

M O N O G R A F I C O

LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM EN ESTADOS UNIDOS STATUS Y AGENDA DE INVESTIGACIÓN

BARRY M. FRANKLIN (*)

Pienso que no es fácil concretar un punto de partida exacto para iniciar un trabajo de investigación sobre la historia del currículum en los Estados Unidos. Se podría empezar por uno de los primeros empeños —quizás el primero— de un norteamericano para escribir la historia del currículum. Tal empresa muy bien pudiera haber sido la descripción de la evolución del currículum en varias escuelas norteamericanas que Henry Barnard publicó en su *American Journal of Education* en 1869 (1). También se podría comenzar en el momento en que parece existir un intento sustancial de los expertos de explorar las cuestiones relacionadas con la historia del currículum. Habría que situar ese momento en las dos o tres primeras décadas del siglo xx (2). Yo me inclino, sin embargo, por prescindir de esos primeros intentos de escribir la historia del currículum, para establecer mi punto de arranque en el final de la década de 1960 y comienzos de la de 1970. Lo que diferencia este periodo de los periodos anteriores mencionados es que, durante esos años, los estudiosos empiezan a comprometerse con un tipo de debates historiográficos que atañen a las asignaturas, el propósito, la metodología y la agenda de investigación de la historia del currículum, que ha provisto de un sentido de identidad propia a esta empresa. La finalidad de este ensayo será el examen de dichos debates historiográficos, considerando todo lo que nos revelan sobre el estado actual y la futura dirección de la investigación referida a la historia curricular.

(*) *Kennesaw State College*. Marietta. Georgia, Estados Unidos.

(1) *American Journal of Education*, 19, 1869, pp. 417-576.

(2) Durante este periodo se han hecho una serie de estudios que analizan aspectos de la historia del currículum. Véase, por ejemplo, Franklin Spencer Edmonds, «The Central High School of Philadelphia, 1838-1902» (*The School Review*, 11, 1903, pp. 211-226); Alexander Inglis, *The Rise of the High School in Massachusetts* (Nueva York, Teachers College Press, 1911); Elbert Stout, *The Development of High School Curricula in the North Central States from 1860 to 1918* (Chicago, University of Chicago Press, 1921); Emit Duncan Grizzell, *Origin and Development of the High School in New England Before 1865* (Nueva York, Macmillan, 1923); Harold Rugg, «A Century of Curriculum Making in American Schools», en H. Rugg (Ed.) *Curriculum Making Past and Present: Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Parte I (Bloomington, Public School Publishing Company, 1926).

II

Los primeros que abordaron la definición del contenido de la historia del currículum, durante los últimos años de la década de 1960 y los primeros de la de 1970, lo hicieron estableciendo comparaciones entre este nuevo campo y el de la historia educativa. Los escritos de Arno Bellack en 1969 (probablemente la primera tentativa de determinar este campo de estudio) identificaron diversos temas de investigación sobre la historia del currículum. Se incluían entre ellos el desarrollo de las prácticas curriculares y educativas, la importancia creciente del currículum como campo de trabajo y de estudio, las carreras de teóricos importantes y las recomendaciones de significativos comités nacionales del pasado que fueron constituidos para estudiar el currículum. Pese a la existencia de esos temas de investigación potenciales, Bellack no cree que debamos intentar definir un área de investigación nueva y diferenciada del estudio de la historia educativa: «La historia del pensamiento y la práctica curriculares —sostiene— no se puede asilar de la historia general de la educación americana que, a su vez, no se puede desgajar de la rama más amplia que es la historia cultural e intelectual» (3). Desgraciadamente, Bellack ofrece esta opinión como un comentario posterior a su ensayo, sin explicar por qué se adhiere a este enfoque.

Davis, editor del *Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (Anuario de la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículum), está de acuerdo con Bellack sobre la estrecha relación existente entre la historia del currículum y la historia educativa. Ahora bien, él sostiene que, aparte de «la historia general de las escuelas», había una materia diferenciada, que era la representada por el contenido de la historia curricular (4). Ni Davis ni los demás colaboradores en el Anuario identifican explícitamente esa materia; sin embargo, del contenido de los trabajos incluidos en ese volumen se desprende que Davis y sus colegas consideran la evolución del curso de estudio o disciplina escolar o asignatura como el objeto principal de la historia curricular.

En su crítica del Anuario, Barry Franklin afirmaba que Davis no había logrado distinguir claramente el contenido de la historia curricular y el contenido de la historia de la educación. En el epílogo del volumen, señala Franklin, Davis identifica una serie de temas que, según cree, los historiadores del currículum están especialmente dispuestos a investigar. Algunos de los temas que indica, incluyendo el papel de los profesores y los padres en el *Eight Year Study* (5) y la historia de ciertos

(3) Bellack, A. A. «History of Curriculum Thought and Practice» *Review of Educational Research*, 39, 1969, pp. 284-291.

(4) Davis, D. L. Jr. «Prologue: Curriculum across Two Hundred Years of Independence», en O. L. Davis (Ed.) *Perspectives on Curriculum Development: 1776-1976. 1976 ASCD Yearbook*, Washington, D. C. Association for Supervision and Curriculum Development, 1976, pp. 3-4.

(5) Proyecto de investigación auspiciado por la *Progressive Education Association* (Asociación de Educación Progresiva) en la década de los años treinta, destinado a llevar a cabo una reforma en profundidad del currículum básico de las *high schools* o escuelas secundarias norteamericanas a partir de los principios de la enseñanza progresiva («ajuste de la escuela a la vida», «la eficiencia social», etc.). El proyecto se hizo eco de otros anteriores, igualmente importantes, que sirvieron para articular la enseñanza secundaria norteamericana, al tiempo que hicieron frente a la cuestión clave de la formación y del rendimiento exigible a los

proyectos claves de reforma curricular en la década de 1960, parecen especialmente adecuados para un campo que se ocupa de la historia del programa escolar. En cambio, otros de los temas que identifica, incluyendo la historia de la *junior high school*, la educación vocacional y la historia de las *black freedom schools*, son asuntos que los historiadores de la educación exploran de forma rutinaria. Según Franklin, Davis nunca explica por qué estos últimos temas eran de la incumbencia de los historiadores del currículum (5).

Franklin prosigue criticando la aparente selección de Davis del curso de estudio como objeto de la historia del currículum. Tal como Franklin lo ve, los asuntos de contenido se hallan tan íntimamente ligados a otros aspectos de la escolarización que el curso de estudio no se justifica, por sí sólo, como objeto de la historia curricular. Franklin señala que el objeto apropiado de la historia curricular es la evolución del currículum como campo de estudio y como rol ocupacional en la universidad y en las escuelas. Piensa que la historia del currículum debería contemplarse como análoga, en alcance y contenido, a materias tales como la historia de la medicina, la psicología y la sociología; estudios que centran su atención en la historia de ciertos ámbitos del saber y de grupos profesionales (6).

