

La retórica frente a la realidad: las materias de conocimientos sociales y la enseñanza de la Historia en la América de entreguerras

Rhetoric v. Reality: Social Studies and History Education in Interwar America

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-670>

Daniel Berman

Universidad de Wisconsin-Madison

Resumen

El análisis contemporáneo de la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales en los USA estadounidense revela un panorama complejo. Por un lado, los medios de comunicación tratan de las batallas entre liberales y conservadores por la inclusión del racismo, la esclavitud y la diversidad en los currícula y libros de texto. Por otro, la investigación indica que la pedagogía innovadora y los nuevos contenidos siguen luchando por desarrancar la didáctica centrada en los libros de texto y los ejercicios de memorización comunes en las aulas. Indudablemente, la cobertura informativa y las redes sociales amplifican los problemas de la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales, pero estos debates, desafíos y controversias no son nuevos, sino que forman parte de una larga trayectoria histórica. Este artículo traza esa línea centrándose en la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales y las reformas durante el periodo de entreguerras en Estados Unidos de Norteamérica (1919-1939). Los años de entreguerras fueron cruciales para la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales en los USA, pues el número de alumnos matriculados en las escuelas aumentó considerablemente y los académicos, profesores y administradores propusieron numerosas reformas. Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre los años de entreguerras sólo consideran las propuestas de reforma y no exploran si estas se pusieron en práctica. Estudiar cómo y qué enseñaban los profesores, junto con el contexto histórico de la época, ilumina las posibilidades, retos y limitaciones de la reforma de la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales.

Palabras clave: Enseñanza de Ciencias Sociales, enseñanza de la Historia, reforma educativa, época de entreguerras, currículo, Historia del currículum; Historia social.

Abstract

Contemporary analysis of American history and social studies education reveals a complex picture. On the one hand, the media depicts battles between liberals and conservatives over the inclusion of racism, slavery, and diversity in standards and textbooks. On the other, research indicates that innovative pedagogy and new content struggle to uproot the textbook-centric pedagogies and rote-memorization exercises that commonly appear in classrooms. While history and social studies education is no doubt amplified by news coverage and social media, these debates, challenges, and controversies are not new, instead, they are part of a long historical lineage. This article traces that lineage by centering history and social studies education and reforms during interwar America (1919-1939). The interwar years were crucial for US history and social studies education because school enrollments significantly expanded and academics, teachers, and administrators created many reforms. However, most studies of the interwar years only consider reforms and fail to explore if those reforms appeared in schools. Highlighting how teachers taught and what they taught, combined with the historical context of the era, illuminates the possibilities, challenges, and limitations of history and social studies education reform.

Key words: social studies, history education, education reform, interwar era, currículum, curricular history, and social history

Introducción

La reforma de la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales en los Estados Unidos de Norteamérica (en adelante EUA) presenta retos continuados. Durante más de un siglo, académicos, administradores, profesores e incluso políticos han intentado modificar los contenidos históricos enseñados y las prácticas pedagógicas utilizadas por los profesores. Los historiadores de la educación han documentado la mirada de movimientos de reforma en diferentes épocas, en particular cómo pretendían desbancar las pedagogías memorísticas y el aprendizaje centrado en los libros de texto que dominaban

la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia. A pesar de los numerosos e innovadores intentos de modificar la enseñanza, muchas reformas nunca llegaron a implantarse en las escuelas. Las reformas de la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia suelen fracasar en EUA porque chocan con la naturaleza conservadora de las escuelas públicas, en particular su resistencia al cambio. Además, las reformas se ven sofocadas por las recurrentes, a lo largo de la historia norteamericana, cuestiones sociales, culturales y políticas, que conocemos como «guerras culturales».

Para poner de relieve las complejidades encontradas en los intentos de reformar la enseñanza de la Historia estadounidense y las Ciencias Sociales, este artículo analiza específicamente el periodo de entreguerras (1919-1939), un periodo significativo en la historia de la reforma curricular, en particular de la enseñanza de las Ciencias Sociales, por dos razones clave. En primer lugar, la matriculación escolar aumentó durante el periodo del 74% al 84% de los niños en edad escolar y mientras que en la enseñanza secundaria los matriculados de las edades respectivas aumentaron del 5,1% al 26% (Snyder, 1993). En segundo lugar, muchas propuestas de reformas cruciales de la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia surgieron durante este periodo y a menudo estaban directamente relacionadas con los debates sobre metodología histórica, la aparición del campo de las “ciencias sociales” y con el panorama social y político más amplio de la Gran Depresión y el New Deal.

