989.
- ROSE, N. i MILLER, P.: «Political Power Beyond the State: Problematics of Government», a: *British Journal of Sociology*. 43/2, 1992, pàg. 173-205.
- RUESCHERMEYER, D. i SKOPCOL, T.: *States, social Knowledge, and the Origins of Modern Social Po-*

- licies*. Lawrenceville, NY: Princeton University, 1996.
- SEARS, R.: «Your Ancients Revisited: A History of Child Development», a: Hetherington, E.M. (ed.): *Review of Child Development Research*, núm. 5, 1975, pàg. 1-73.
- SILVA, E. i SLAUGHTER, S.: *Serving Power: The Making of the Academic Social Science Expert*. Westport, CT: Greenwood Press, 1984.
- SILVERBERG, H. (ed.): *Gender and American Social Science: The Formative Years*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1998.
- SIMOLA, H. i POPKEWITZ, T.: *Professionalization in Education*. Helsinki: University of Helsinki, 1996.
- SKLAR, K.K.: «Hull-house Maps and Papers: Social Science as Women's Work in the 1890s», a: SILVERBERG, H. (ed.): *Gender and American Social Science: The Formative Years*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1998, pàg. 127-55.
- SWADENER, B.B. i LUBECK, S. (ed.): *Children and Families «at promise»: Deconstructing the Discourse of «at risk»*. Albany, NY: State University of New York Press, 1995.
- TABACHNICK, B.R. i BLOCH, M.N.: «Learning in and out of School: Critical Perspectives on the Theory of Cultural Compatibility», a: Swadener, B.B. i Lubeck, S. (ed.): *Children and Families «at promise»: Deconstructing the Discourse of «at risk»*. Albany, NY: State University of New York Press, 1995, pàg. 187-209.
- WAGENER, J.: «The 'Normal' Body: Foucault and Sex Education», a: Popkewitz, T. i Brennan, M. (ed.): *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. Nova York: Teachers College Press, 1998, pàg. 144-172.
- WAGNER, P.: *The Sociology of Modernity*. Nova York: Routledge, 1994.
- WALD, P.: *Constituting Americans: Cultural Anxiety and Narrative Form*. Durham, NC: Duke University, 1995.
- WALKERDINE, V.: *The Mastery of Reason: Cognitive Development and the Production of Rationality*. Londres: Routledge, 1988.
- WARDE, M.: «Childhood, School, and Family: Continuity and Displacement in Recent Researchers», a: Hultqvist, K. i Dahlberg, G. (ed.): *The Reinvention of Childhood: Governing the Child in the New Millennium*. Nova York: Routledge (en premsa).

Paraules clau

Educació infantil
Reformes educatives
Sociologia de l'educació
Relacions de poder
Família
Individu
Estats Units d'Amèrica

Abstracts

El artículo constituye un ensayo en clave crítica sobre la historia de las políticas educativas en la etapa infantil y sobre el fenómeno de la escolarización. Los autores reflexionan sobre la construcción de una nueva identidad del ciudadano desde la Ilustración hasta el neoliberalismo actual y cómo esta identidad se busca desde los sistemas escolares y desde las primeras etapas educativas.

Cet article est un essai de note critique sur l'histoire des politiques éducatives à l'étape maternelle et sur le phénomène de la scolarisation. Les auteurs réfléchissent sur la construction d'une nouvelle identité du citoyen depuis le siècle des Lumières jusqu'au néolibéralisme actuel et comment cette identité se recherche à partir des systèmes scolaires et des premières étapes éducatives.

This article is a critical essay on the history of infant education policies and the phenomenon of schooling itself. The authors reflect upon the construction of a new citizen identity in the period from the Enlightenment to contemporary neoliberalism and consider how this identity was sought in the school system and from the earliest stages of education.