La revisión de Franklin precipitó una breve disputa con Davis sobre el objeto de la historia curricular. En una de las réplicas Davis señaló que el enfoque de Franklin era excesivamente estrecho y dejaba fuera muchos de los factores más importantes para la comprensión del desarrollo del currículum. Además, indicaba que tanto la historia del curso de estudios como la del campo curricular, son por derecho propio, materias de investigación para el historiador del cu-

alumnos a la hora de acceder a la enseñanza universitaria: El que ideó el llamado *Committee of Ten* (Comité de los Diez), presidido en 1892 por el rector de la Universidad de Harvard por encargo de la *National Association of Education*, la primera organización académica relacionada con la pedagogía que crearon los profesores norteamericanos del ramo, que puso el énfasis en la importancia de las ciencias naturales, la enseñanza vocacional, etc., en la educación secundaria; y el de la *Commission on the Reorganization of Secondary Education* (Comisión para la reorganización de la enseñanza secundaria), organizada también por la Asociación Nacional de Educación, que dio a la luz en 1918 los llamados *Cardinal Principles of Secondary Education* (la salud, la integración satisfactoria de los miembros dentro del núcleo familiar, la instrucción cívica, el uso adecuado del ocio, etc.). El *Eight Year Study* se diseñó como un proyecto experimental, en el que las veintinueve escuelas secundarias seleccionadas —que organizaron libremente sus currícula según los principios de la enseñanza progresiva— fueron contrastadas con otras tantas de currículum convencional a fin de medir el rendimiento de sus alumnos respectivos al final de sus estudios; rendimiento que les daría o no el acceso a los *colleges* universitarios. Como director del proyecto se nombró al entonces joven investigador Ralph Tyler, que puso todo su empeño en plantear la investigación de tal modo que el primer paso fuera pedir a los profesores de las escuelas que «formularan sus objetivos educativos», «definiendo claramente los tipos de conducta que trataran de enseñar». En este orden de cosas, el credo de la escuela progresiva se vehiculó a través de un enfoque behaviorista, el mismo que años después este autor consolidaría en lo que se conoce como el «Tyler rationale» (que, a su vez, ejerció una decisiva influencia a partir de finales de los años cincuenta en formulaciones tan conocidas como las taxonomías de Benjamin Bloom). El estallido de la Segunda Guerra Mundial contribuyó a eclipsar los resultados del proyecto, publicados finalmente en 1942 y 1943, que, en general, arrojaron rendimientos positivos, pero no espectaculares, en los tests de aquellos alumnos que habían seguido la experiencia. *N. de M. A. Pereyra*.

(5) Franklin, B. M. «Curriculum History: Its Nature and Boundaries» —extraído de O. L. Davis (Ed.) *Perspectives on Curriculum Development: 1776-1976—Curriculum Inquiry*, 7, 1977, pp. 68-69.

(6) *Ibid.*, p. 73.

currículum (7). Respondiendo a Davis, Franklin argumentaba que los historiadores del currículum no descuidarían el curso de estudio si se centrasen en el desarrollo del campo curricular. Por el contrario, tal énfasis los encaminaría directamente hacia los aspectos del curso de estudios que son más importantes para los estudiosos del currículum (8).

Pese a la polémica entre Davis y Franklin, no han progresado mucho los intentos de los investigadores norteamericanos de determinar el contenido concreto de la historia del currículum. Como ha observado recientemente Herbert Kliebard, resulta virtualmente imposible establecer una clara línea divisoria entre estas dos áreas de estudio. Kliebard considera que, para los investigadores, es mejor estrategia identificar los rasgos característicos de esta rama de la investigación y olvidarse de las supuestas fronteras con otras disciplinas (9).

En un trabajo de 1983 Kliebard y Franklin identificaron tres temas de investigación que, según pretendían, caracterizarían el trabajo de los historiadores norteamericanos del currículum. La mayoría —dicen ellos— se centra en la exploración del progreso de los principales esfuerzos reformadores del currículum, como los del movimiento de eficiencia social y del progresivismo, que han surgido a lo largo de los años con la intención de transformar completamente el programa escolar. Un segundo grupo, más reducido, protagoniza el intento de introducir nuevas áreas de estudio dentro del currículum, incluyendo la educación vocacional, la educación sexual y la educación especial, sólo por citar algunas. Un tercer grupo de especialistas, aún más reducido —siguen diciendo Kliebard y Franklin— examina la historia de materias escolares como el inglés, los estudios sociales y las ciencias naturales (10). De hecho, al menos hasta ahora, lo que parece distinguir a los historiadores del currículum norteamericanos de sus colegas de otros países, sobre todo del Reino Unido, es su falta de interés por la evolución de las asignaturas escolares (11).

(7) Davis, D. L. Jr. «The Nature and Boundaries of Curriculum History: A Contribution and a Dialogue Over a Yearbook and Its Review». *Curriculum Inquiry*, 7, 1977, pp. 162-164.

(8) Franklin, B. M. «Dialogue: Franklin on Davis on Franklin on Davis». *Curriculum Inquiry*, 8, 1978, pp. 177-178.

(9) Kliebard, H. M. «Constructing a History of the American Curriculum», en Ph.M. Jackson (Ed.) *Handbook on Research on Curriculum*, Nueva York, MacMillan, en prensa.

(10) Kliebard, H. M. y Franklin, B. M. «The Course of the Course of Study: History of Curriculum», en J. H. Best (Ed.) *Historical Inquiry in Education: A Research Agenda*, Washington, D. C., American Educational Research Association, 1983, p. 138.

(11) Fuera de los Estados Unidos la preocupación central de los historiadores del currículum ha sido la historia de las asignaturas. Véase, por ejemplo, la serie de anotaciones sobre la historia del currículum en varios países registrada en la *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, vol. 2 —Th. Husen y T. Neville Postlethwaite (Eds.) Oxford, Pergamon, 1985, pp. 1190-1208—. Para la importancia de la historia de las materias escolares desde la perspectiva de un historiador inglés del currículum, véase Ivor Goodson, «The Social History of School Subjects», en H. Haft y S. Hopmann (Eds.) *Case Studies in Curriculum Administration History*. Londres, The Falmer Press, 1980, pp. 81-90, [véase el primer estudio de este monográfico].

III

Según parece, no existe un consenso claro entre los historiadores del currículum sobre el propósito de su actividad. Lo que parece dividirlos es la cuestión del beneficio práctico —si es que hay alguno— que pueda ofrecer el estudio de la historia del currículum. Algunos investigadores aducen que se pueden sacar enseñanzas del examen de la historia del currículum escolar. Daniel y Laurel Tanner ven al historiador del currículum como a un «detective» cuyas investigaciones del pasado pueden ayudar a resolver problemas curriculares del presente. Al estudiar las políticas y las prácticas curriculares del pasado —razonan ellos— el investigador está capacitado para distinguir los programas fallidos, que habrá que evitar, y los programas con mejores resultados, que habrá que adoptar (12).

Otros historiadores del currículum cuestionan la utilidad inmediata de la historia del currículum. Davis, por ejemplo, sostiene que las investigaciones históricas nos pueden facilitar una mejor comprensión del desarrollo del campo curricular y del actual currículum escolar. No obstante —dice—, tales estudios pueden tener, o no, utilidad práctica:

Si tenemos el conocimiento, podríamos analizar las justificaciones contemporáneas, analizar nuevas propuestas y, con información, inventar un currículum más adecuado, más consistente, más válido. Por otro lado, es posible que no sea así. La posesión del conocimiento no garantiza que se vaya a utilizar de manera sensata y prudente. Pero, con seguridad, no tenemos necesidad de garantizar los beneficios prácticos de la historia curricular para justificarla (13).