Los historiadores de la educación que investigaron la enseñanza de las ciencias sociales han reconocido la importancia de los años de entreguerras y los exploraron siguiendo dos líneas de estudio. En primer lugar, los estudiosos investigaron los informes y propuestas de reforma de la enseñanza de la Historia y las CC. Sociales de organizaciones como la American Historical Association (AHA) y el National Council for the Social Studies (NCSS). Las cuestiones y los debates que se dieron en esta corriente abordaron cómo los informes de estas organizaciones influyeron en las escuelas, cómo los contenidos de ciencias sociales sustituyeron a los de Historia y cómo los miembros de los comités de planes de estudio llegaron a un consenso a pesar de los desacuerdos internos (Hertzberg, 1981; Saxe, 1992; Whelan, 1991; Keels, 1980; Ravitch, 1987; Jenness, 1990). A partir de principios de la década

de 2000, las Historias de la enseñanza de ciencias sociales de Fallace (2008; 2009), Halvorsen (2013) y Evans (2004), ampliaron significativamente los conocimientos de fines del S. XX. Estudiaron el ímpetu intelectual detrás de los informes y reformas de la enseñanza de Ciencias Sociales, los cambios y desafíos dentro de los conocimientos sociales elementales, y el impacto de las guerras culturales en ella. Además de estos temas, incorporaron fuentes adicionales, nuevas preguntas y consideraron el cambiante panorama social, intelectual y político de la América del siglo XX.

La mayor parte de esta investigación se centró en lo que debería haberse enseñado, en lugar de explorar qué y cómo se enseñaba. Este artículo intenta abordar esta última cuestión, a menudo ignorada, proporcionando un análisis detallado de la didáctica, el contenido, los cursos ofertados, usando fuentes de las escuelas y aulas que ayudan a esclarecer lo que se enseñaba y cómo a los alumnos durante el periodo de entreguerras. Tanto los informes de carácter nacional como la información del estado de Wisconsin ponen de relieve tanto las tendencias generales de la enseñanza de ciencias sociales como su expresión concreta. Aunque es imposible conocer exactamente qué enseñaban los profesores, cómo lo enseñaban y qué aprendían los alumnos, la combinación de datos cualitativos y cuantitativos, procedentes tanto de fuentes nacionales como locales, proporciona una amplia base para abordar nuestro estudio.

Hay tres elementos cruciales de la educación en ciencias sociales de entreguerras que revelan las fuentes nacionales y locales. La mayoría de los cambios que reclamaban los reformadores educativos nunca llegaron a las aulas. Las afirmaciones de los educadores y académicos de entreguerras de que el contenido de las asignaturas relacionadas con ciencias sociales, los cursos ofertados y las prácticas docentes diferían significativamente eran incorrectas, ya que existían sorprendentes similitudes en las tres áreas a lo largo del país. Por último, el seguimiento de los libros de texto, la memorización y las prácticas docentes anquilosadas continuaron dominando la didáctica de las ciencias sociales.

Reformas de la enseñanza de ciencias sociales en el periodo de entreguerras

Muchas reformas de ciencias sociales surgieron durante el periodo de entreguerras, cuando los educadores y los académicos se enfrentaron a los retos planteados por la Gran Depresión, el New Deal y el aumento de las matriculaciones escolares (Evans, 2004). Tres de las propuestas de reforma más destacadas del periodo fueron los cursos sobre problemas sociales, la «nueva» Historia y el reconstrucionismo social. Cada reforma animaba a los estudiantes a establecer conexiones explícitas entre el pasado y el presente, a comprender los problemas sociales y económicos locales y nacionales, y a generar soluciones a estos problemas. No hubo consenso entre los reformadores escolares sobre qué contenidos, recursos y metodologías debían incorporar los profesores. Sin embargo, los reformadores compartían un objetivo común: debilitar o eliminar la enseñanza basada en el libro de texto y la evaluación memorística.