Kliebard y Franklin también se muestran cautos respecto a los intentos de aplicar el estudio de la historia curricular a la resolución de problemas inmediatos. Nos dicen que no debería sorprendernos que las solicitudes hechas a los especialistas del currículum para que resuelvan problemas escolares prácticos les conduzcan a buscar lecciones en el estudio de la historia del currículum. Ahora bien —dicen ellos—, caer en esta tentación puede ir en detrimento de la función más importante, posiblemente, del estudio histórico, es decir, el desarrollo de puntos de vista interesantes y nuevos: «Haciendo que lo familiar resulte extraño, la historia del currículum podría servir para fortalecer nuestra sensibilidad crítica y, por consiguiente, para ayudarnos a reformular nuestros problemas de una manera nueva y constructiva» (14).

IV

Durante las dos últimas décadas los historiadores norteamericanos del currículum han seguido unos planes de investigación sumamente limitados, centrándose

(12) Tanner, D. y Tanner L. *History of the School Curriculum*. Nueva York, MacMillan Publishing Company, 1990, pp. 6-17.

(13) Davis O. L. *op. cit.*, p. 159.

(14) Kliebard, H. M. y Franklin, B. M. *op. cit.*, p. 153.

en la evolución de las ideas curriculares. Han escrito, sobre todo, acerca de las carreras de importantes teóricos del currículum, en especial sobre John Dewey, Franklin Bobbitt y Ralph Tyler, y sobre las recomendaciones para el cambio de currículum preconizadas por diversos comités, incluyendo el *Committee of Ten* y la *Commission on the Reorganization of Secondary Education*. Entre 1966 y el momento presente ha habido cuatro grandes estudios de este tipo.

El primero de ellos fue la historia del desarrollo del campo del currículum, desde sus orígenes decimonónicos hasta finales de los años treinta, cuya autoría se debe a Louise Seguel en 1966. Su aproximación consistió en observar, cronológicamente, los escritos publicados por siete individuos que ella identifica como los pioneros del campo curricular. Comenzando por Charles y Franklin McMurry, los proponentes norteamericanos del «herbartismo», sigue considerando, por turno, a John Dewey, Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Harold Rugg y Hollis Caswell. Según cuenta la autora, cada uno de estos individuos fue edificando su propia construcción sobre las contribuciones de los predecesores, hasta llegar, finalmente, a sentar los principios, los métodos y el contenido de lo que hoy denominamos campo del currículum:

Si a los McMurry se debe el haber alertado a la profesión sobre la necesidad de un método para seleccionar y organizar el contenido, la visión que Dewey tiene de una escuela democrática se puede considerar como la aportación de una dirección de la que carecían los «herbartianos». Bobbitt y Charles, después, contribuyeron a la primera búsqueda de método, formulando el suyo. Rugg, a su vez, aparece como el profeta que pone de relieve las limitaciones del valor del mero método, y a Caswell se debe el intento de hacer el método más operativo (15).

Seguel cree que el estudio de esta historia puede ayudar a los estudiosos del currículum contemporáneos a comprender la naturaleza de los problemas habituales del currículum y a predecir futuras tendencias curriculares (16).

Trazando la evolución del currículum, desde el movimiento por una escuela pública de mediados del siglo XIX hasta la actualidad, Daniel y Laurel Tanner han llegado a una postura muy similar a la de Seguel. Según los Tanner, la evolución del currículum americano moderno se inició cuando, a principios del siglo pasado, los reformadores de la educación se dieron cuenta de que las escuelas de la nación necesitaban un curso de estudios más práctico. De ahí se siguió una serie de «batallas» en las que estos reformadores derrotaron unas huestes de oponentes reaccionarios. El resultado fue la realización de un sistema de escolarización más accesible y un programa escolar más utilitario. Cada cual a su manera, tal como los Tanner lo ven, Dewey, Bobbitt, Tyler y los demás teóricos fundadores del campo del currículum contribuyeron a una revalorización y una transformación progresivas del currículum escolar. Lo que a mediados del siglo XIX empezó siendo un curso de estudio excesivamente académico y a remota distancia de las vidas de los niños, en los comienzos del siglo

(15) Seguel, M. L. *The Curriculum Field: Its Formative Years*. Nueva York, Teachers College Press, 1966, pp. 179-180.

(16) *Ibid.*, p. 2.

xx se convirtió en un currículum más directamente funcional y más relacionado con las preocupaciones de la juventud (17). El propósito de su libro, tal como explican, es «seguir los pasos de la gran batalla por una más completa verificación del potencial democrático de la sociedad americana mediante la transformación de la escuela y la reforma del currículum» (18).

Para Herbert Kliebard, el desarrollo del currículum escolar norteamericano durante la primera mitad de este siglo representa una lucha entre cuatro «grupos de intereses» diferentes. Los humanistas, cuya visión del currículum predominó en el pensamiento y la práctica educativas al comenzar el siglo xx, defendían el currículum clásico y la doctrina de las «disciplinas mentales». Durante la primera mitad del siglo otros tres grupos se oponían a los humanistas. Estaban los «evolucionistas», como el psicólogo G. Stanley Hall, quien abogaba por utilizar el estudio del niño como medio para desarrollar un currículum más adecuado. Había un conjunto de personas que compartían el punto de vista «meliorista» del sociólogo Lester Frank Ward y consideraban el currículum como un instrumento para enmendar las desigualdades de la sociedad moderna. Y había también educadores que propugnaban la doctrina de la eficiencia social y eran partidarios de un currículum que socializase a la juventud en los roles de adulto trabajador y ciudadano. No hubo —dice Kliebard— vencedor en este combate (19). En cambio, lo que apareció a finales de la década de 1950 fue un currículum que contenía elementos promovidos por cada uno de los grupos:

Al mismo tiempo, el currículum en el siglo xx ha llegado a representar una reflexión, razonablemente fiel, de los recursos intelectuales de nuestra cultura y también de sus tendencias anti-intelectuales; sirve para liberar el espíritu humano y para confinarlo; se armoniza para el bienestar de niños y jóvenes, pero también contribuye a su alienación y desafección del cauce principal de la vida social; y significa un vehículo para la reforma social y política, al igual que una fuerza para perpetuar las estructuras de clase y para la reproducción de las desigualdades sociales (20).

Barry Franklin, por otro lado, afirma que los educadores que abrazaron el ideal de la eficiencia social fueron los que llegaron a dominar en el pensamiento y en la práctica del currículum durante la primera mitad de este siglo. La transformación de la nación en una sociedad urbana, industrializada, fue la preocupación central de los educadores que se identificaban profesionalmente con temas del currículum durante los primeros años de este siglo. Al igual que otros intelectuales de su tiempo, afirma Franklin, estos primitivos laborantes del currículum atribuyeron las dislocaciones y disfunciones sociales de la América finisecular al doble impacto del crecimiento de las urbes y al auge de las corporaciones. Y al igual también que sus semejantes en otros órdenes de la vida, estos educadores

(17) Tanner, D. y Tanner, L. *op. cit.*, pp. 5-6, 9-10, 133-134.

(18) *Ibid.*, p. 13.

(19) Kliebard, H. M. *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1986, pp. 27-29.

(20) *Ibid.*, p. 270.

procuraban que las instituciones en las que trabajaban contribuyeran a restaurar el orden y la estabilidad en la sociedad. Aun cuando las escuelas fueran capaces de jugar su papel en este proceso, estos trabajadores del currículum pensaban que el programa escolar existente, con su énfasis académico y su devoción por la doctrina de las disciplinas mentales, debía ser reconstruido (21). Debía llegar a ser, como dice Franklin, «un instrumento de control social para restaurar el sentido de la comunidad en la sociedad». Franklin cree que durante este siglo los reformadores orientados hacia la eficiencia fueron quienes mejor lograron articular esta visión del programa escolar (22).

V

A pesar de la inclinación de los historiadores del currículum norteamericanos a escribir historia intelectual, ha habido siempre un reducido grupo de investigadores que se han centrado en el programa escolar del momento. Empezaron estudios casuísticos con ejemplos reales de reforma curricular para determinar el efecto, en el caso de que lo hubiera, que habían tenido en el curso de estudios de la escuela las anteriores recomendaciones para la modificación del currículum. En un ensayo de 1975 W. Lynn McKinney y Ian Westbury revisaron tres intentos de reforma curricular que tuvieron lugar en Gary, Indiana, entre 1940 y 1970: la introducción de la educación intercultural a mediados de los años 40, el intento de enriquecer el currículum científico de la ciudad durante los años 50 y 60 y la expansión, también durante los años 50 y 60, de la educación vocacional. McKinney y Westbury señalan que, en cada una de las instancias, las demandas en favor de una reforma curricular en Gary y la aparición en el panorama nacional de propuestas para la innovación educativa crearon un clima favorable al cambio. Ahora bien, los tres intentos de reforma que los autores describen sólo produjeron modificaciones de poca importancia y corta duración para el programa escolar de la ciudad. La oposición a la educación intercultural por parte de la mayoría de los administradores y profesores de Gary impidió la plena realización de la reforma. La falta de recursos financieros durante las décadas de 1950 y 1960 imposibilitó en Gary la ejecución del tipo de currículum científico enriquecido que ya entonces se había popularizado en el panorama nacional. Durante este mismo período el inadecuado equipamiento material de Gary impidió la ampliación del programa vocacional en la dirección que la Administración deseaba. McKinney y Westbury llegan, pues, a la conclusión de que las condiciones locales de Gary, incluyendo la motivación de los dirigentes, los recursos financieros y la calidad de los servicios materiales existentes, actuaron limitando el impacto de los esfuerzos por reformar el currículum (23).

(21) Franklin, B. M. *Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control*. Londres, The Falmer Press, 1986, pp. 1-13.

(22) *Ibid.*, XII, pp. 89-90, 112-114.

(23) McKinney, W. L. y Westbury, I. «Stability and Change: The Public Schools of Gary, Indiana, 1940-1970», en W. Reid y D. Walter (Eds.) *Case Studies in Curriculum Change*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975, pp. 1-53.

Seis años más tarde, en 1981, Wayne Urban examinó la introducción de la educación vocacional en las escuelas de Georgia, Atlanta, durante las dos primeras décadas del siglo XX. De manera semejante a la de otras ciudades del norte, preocupadas por la eficacia, los reformadores escolares de Atlanta proclamaron con frecuencia la retórica del «vocacionalismo». No obstante, sus esfuerzos por imprimir un carácter vocacional al currículum escolar nunca lograron el éxito obtenido en las escuelas urbanas del norte. Urban atribuye esta ausencia de cambios a tres factores. En primer lugar, el principal defensor de la educación vocacional de la ciudad, Hoke Smith, Presidente de la Junta de Educación y más tarde gobernador y senador, nunca favoreció el tipo de preparación laboral especializada que reconocían los defensores de la educación vocacional en otras partes. Favoreció, en cambio, la introducción de elementos de adiestramiento manual en un programa escolar de naturaleza esencialmente académica y preparatoria.

En segundo lugar, el intento de los reformadores escolares de Atlanta de introducir la educación vocacional tenía más relación con sus ambiciones políticas que con la reforma educativa. Los que apoyaban la educación vocacional, Smith y Robert Guinn, quien también actuaba como Presidente de la Junta de Educación, se definían como reformadores progresistas que se enfrentaban a los conservadores, defensores del currículum tradicional; especialmente, al superintendente escolar William M. Slaton. En realidad el enfrentamiento se inscribía en un marco más amplio: el control del aparato político de Atlanta y, en definitiva, del Partido Democrático de Georgia por los que se alineaban con Smith o por quienes se alineaban con Slaton. Urban considera que Smith y Guinn no abogaban por la educación vocacional y otras reformas similares porque deseaban la transformación de las escuelas. Promovían tales reformas con el propósito de obtener ventaja política sobre Slaton, dando una imagen más reformista.

En tercer lugar, según Urban, estaba la cuestión racial. Aunque los reformadores escolares de Atlanta se mostraban reacios a promover la preparación laboral especializada en las escuelas municipales para blancos, no daban muestras de duda cuando se trataba de escuelas para negros. Con cierta regularidad hacían propuestas para subsistir los cursos académicos en las escuelas de negros por programas de formación vocacional. Urban sostiene que los educadores y políticos de Atlanta, reflejando las actitudes raciales del momento en esa zona, pensaban que la población negra siempre estaba dispuesta a ser canalizada hacia la condición de las clases trabajadoras. En consecuencia, según Urban, los reformadores escolares de Atlanta no veían la necesidad de introducir programas de formación vocacional en las escuelas municipales para blancos (24).

Al examinar la reforma del currículum en las escuelas de Minneapolis durante el medio siglo que sigue a la Primera Guerra Mundial, Barry Franklin exploró también el impacto del movimiento de la eficacia social en el programa escolar. A lo largo de este período, arguye Franklin, la Administración escolar municipal

(24) Urban, W. «Educational Reform in a New South City: Atlanta, 1890-1925», en R. Goodenow y A. O. White (Eds.) *Education and the Rise of the New South*, Boston, G. K. Hall and Co., 1981, pp. 114-128.

fue la campeona de la introducción de la reforma curricular orientada hacia la eficacia. Estaban especialmente entusiasmados con los esquemas para transformar el currículum existente, organizado en torno a las materias escolares tradicionales, en un currículum integrado y organizado en torno a los intereses y las inquietudes de la juventud.