Los proponentes de reformas de la educación, en particular los historiadores, estaban insatisfechos con la Historia enseñada en la secundaria estadounidense a principios del siglo XX, por lo que intentaron reformarla. Estos individuos y grupos detestaban especialmente la Historia enseñada en la secundaria por su excesivo positivismo y su foco en el estudio de políticos, dinastías y batallas. Para estos reformadores, la «nueva» historia ofrecía una solución viable. Defendida por los historiadores de la Universidad de Columbia James Harvey Robinson y Charles Beard, la “nueva historia” era un enfoque metodológico del estudio de la historia. Sus defensores cuestionaban la concepción dominante de la Historia como un relato científico, objetivo, del pasado, y creían que la Historia era una evaluación subjetiva de cómo el presente se desarrollaba a partir del pasado. Los nuevos historiadores también pedían que se incluyeran historias sociales y los relatos y experiencias de la gente corriente, no sólo los de las élites políticas y económicas que tradicionalmente dominaban la enseñanza de la Historia. Esta nueva Historia también se diferenciaba porque sus defensores pretendían incorporar otras disciplinas de ciencias sociales como la Sociología, la Ciencia Política y la Economía para ayudar a interpretar el pasado y vincular la historia con

el presente. En resumen, la nueva historia ofrecía a los estudiantes temas y enfoques nuevos para sustituir a las historias “muertas e irrelevantes” que dominaban en los institutos (high schools) (Robinson, 1912; Whelan, 1991; Committee on Social Studies of the Commission to Reorganize Secondary Education, 1916).

Otro movimiento notable de reforma de la enseñanza de ciencias sociales fue la propuesta y adopción de asignaturas de «problemas», como «Problemas Sociales», «Problemas Modernos» o «Problemas de la Democracia Americana». Estas asignaturas se impartían casi exclusivamente en el último curso de secundaria. Su propósito era integrar la Historia, la Sociología, la Economía, la Educación Cívica y otras ciencias sociales para abordar problemas sociales contemporáneos. En teoría, los temas de los cursos reflejarían los intereses de alumnos y profesores, y los estudios interdisciplinarios orientarían el estudio de problemas concretos. Los reformadores que abogaban por estos cursos no especificaron planes de estudios concretos ni libros de texto, ya que el clima político y las necesidades de la sociedad debían dar forma a las asignaturas. Así, en teoría, éstas cambiarían anualmente (Committee on Social Studies of the Commission to Reorganize Secondary Education, 1916; Whelan, 1991). El National Council for the Social Studies, uno de los principales abogados de la reforma de la enseñanza de las ciencias sociales, elaboró una lección modelo que tenía como tema la inmigración y podía ser desarrollada en tres disciplinas: (1) Educación cívica: leyes y política que rigen e impulsan la regulación y restricción de la inmigración, (2) Economía: nivel de vida de las poblaciones inmigrantes y efectos de la inmigración en el mercado laboral, y (3) Sociología: la asimilación de las comunidades inmigrantes en nuevos espacios y cómo sus contribuciones culturales dan forma a la sociedad (Committee on Social Studies of the Commission to Reorganize Secondary Education, 1916).

El último movimiento de reforma de enseñanza de ciencias sociales digno de mención fue el reconstructionismo social, un movimiento educativo progresista que pretendía movilizar a las escuelas públicas y a los profesores estadounidenses para que llevaran a cabo reformas sociales (Riley, 2006). Podría decirse que el reconstructionista social más destacado fue George Counts, profesor de educación de la Universidad de Columbia. Counts preveía

sustituir el individualismo por el colectivismo y aplicar conocimientos y estudios interdisciplinarios para combatir los problemas sociales, en particular los económicos de la Gran Depresión. Además, Counts, al igual que otros reformadores escolares, creía que los estudiantes podían actuar como agentes de cambio para ayudar a abordar los males sociales contemporáneos. Al hacer hincapié en la acción colectiva mediante la aplicación por los estudiantes de los conocimientos técnicos, las escuelas, los estudiantes y los gobiernos «participarían en la planificación y la ingeniería sociales necesarias para crear la mancomunidad cooperativa, la democracia colectiva» (Gutek, 2008, p.14). Las ideas de Counts resonaron entre los reformadores, que volcaron sus ideas en influyentes informes sobre la enseñanza de la Historia y ciencias sociales como las Conclusiones de la Comisión de la Asociación Histórica Americana (1934) y la Carta de las ciencias sociales de Charles Beard (1932). En general, muchos reformadores de ciencias sociales utilizaron la idea de Counts de que los estudiantes necesitaban comprensión conocimientos y capacidades técnicas para analizar y abordar los problemas sociales coetáneos.