A continuación Franklin considera dos instancias en las que la Administración escolar trató de introducir un currículum integrado. En 1939 la Administración estableció un curso de un año sobre «problemas modernos», en el grado duodécimo, para substituir un programa compuesto por un curso semestral obligatorio sobre el gobierno de Norteamérica y un curso semestral facultativo, consistente en materias sociológicas, económicas y derecho mercantil. Al introducir este curso, el municipio se enfrentó de inmediato con la probabilidad de que el Departamento de Educación de Minnesota se negase a aceptar que el curso de «problemas modernos» satisficiera los requisitos del Estado para la graduación en las *high schools*, en vez de lo del estudio sobre el gobierno norteamericano. Según parece, los funcionarios del Departamento de Estado no estaban convencidos de que este nuevo curso integrado incorporase el contenido suficiente sobre el gobierno americano. Las dificultades del municipio se hicieron aún más complicadas por el hecho de que no todos los estudiantes podían seguir un curso de un año de estudios sociales en el duodécimo grado. Los que estaban inscritos en programas vocacionales tenían unos horarios que sólo dejaban espacio a un curso semestral de estudios sociales. Si querían cumplir los requisitos del Estado para alcanzar la graduación, era necesario cubrir en un semestre el curso sobre el gobierno americano. Sin embargo, condensando en un semestre los estudios cívicos y políticos, se imposibilitaba toda integración. En realidad, el primer semestre de «problemas modernos» resultaba ser prácticamente el mismo curso que el del semestre sobre el gobierno norteamericano, que venía a substituir. La Administración se las arregló para conseguir cierta integración en el segundo semestre de «problemas modernos», organizando el curso en torno a una serie de materias de actualidad, incluyendo el alojamiento y asuntos relacionados con el consumo, el trabajo y la familia. Pero estos mismos problemas ya se venían tratando en los tres cursos electivos, pretendidamente reemplazados por el de «problemas modernos».

Pese a las insignificantes modificaciones introducidas por el curso de «problemas modernos», la mayor parte de los profesores de Minneapolis se opuso a la reforma. Alegaban que no sabían cómo realizar el tipo de integración que, supuestamente, se pretendía lograr con los «problemas modernos». De manera rutinaria los encargados de impartir este curso enseñaban, en realidad, materias tradicionales como la historia, la organización política y la economía. Incapaz de ganarse el apoyo de los profesores, la Administración fue modificando el curso gradualmente, eliminando toda integración que se hubiera alcanzado, en favor de la enseñanza de las materias de psicología, política norteamericana y economía. En 1976 la Administración ya había suprimido el curso.

De modo similar, también acabó en fracaso la segunda tentativa de integración del currículum en Minneapolis. En 1945 la municipalidad introdujo un cur-

so de dos horas de «estudios comunes», organizado en torno a problemas y asuntos de interés para los jóvenes, que substituía los cursos de inglés y estudios sociales de la *high school*, la *junior school* y la *senior school*. Un gran número de padres se opuso a este cambio. Sostenían que si se substituían los cursos separados de inglés y estudios sociales por un curso para examinar los intereses y las preocupaciones de la juventud, la calidad académica del currículum resultaría menoscabada. Pensaban también que unos cursos dirigidos a temas de cohesión social vulneraban los derechos de los padres a educar a sus hijos como creyeran conveniente. La oposición de un grupo influyente, el Consejo de Padres, obligó a la Junta de Educación, en febrero de 1950, a restablecer los cursos separados de inglés y estudios sociales, haciendo optativos los «estudios comunes». Pero esta modificación no redujo la oposición de las familias a los «estudios comunes». Intentando hacer frente a esa hostilidad, la Administración procuró disimular la naturaleza del curso cambiando su denominación. En 1957 se rebautizó como el «doble periodo» y en 1960 esta designación se abandonó en favor del título «estudios sociales y de inglés». Aún así, incapaz de apaciguar la oposición paterna a la integración curricular, la Administración comenzó a eliminar el curso en las *high schools*, a principios del decenio de 1960, y en las *junior high schools*, al iniciarse el de 1970. Franklin concluye afirmando que en Minneapolis y, sin lugar a dudas, en cualquier otra parte, la presencia de múltiples factores locales, incluyendo la presión de las familias, la resistencia del profesorado y las políticas del Estado, sólo por citar algunos, limitó gravemente la capacidad de los reformadores escolares con orientación a la eficacia para alterar el currículum existente (25).

VI

En un ensayo de 1987 David Labaree señaló la preferencia de los historiadores del currículum por el examen de las propuestas de lo que se debía enseñar o, como él decía, el «currículum retórico». Expresa que tales estudios no han arrojado —al menos hasta ahora— explicaciones que puedan dar cuenta del desarrollo del actual programa escolar. Lo que hace falta es que los investigadores, prosiguiendo él, dirijan estudios de casos de cambio curricular que aporten una serie de interpretaciones más profundas y perfiladas que las que hoy existen (26).

El propio Labaree elaboró su interpretación de la evolución del currículum en un estudio de la historia de la *Central High School* de Filadelfia desde su fundación, en 1838, hasta 1939. La *high school* americana, dice Labaree, se ha visto atrapada entre dos propósitos contradictorios desde sus comienzos, a mitad del siglo XIX. Por un lado, sus promotores habían previsto que esta institución cumpliera una función pública o, como él dice, una función «política» al preparar a la juventud

(25) Franklin, B. M. *Building the American...*, *op. cit.*, pp. 138-165.

(26) Labaree, D. F. «Politics, Markets and the Compromised Curriculum» —revisión de H. M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958*, y B. M. Franklin, «Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control»—. *Harvard Educational Review*, 57, 1987, p. 493.

para los roles de ciudadanos adultos en una sociedad democrática. Por otro lado, sin embargo, los promotores también habían procurado utilizar la *high school* para cumplir una función privada o, como expresa Labaree, un rol «mercantil», ayudando a los hijos de la clase media (su inicial y más poderosa clientela electoral) a mejorar económicamente en una sociedad capitalista.

Al designar como «central» el curso inicial de estudio, observa Labaree, el claustro parece estar intentando cumplir los compromisos contradictorios de la escuela. Su decisión de ofrecer un currículum único, indiferenciado, que prepare a los estudiantes para ser buenos ciudadanos y personas de moralidad, indica su deseo de utilizar la escuela para alcanzar fines «políticos». De igual manera, su decisión de que el currículum común de la escuela sea final y no preparatorio y de que ponga el acento en asignaturas tales como las ciencias y las lenguas extranjeras modernas indica el deseo del claustro de utilizar la escuela para cumplir propósitos «mercantiles».

Según Labaree, desde el final del siglo XIX en adelante los cambios de currículum de la Central implicaron una serie de oscilaciones entre los compromisos públicos y privados de la escuela. En 1889 la Central abandonó su currículum práctico y único en favor de dos cursos: uno preparatorio para la educación superior y otro terminal. Labaree interpreta esta modificación como una indicación del deseo del claustro de la Central de servir a su clientela (ostensiblemente de la clase media) mediante el reconocimiento de la creciente importancia que el acceso a la educación superior iba a tener para la promoción económica individual. No obstante, queriendo dar respuesta a la conflictiva demanda del público, en general, de una educación secundaria accesible, el claustro de la Central introdujo un curso de estudio comercial en 1898, un programa de manualidades en 1912 y un programa industrial-vocacional en 1919. A finales del segundo decenio del siglo XX, tal como Labaree lo ve, la Central parecía servir al mismo tiempo su meta «política» de ser fácilmente accesible para estudiantes de diversos intereses y procedencias y asumir sus responsabilidades «mercantiles» con la clase media.

Pero sería tan sólo una solución temporal. Durante los diez años siguientes el claustro de la Central iba a alterar este equilibrio entre los fines de la escuela, al cambiar sus programas vocacionales por cursos técnicos que preparaban a los estudiantes para superar los requisitos de ingreso en la educación superior. Hacia 1930, según Labaree, la *Central High School* se había convertido en una institución cuyos diversos programas le daban la apariencia de ser accesible a todos los estudiantes, pero cuya devoción al propósito de preparar para la educación superior la hacían parecer más orientada a las necesidades de los hijos de la clase media. Esta complicada situación, concluye Labaree, ha sido nociva, por lo general, para la *high school* central y norteamericana hasta el día de hoy (27).

Jeffrey Mirel y David Angus han desarrollado una interpretación del curso de la reforma curricular del siglo XX, con un estudio de las modificaciones en los pro-

(27) Labaree, D. F. *The Making of an American High School: The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia: 1838-1939*. New Haven, Yale University Press, 1988, pp. 134-172.

gramas de la *high school* de Detroit entre los años 1928 y 1940. Mirel y Angus sostienen que los educadores de la época daban por sentado que el gran incremento de las inscripciones en la *high school* durante la primera parte de este siglo se debía, como resultado directo, a los esfuerzos por expandir y diversificar el currículum.

Durante la depresión de los años treinta, según Mirel y Angus, el colapso económico forzó a los jóvenes a permanecer en la escuela, en vez de salir de la *high school* para integrarse en el mercado laboral. En Detroit se duplicó el alumnado de la *high school* de la ciudad. Sin embargo, no se hizo ningún esfuerzo por expandir el currículum. Por el contrario, enfrentándose a la necesidad de reducir el presupuesto, incluido en el recorte general de gastos de la municipalidad, la Junta de Educación redujo los salarios del profesorado y los servicios para los estudiantes y paralizó las construcciones. Por su parte, lo que hizo la Administración fue modificar el currículum de las *high schools* para acomodarlo a un cuerpo estudiantil más amplio y diverso.

Desde los años veinte, Detroit venía ofreciendo cuatro cursos de estudio en sus *high schools*: preparatorio para la enseñanza universitaria, técnico, comercial y general. La Administración consideró que de estos cuatro programas el menos exigente, desde el punto de vista académico, era el general y, por tanto, constituía el currículum más adecuado para el tipo de estudiantes que el sistema parecía estar reteniendo. Lo que hizo la Administración fue modificar el programa general de manera que pudieran permanecer en la escuela más estudiantes y cumplir los requisitos de graduación. Suprimieron el requisito de laboratorio, para la química, de la *high school*, creando así un curso en ciencia descriptiva. Asimismo introdujeron material, que parecía interesante (como una unidad en seguridad vial), en los cursos de estudios sociales y crearon algunas optativas más nuevas y prácticas, incluyendo un curso de preparación personal. Ante todo, la Administración hizo el currículum más práctico con la esperanza de retener la más amplia y diversa clientela estudiantil. No era un currículum ampliado la fuerza motriz del incremento de las matrículas en el siglo XX. Lo que hacía aumentar la matriculación eran las transformaciones en las posibilidades de empleo para los jóvenes, que, al mismo tiempo, hacían necesarios los ajustes en el currículum (28).

Uno de los temas predilectos de los investigadores que utilizaron estudios de casos ha sido la tentativa de los reformadores escolares de principios del siglo XX de diferenciar el currículum mediante el establecimiento de escuelas y clases especiales para niños con retraso mental o con bajo rendimiento. E. Anne Bennison, en su estudio sobre la *Escuela para Niños Especiales de Milwaukee*, Wisconsin, e Irving Hendrick y Donald MacMillan, en su examen de las clases no graduadas de la ciudad de Nueva York, atribuyen esta reforma a una doble meta: el control social y el humanitarismo. Según estos especialistas, el establecimiento de clases y escuelas especiales permitiría sacar a los estudiantes con bajo rendimiento de las aulas, donde su presencia dificultaba la labor del profesor con los niños de intelecto nor-

(28) Mirel, J. E. y Angus, D. L. «The Rising Tide of Custodialism: Enrollment Increases and Curriculum Reform in Detroit, 1928-1940». *Issues in Education*, 2, 1986, pp. 101-102.

mal, y proporcionaría un marco separado en el que unos profesores con especial preparación pudieran trabajar eficazmente con esos niños difíciles de enseñar. De estas dos metas, los reformadores escolares de principios de siglo siempre se ocuparon más —según los investigadores mencionados— en controlar la supuesta influencia trastornadora de los niños con bajos rendimientos en el aula regular que en respaldar el progreso educativo de los niños con problemas (29).

Joseph Tropea y Barry Franklin utilizan estudios de casos para demostrar cómo el establecimiento de clases especiales capacitó a los administradores docentes de principios de siglo para controlar a los estudiantes cuyos problemas de aprendizaje y comportamiento se consideraban un obstáculo para la buena marcha de las actividades en el aula. Tropea considera que el orden y la eficiencia en el aula decimonónica articulaban la facultad de los administradores y profesores para excluir fácilmente a los niños con malos resultados escolares. Tras el examen de las escuelas de Baltimore, Maryland, entre 1890 y 1940, Tropea sostiene que la aprobación de leyes que hacían obligatoria la asistencia impidió a las autoridades escolares utilizar la exclusión como medio de controlar a los niños conflictivos. Al autorizarse la segregación de estos niños, las clases especiales ofrecieron a los administradores escolares de Baltimore una estrategia nueva y más conveniente para evitar la desorganización. Franklin dice que el incremento de inscripciones en Atlanta, Georgia, entre 1898 y 1923 introducía en las escuelas un mayor número de niños con bajo rendimiento. El aparente fracaso de los profesores en acomodar a estos estudiantes —prosigue Franklin— amenazaba la capacidad de los administradores de la enseñanza de la ciudad para mantenerse fieles a su compromiso con el ideal de accesibilidad de la escuela pública. No obstante, las clases especiales resolvieron el problema al permitir a las escuelas admitir a cualquier niño que deseara ingresar y, luego, segregar a aquellos cuya presencia en el aula regular se considerase perturbadora en alto grado (30).

VII

Lo que ha atraído a los historiadores del currículum hacia el estudio de casos es su convicción de la eficacia de este método para informarnos sobre el desarrollo del programa escolar. En otras palabras, creen que podemos obtener un panorama más detallado del impacto de la reforma escolar orientada a la eficacia, por ejemplo, mediante el examen de pasadas instancias del cambio curricular en Atlanta, Milwaukee o Filadelfia, que con la perspectiva que se podría ob-

(29) Bennison, E. A. «Creating Categories of Competence: The Education of Exceptional Children in the Milwaukee Public Schools, 1908-1917», tesis doctoral, Madison, Universidad de Wisconsin, 1988, pp. 142-181; Hendrick, J. G. y MacMillan, D. L. «Selecting Children for Special Education in New York City: William Maxwell, Elizabeth Farrell and the Development of Ungraded Classes, 1900-1920», *The Journal of Special Education*, 22, 1989, pp. 359-417.