Diferencias y similitudes en las ciencias sociales: un estudio nacional

Los estudiosos han documentado exhaustivamente los diversos intentos de reforma, pero hay muchos menos estudios que exploren si estas reformas se materializaron en las aulas y cómo. En lugar de centrarnos en las ideas y recomendaciones de los reformadores, nos centramos en las evaluaciones, los cursos de estudio y otras fuentes que dan cuenta de las prácticas en las aulas para esclarecer el éxito de estas reformas y lo que realmente ocurrió en las escuelas. Este análisis revela algunas conclusiones clave. En primer lugar, a pesar de la preocupación de los historiadores de la educación de que la enseñanza de ciencias sociales y la historia diferían drásticamente, existía un considerable solapamiento. En segundo lugar, los temores de los reformadores y los investigadores de que las anquilosadas prácticas de enseñanza, la memorización y el aprendizaje basado en el libro de texto dominaban en las aulas eran correctos. En tercer lugar, a pesar de estas preocupaciones, los intentos de mejorar la enseñanza de ciencias sociales y la Historia no tuvieron impacto en las escuelas.

En el periodo de entreguerras, los investigadores y reformadores de la educación compartían la creencia en que la enseñanza de ciencias sociales y la Historia difería enormemente a lo largo y ancho de la nación. La mayoría de estas suposiciones procedían de informes y estudios que documentaban una variada oferta de cursos y libertad para combinarlos. Por ejemplo, algunas escuelas primarias y secundarias preferían cursos generales de ciencias sociales, como Ciencias Sociales, Estudios Sociales o Educación Cívica Comunitaria. Otras escuelas preferían cursos específicos de una disciplina establecida, como Historia de los EUA o Geografía Mundial. La mayoría de las escuelas secundarias exigían cursos específicos como Educación Cívica, alguna iteración de asignaturas de Historia Europea, Mundial o Americana, pero muchas escuelas también ofrecían numerosas asignaturas optativas como “Problemas de la Democracia”, Economía, Sociología y otras (Tryron, 1935; Lessen y Herlihy, 1938; Dahl, 1928; Dawson, 1924). Las variaciones en los títulos de las asignaturas, en la secuencia de los cursos y las distintas asignaturas optativas explican por qué los académicos, educadores y administradores escolares creían que las enseñanzas de ciencias sociales y de la Historia se encontraban en «una condición de total confusión», «caótica» y «un estado de desorganización». (Dahl, 1924, p. 185-88; Dawson, 1924, p. 18; Beard, 1932, p. VII).

Aunque las estadísticas de las diferentes ofertas de cursos de ciencias sociales e Historia mostraban una gran diversidad, los análisis que indagaron más allá de los títulos de los cursos e investigaron el contenido de las clases, la evaluación y las pedagogías revelan un panorama diferente. Por ejemplo, la *Instruction in the Social Studies* de Kimmel (1933) fue un informe crucial para el conocimiento de la enseñanza de ciencias sociales porque acentuó las diferencias y similitudes curriculares. Kimmel recopiló más de ochenta planes de estudio de escuelas secundarias de primer y segundo ciclo de todo EUA y analizó cuidadosamente sus planes de estudio, asignaturas, contenidos y libros de texto. Este trabajo es único porque, en lugar de limitarse a catalogar la oferta y la secuencia de los cursos, investigó su contenido y los métodos pedagógicos en las aulas. Descubrió una variación considerable en los contenidos y nombres de asignaturas y cursos, “pero, en la práctica, las variaciones son más aparentes que reales», ya que las similitudes, y no las

diferencias, impregnaban en general la enseñanza de las ciencias sociales” (Kimmel, 1933, pp. 1-4 y 26).

Kimmel (1933) analizó ocho cursos de estudio que incluían asignaturas obligatorias de «educación cívica avanzada». En algunas escuelas esto significaba Educación Cívica Avanzada, Estructura del Gobierno Estadounidense, Educación Cívica Social o Problemas de la Ciudadanía. Los nombres de los cursos diferían, lo que daba la ilusión de diversidad, pero, en realidad, los cursos eran similares. Todos los contenidos y unidades estaban ordenados por temas, con especial atención a la estructura, funciones y organización del gobierno estadounidense.