(30) Tropea, J. L. «Bureaucratic Order and Special Children: Urban Schools, 1890s-1940s», *History of Education Quarterly*, 27, 1987, pp. 29-53; Franklin, B. M. «Progressivism and Curriculum Differentiation: Special Classes in the Atlanta Public Schools, 1893-1923», *History of Education Quarterly*, 29, 1989, pp. 571-593.

tener estudiando los escritos de Franklin Bobbitt o W. W. Charters. Herbert Kliebard, sin embargo, ha hecho recientemente la advertencia de que puede ser inmerecida la fe que tenemos en esta metodología de la investigación. Los estudios de casos, observa, son especialmente útiles al permitirnos valorar el impacto que han tenido las propuestas del currículum en la práctica escolar. Y nos pueden ofrecer datos para promover nuevas interpretaciones del cambio curricular. Sin embargo, estos estudios no aportan, sin más, respuestas definitivas a nuestros interrogantes. Por el contrario, Kliebard sostiene que una revisión de la literatura contemporánea mostraría que los estudios de casos, al igual que otras formas de investigación, plantean nuevas preguntas y crean nuevas controversias entre los estudiosos (31).

Tras haber identificado este problema en la investigación del estudio de casos, Kliebard centra su atención en el hallazgo de nuevas y, conceptualmente, más ricas maneras de investigar la historia de las ideas del currículum. En un trabajo reciente explora el impacto simbólico de las primitivas propuestas del siglo XIX de introducir la educación vocacional en el programa escolar. Kliebard sostiene que el esfuerzo por imprimir un carácter vocacional al currículum jamás llevó a la práctica las promesas de preparar a los estudiantes para incorporarse a la fuerza laboral y mejorar la competitividad de la economía norteamericana. El gran éxito de los proponentes de la educación vocacional —según Kliebard— fue su capacidad para manipular el lenguaje del «vocacionalismo» con el fin de crear ciertas creencias y determinadas impresiones.

Como observa Kliebard, los administradores escolares orientados hacia la eficacia promovieron la educación vocacional sobre la base de que esta innovación iba a crear un programa escolar más atractivo que, a su vez, induciría a los niños a permanecer en la escuela. En otras palabras, se trataba de una reforma que corregiría uno de los problemas más graves de las escuelas públicas de principios del siglo XX: una tasa creciente de abandonos, de desistimiento. Sin embargo, al esgrimir este argumento, los administradores escolares hacían algo más que ofrecer una base lógica para una determinada política educativa; estaban creando una ideología que exaltaba su pericia técnica para resolver un problema acuciante de escolarización pública y, al hacerlo, estaban justificando la posición alcanzada por su profesión en las escuelas. La promoción de la educación vocacional —argumenta Kliebard— revistió a estos educadores de la ornamentación simbólica del profesionalismo incipiente.

La tentativa de imprimir un carácter vocacional al currículum, según Kliebard, ocurrió en el preciso momento en que, con las reformas de la industria, se estaban reduciendo las cualificaciones exigidas a los trabajadores y, por consiguiente, su necesidad de formación. Kliebard dice que para explicar esta aparente paradoja puede ser útil considerar la educación vocacional como una forma de acción simbólica. Las características del trabajo industrial de principios de este siglo (largas jornadas, bajos salarios y condiciones de trabajo peligrosas) actuaron socavando la ética laboral histórica de la nación. Resultaba virtualmente imposible trabajar día

(31) Kliebard, H. M. «Constructing a History...», *op. cit.*, pp. 61-63.

tras día en la cadena de montaje y aceptar los dogmas de la ética laboral; especialmente, que el trabajo era siempre más digno que la indolencia o que los obreros de la industria eran artesanos cualificados. Para Kliebard, la introducción de la educación vocacional ofreció los símbolos requeridos para redefinir la ética del trabajo de manera que se adecuase a esta realidad industrial. Proclamando que harían el currículum más funcional, los promotores de la educación vocacional estaban diciendo que la escuela pública había suplantado el sistema de aprendizaje como instrumento de creación de artesanos cualificados. Y al promocionar las virtudes del trabajo de equipo y de la cooperación, los proponentes de la educación vocacional estaban indicando que el trabajo en cadena representaba un avance respecto a las viejas formas de trabajo artesanal (32).

Thomas Popkewitz es otro de los especialistas que ha procurado revitalizar el estudio de la historia de las ideas del currículum. Popkewitz sostiene que el examen del discurso educativo, incluyendo las propuestas para el cambio en el currículum, nos puede dar información acerca de unos temas con mayor alcance, como el poder social y la reglamentación. Aunando las perspectivas de una serie de teóricos franceses de la sociología (incluyendo las de Emile Durkheim, Michel Foucault, Pierre Bourdieu y los historiadores de la escuela analista), Popkewitz articula una aproximación a la investigación del lenguaje educativo como problema de «epistemología social» (33). Es una aproximación —dice— que descubre la relación entre el discurso educativo y el poder.

El examen, por ejemplo, del discurso de los reformadores del currículum centrados en la disciplina, en el decenio de 1960, nos dice muchas cosas sobre lo que pensaban esos educadores respecto a la asignación y la distribución del poder en la sociedad norteamericana. Según Popkewitz, la tarea de reformar el currículum, para estos educadores, consistía en incorporar a las materias escolares las generalizaciones más recientes y los métodos de investigación de las disciplinas del saber tradicional tal como eran definidas por los especialistas académicos. Para Popkewitz, esta confianza en el saber de los expertos tuvo dos consecuencias importantes:

En primer lugar, se establecieron estas disciplinas como fuentes autorizadas del saber acerca de la sociedad; la creencia firme de que el progreso social se define por medio de una ciencia positiva organizada por la observación, la metodología rigurosa y la valoración de la neutralidad se fue acentuando cada vez más en el currículum. En segundo lugar, se llegó a considerar el profesionalismo como una categoría epistemológica que hizo de la forma y el contenido particulares del conocimiento científico social una fuente autorizada para considerar la relación entre los individuos y la sociedad (34).

Popkewitz cuestiona, a continuación, la conveniencia, en una sociedad democrática, de conceder semejantes autoridad y objetividad a las contribuciones de los

(32) Kliebard, H. M. «Vocational Education as Symbolic Action: Connecting Schooling with the Workplace». *American Educational Research Journal*, 27, 1990, pp. 9-26.

(33) Popkewitz, Th. S. *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*. Nueva York, Teachers College Press, 1991, vi-x, pp. 1-4.

(34) *Ibid.*, p. 115.

expertos académicos. Según él, estudiando la historia de las ideas del currículum como problemas de epistemología social se pueden identificar los intereses políticos más amplios que, a lo largo del tiempo, han estado involucrados en los esfuerzos por desarrollar una reforma curricular (35).

VIII

Aunque los investigadores americanos han escrito sobre la historia de las asignaturas, tales estudios, como antes señalé, no han constituido una de las preocupaciones centrales de los historiadores del currículum (36). No obstante, hay indicios de que la situación puede estar cambiando. En 1987 Thomas Popkewitz publicó una recopilación de ensayos editados que examinaban la historia de varias asignaturas. En la introducción Popkewitz señala que el propósito de la obra es explicar la historia de las asignaturas como «invenciones sociales de personas que luchan en un mundo de intereses en competencia y contradicciones» (37). Los que participan en la obra pretenden analizar los motivos y compromisos contradictorios que han intervenido en el desarrollo de diversas asignaturas.