Estos elementos superpuestos en estructura y contenido llevaron a Kimmel a concluir que «el nombre de los cursos no sirve para diferenciar sus tipos, organización y contenidos, que probablemente sigan los de los libros de texto adoptados para su uso en Educación Cívica (Kimmel, 1933, págs. 53-56)». El análisis de los cursos de Problemas Sociales y Sociología también fueron reveladores. Nueve cursos de estudio contenían bien asignaturas que incluían en su título “problemas sociales” (cinco) o bien de Sociología (cuatro). Pero, según Kimmel, “es difícil distinguir entre los cursos” y la única diferencia discernible era la inclusión de la palabra “problemas” precediendo a temas y cuestiones sociales por lo que “no se intenta aquí considerarlos por separado”. Las clases que incluían “problemas sociales” y las de Sociología tenían como tema fundamental la idea de “progreso” e incluían el progreso moral y el social o las vías hacia el progreso (Kimmel, 1933, págs. 53-56). A pesar de la multitud de cursos que se ofrecían y de los distintos títulos, la organización y los temas de los cursos eran similares.

A pesar de sus títulos, la organización de los cursos era similar y gran parte del contenido de los cursos era casi idéntico. Los cursos sobre la Historia Europea Medieval o Moderna o los de Historia Universal presentaban «pocas diferencias de contenido» (Kimmel, 1933, pág. 42). Once de los doce cursos de estudio incluían una introducción a los pueblos prehistóricos basada en fuentes antropológicas y arqueológicas. A continuación, se estudiaban las civilizaciones antiguas más destacadas, como Egipto, Grecia y Roma, que se centraban en la geografía básica, la historia política y el “contenido enciclopédico”, es decir, en amplios relatos históricos. Los temas del

segundo semestre variaban, pero normalmente destacaban las Cruzadas, el Renacimiento, el colonialismo europeo y el crecimiento de la globalización económica y el comercio (Kimmel, 1933). Una organización similar se daba en la Historia Americana de primer ciclo de secundaria. La mayoría de las escuelas diseñaban sus cursos en torno a los principales períodos políticos o guerras, como la Era Revolucionaria y otros acontecimientos históricos destacados. Los temas de la era anterior a la Reconstrucción¹ dominaban el plan de estudios, y el estudio de los últimos cincuenta años (1880-1930) era mínimo. Los cursos de estudio y los planes de estudio “parecen carecer de visiones transversales de la vida de la gente en diferentes períodos de la historia americana”. Esto indicaba a Kimmel (1933) que los libros de texto “influían en el desarrollo de los esquemas de contenido de los cursos de estudio”, ya que los profesores se basaban en barridos más amplios de acontecimientos y épocas notables, en lugar de en historias sociales (pp. 47-52.)

Los cursos de estudio indicaban lo que los profesores y las escuelas planeaban enseñar, pero no determinaban de forma definitiva lo que ocurría en las aulas. Otra fuente que ayuda a esclarecer lo que aprendían los alumnos eran las preguntas de los exámenes que se utilizaban para evaluarlos. Worth Osborn, empleado del Departamento Estatal de Instrucción Pública de Wisconsin (en adelante DPI), investigó los exámenes de historia en todo EUA. Su estudio se basó en 2.250 trabajos y exámenes de clases de Historia Americana elemental y secundaria, Historia Antigua, Medieval Europea y Moderna Europea (Osburn, 1926). Su estudio corrobora las afirmaciones de Kimmel (1933) de que muchas clases de ciencias sociales hacían hincapié en contenidos similares, pero también demostraba que los profesores esperaban sobre todo que los alumnos memorizaran y recordaran información.

Los exámenes de Historia Americana de primaria y secundaria tenían varias características comunes. Osburn (1926) identificó cincuenta temas generales a partir de las preguntas de los exámenes. Observó que cuarenta y seis temas aparecían tanto en primaria como en secundaria. De los cincuenta temas de la Historia Elemental de EUA, cinco -los nombres de personas destacadas, el desarrollo de las colonias, las primeras exploraciones, la Guerra de la Independencia y la Guerra de Secesión- representaban la

¹ N.del T.: Periodo tras la Guerra Civil que convencionalmente iría desde su fin en 1865, o incluso antes 1863 hasta el Compromiso de 1877.

mitad de las preguntas de los exámenes. Cuatro temas -el desarrollo de las colonias, la exploración y los presidentes y administraciones- representaron casi la mitad de las preguntas en los cursos de secundaria. Incluso los tipos de preguntas que hacían los profesores eran similares. Osburn (1926) encontró diecinueve tipos de preguntas en las escuelas primarias, pero las preguntas de “identificar, dar, qué, nombrar y definir” representaban el 60%. Algunos ejemplos eran “dar la razón por la que Europa colonizó América”, “definir la Proclamación de Emancipación” y “nombrar los territorios adquiridos desde 1789 hasta la actualidad” (pp. 13-24 y 71-92). Las preguntas secundarias se desviaron ligeramente, pero el 60% de todas las preguntas se centraban en la memorización de hechos.

El contenido de los cursos de Historia Americana de primaria y secundaria también era similar. Osburn (1926) incluyó un apéndice con todas las preguntas que aparecían cinco o más veces en los exámenes y las agrupó por tipo, es decir, las que empezaban con palabras cómo, dar, explicar, por qué, etc. Las preguntas repetidas se centraban en guerras notables, documentos políticos importantes o acontecimientos políticos clave. Por ejemplo, se preguntaba a los alumnos “cuáles fueron los resultados de la Guerra de 1812”, “exponga las razones de la Doctrina Monroe” y “defina el Compromiso de Missouri”. Incluso las preguntas de reflexión de nivel superior se centraban en los mismos temas. Por ejemplo, las preguntas de “por qué” de primaria y secundaria preguntaban a los alumnos por qué fracasaron los Artículos de la Confederación y por qué EUA entró en la Primera Guerra Mundial. Las preguntas de “explicar” trataban las causas de la Revolución Americana y las diferencias entre los Artículos de la Confederación y la Constitución. (Osburn, 1926, pp. 71-115).

El estudio de Osburn (1926) también demostró que el contenido de la Historia Europea y Antigua estaba mucho más estandarizado que el de la Historia Americana. Unos pocos temas de estudio, principalmente la historia inglesa y la francesa, los nombres de personas destacadas y temas “misceláneos” (preguntas de definición y comparación que abarcan todo el campo) constituían aproximadamente el 50% de las preguntas de los cursos secundarios de Historia Europea. Otros tres temas, la Iglesia, Alemania y la Primera Guerra Mundial representaban otro 15% de las preguntas. El 35%

restante se repartía entre otros 26 temas. La Historia Antigua estaba aún más estandarizada. De los 25 temas, Grecia, Roma y la memorización de nombres representaban más del 66%, dos tercios, de todas las preguntas del examen (Osburn, 1926).

Al igual que en el caso de la Historia de los EUA, las preguntas más frecuentes sobre Historia Europea y Antigua exigían a los alumnos memorizar la materia. Alrededor del 50% de las preguntas de los exámenes de Historia Europea y antigua empezaban por “definir, identificar, dar o nombrar”. Además, sólo el 20% de las preguntas de los cursos de Historia Europea y el 17% de los de Historia Antigua empezaban con las palabras explicar, por qué, cómo y discutir, que podrían dar pie a un pensamiento de nivel superior (Osburn, 1926). Las pruebas indicaban que el contenido de la Historia Europea y Antigua era más coherente y que las preguntas de recuerdo e identificación estaban más extendidas en comparación con la Historia Americana. Esto no es sorprendente porque los cursos de Historia Antigua y Europea eran estudios que abarcaban grandes cantidades de material en un solo curso.

Los análisis nacionales demostraron que las afirmaciones de que las enseñanzas de ciencias sociales carecían de cohesión y organización eran erróneas. Por lo general, los alumnos seguían una secuencia de cursos similar y aprendían los mismos contenidos, a pesar de la diversidad de títulos de cursos y libros de texto. La enseñanza de la Historia y ciencias sociales parecía permanecer “esclava” de los libros de texto (Evans, 2004, p.42). La mayoría de los datos sugerían que los profesores seguían el libro de texto del curso y evaluaban el recuerdo y la memorización, y no daban oportunidades a que los alumnos explicaran, aplicaran o justificaran su comprensión del pasado. Por último, parecía que las reformas progresistas que hacían hincapié en el pensamiento crítico y la Historia Social no lograban imponerse en las aulas.