Dentro de este volumen, el ensayo de George Stanic se dedica a examinar la respuesta de los docentes matemáticos a las transformaciones sociales que, según creían, iban asociadas a la transición de Norteamérica, en los comienzos del siglo XX, hacia una sociedad urbana e industrial. Stanic sostiene que, para estos educadores, tuvieron especial interés los cambios demográficos que estaba introduciendo en las escuelas una población estudiantil más numerosa y diversa. Tal como estos educadores finiseculares veían la situación, muchos de los niños, sobre todo los de la clase obrera y los de familias de inmigrantes, no estaban preparados para el currículum matemático existente, que ponía el acento en el adiestramiento mental y en la preparación para la universidad. Utilizando la noción de Kliebard de grupos de interés curricular, Stanic prosigue descubriendo el conflicto surgido entre los educadores en matemáticas cuando quisieron adaptar el currículum a esta nueva categoría de alumnos. De un lado estaban los llamados educadores humanistas, que veían en las matemáticas un vehículo para el desarrollo intelectual y para perpetuar las tradiciones culturales de la civilización occidental. En contraposición, había un grupo de profesores de matemáticas cuya ideología combinaba elementos de las tradiciones de la eficacia social y del evolucionismo. Pensaban que el contenido del currículum matemático existente debía transformarse de manera que resultase interesante y atractivo para unos niños con un amplio espectro de capacidades y aspiraciones y los preparara así, para el trabajo adulto y el rol de ciudadanos. Stanic pasó revista a este conflicto de la educación en matemáticas desde sus comienzos, en torno a 1900, hasta

(35) *Ibid.*, pp. 83-133.

(36) Kliebard, H. M. y Franklin, B. M. «The Course of the Course...», *op. cit.*, pp. 143-146.

(37) Popkewitz, Th. S. «The Formation of School Subjects and the Political Context of Schooling», en Th. S. Popkewitz *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*, Londres, The Falmer Press, 1988, p. 2.

1940. Durante este período ninguno de los grupos obtuvo un control absoluto sobre el currículum. De manera muy semejante a lo que sucedió con el currículum en general, se llegó a un compromiso incompleto que reflejaba elementos de todas esas tradiciones. Según Stanic, fue un compromiso que siguió influyendo en el currículum matemático de la escuela pública (38).

Kerry Freedman, en su contribución al volumen de Popkewitz, señala que el avance de la educación en artes de las escuelas públicas norteamericanas también se vio impulsado por las motivaciones conflictivas de sus promotores. Los primeros programas de arte en la escuela pública consistieron en cursos de dibujo industrial, establecidos durante las tres últimas décadas del siglo XIX a instancias de los industriales de Nueva Inglaterra. Pensaban que la introducción del dibujo en el currículum daría a los trabajadores norteamericanos una capacitación para el diseño, que era entonces la razón de la preeminencia de la mano de obra industrial de Inglaterra y Europa. Estableciendo esos cursos, los fabricantes americanos podrían superar la ventaja competitiva de la que gozaban entonces sus competidores europeos.

Al comenzar el siglo XX, esta base lógica para la presencia de la educación artística en el currículum empezó a dejar el paso a otros compromisos muy distintos. Los reformadores de la clase superior y de la clase media, que defendían el movimiento llamado «progresivo», según Freedman, veían que la educación artística convenía a sus propios intereses e igualmente a un interés público más general. Los cursos de arte proporcionarían a los niños de la clase alta y de la clase media el tipo de enriquecimiento cultural que consolidaría su posición en la sociedad norteamericana. Y estos cursos enseñarían a los hijos de la clase trabajadora cómo utilizar el tiempo libre, cada vez más considerable, que la industrialización les había facilitado; así quedaría mitigada gran parte de la insatisfacción provocada por el sistema fabril. Freedman pasa, luego, a describir cómo, durante el medio siglo siguiente, los intereses de esos patrocinadores de la educación artística siguieron desplazándose, primero, hacia un compromiso de utilizar el arte como instrumento de la educación moral y, más recientemente, como instrumento para promover la autoexpresión. Freedman sostiene que las cambiantes bases lógicas ofrecidas por los promotores de la educación artística eran reflejo de unas transformaciones, culturales y políticas, más profundas de la sociedad norteamericana (39). En su trabajo actual Freedman continúa explorando las vinculaciones entre la evolución del currículum artístico y unas transformaciones sociales de mayor alcance, considerando especialmente el impacto de la Segunda Guerra Mundial y de la Guerra Fría en la educación artística (40).

(38) Stanic, G. M. A. «Mathematics Education in the United States at the Beginning of the Twentieth Century», en *ibíd.*, pp. 145-175.

(39) Freedman, K. «Art Education as Social Production: Culture, Society and Politics in the Formation of Curriculum», en *ibíd.*, pp. 63-84.

(40) Freedman, K. «Art Education and Changing Political Agendas: An Analysis of Curriculum Concerns of the 1940s and 1950s», *Studies in Art Education*, 29, 1987, pp. 17-29; Freedman, K. «The Philanthropic Vision: The Owatonna Art Education Project as an Example of «Private» Interests in Public Schooling», *Studies in Art Education*, 31, 1989, pp. 15-26.

IX

Según parece, los historiadores norteamericanos del currículum nunca han tenido mucho que decir sobre los profesores y la enseñanza. En los textos de Kliebard, Seguel y Tanner se hace una breve mención de la implicación de los profesores en una serie de proyectos reformistas del currículum en el siglo XX (41). En su disertación sobre la reforma curricular en Minneapolis, Franklin destaca cómo quedó condenada al fracaso esta reforma orientada a la eficacia por la oposición de los profesores a la integración curricular (42). Sin embargo, los historiadores del currículum no han hecho examen alguno de la relación entre el desarrollo de la enseñanza como profesión del currículum.

En estos últimos años los historiadores de la educación han mostrado un interés creciente por la historia de la docencia. No obstante, han tenido tan poco que decir sobre el currículum como los historiadores del currículum sobre la docencia (43). Así, pues, si existe un tema que requiera la atención de los historiadores del currículum, éste es el de la vinculación entre la historia del currículum y la historia de la enseñanza y de la educación del enseñante.

Es difícil predecir cómo definirán los historiadores norteamericanos del currículum su agenda de investigación en años futuros. De todo lo expuesto en este trabajo se desprendería que tal programa de investigación incluiría, como mínimo, estudios históricos de casos de instancias de modificación curricular, la revitalización del estudio de nuestra historia de las ideas sobre el currículum, investigaciones de la historia de las asignaturas y el estudio sobre las relaciones a lo largo del tiempo entre la historia de la enseñanza y el desarrollo del currículum. Queda por ver, no obstante, si los historiadores norteamericanos del currículum abordarán todos estos temas o sólo alguno al proseguir con sus futuras investigaciones.

(41) Kliebard, H. M. *The Struggle for the American...*, *op. cit.*, pp. 212-213; Seguel, M. L. *op. cit.*, pp. 98-107; Tanner, D. y L., *op. cit.*, pp. 303-307.

(42) Franklin, B. M. *Building the American...*, *op. cit.*, pp. 150-152, 161-162.

(43) Véase, por ejemplo, Larry Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1940* (Nueva York, Longmans, 1984); Jürgen Herbst, *And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalization in American Culture* (Madison, University of Wisconsin Press, 1989); Donald Warren (Ed.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work* (Nueva York, MacMillan Publishing Company, 1989).