Estudio de caso de Wisconsin

Todos estos datos nacionales incluidos los cursos de estudio y los exámenes proporcionaron una idea de las prácticas cotidianas en el aula. Sin embargo, un estudio de caso de un estado proporciona una profundidad adicional a las similitudes y diferencias en el contenido de los cursos, las prácticas

pedagógicas y el impacto de las reformas. El estado de Wisconsin es un buen ejemplo, porque sus escuelas estaban en la media estadística de todos los estados en presupuesto, gasto por alumno, asistencia media, ratio profesor-alumno y muchas otras categorías (Callahan, 1945). En general, la enseñanza de ciencias sociales y la Historia en el Wisconsin de entreguerras se correspondían perfectamente con las tendencias nacionales: más similitudes que diferencias en el contenido de los cursos, dependencia del aprendizaje por libros de texto, evaluaciones memorísticas y falta de reformas progresistas. El estudio de caso también demuestra que los funcionarios estatales y de distrito buscaban nuevas pedagogías e ideas; sin embargo, las sugerencias pedagógicas contradictorias y las estrategias nebulosas para incorporar esas reformas hacían difícil discernir cómo se debían materializar en las aulas.

Los estudios de Holzman (1937) y Kreunen (1931) demostraron que las escuelas de Wisconsin ofrecían una variedad de cursos de ciencias sociales: Historia Americana, Historia Universal, Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Problemas Económicos, Problemas Sociales, Geografía, Geografía Comercial, Problemas de EUA, Ciudadanía y otros. La oferta de asignaturas optativas era muy variada, pero las principales, como Educación Cívica e Historia de EUA, eran obligatorias. Por ejemplo, la asignatura de Educación Cívica era obligatoria en entre el 75% y el 88% de las asignaturas de noveno curso. En décimo no había consenso, ya que algunos centros exigían Ciudadanía, Historia Antigua o Historia Antigua y Medieval, pero estos porcentajes eran relativamente bajos. Los cursos undécimo y duodécimo eran similares al noveno y décimo. La Historia Moderna se impartía normalmente en undécimo curso, como asignatura obligatoria en la mitad de los centros y como optativa en una cuarta parte, mientras que una pequeña minoría requería cursar Historia Americana. El duodécimo curso era el más estandarizado en todo el estado, con un 80% de escuelas que exigían Historia Americana (Kreunen, 1931; Holzman, 1937).

Los análisis de las asignaturas de ciencias sociales revelaron que la Historia Política, Militar y Dinástica se enseñaba habitualmente y que se esperaba que los alumnos memorizaran y regurgitaran esa información en los exámenes. Roscoe Baker, estudiante de posgrado en la UW-Madison, presentó una tesis de máster en la que evaluaba los exámenes de Educación

Cívica e Historia Universal. Estos exámenes se realizaron en un instituto con más de 2.000 alumnos en una ciudad de 350.000 habitantes, es decir, en la ciudad de Milwaukee (Baker, 1928).

Los análisis de las pruebas de las asignaturas Sistema de Gobierno Americano y Problemas Estadounidenses revelaron que la memorización de temas y acontecimientos clave era el aspecto principal de sus evaluaciones, pero había elementos de aplicación y de pensamiento de nivel superior. Los exámenes consistían principalmente en llenar espacios en blanco, emparejar opciones y elección múltiple. Los de llenar espacios en blanco eran redacciones de una página en las que los alumnos identificaban los términos que faltaban para completar el pasaje correcto. Muchas de estas preguntas consistían en identificar leyes, documentos u otros hechos claves relacionados con el gobierno estadounidense. Algunas preguntas de emparejamiento ofrecían a los alumnos la oportunidad de aplicar esa información a problemas históricos y contemporáneos, a pesar de depender de información memorística. Por ejemplo, una de las preguntas emparejaba el término “aislamiento” con “el rechazo de la Sociedad de Naciones”. Las preguntas de opción múltiple se basaban sobre todo en la memorización, ofrecían algunas oportunidades para aplicar la información a acontecimientos históricos o contemporáneos y se centraban en iniciativas, políticas, leyes, acontecimientos o documentos importantes. (Baker, 1928). Los exámenes de Historia Universal utilizaban el mismo formato: llenar los espacios en blanco, emparejar opciones y elección múltiple. Las pruebas de llenar los espacios en blanco se referían exclusivamente a conflictos militares, acontecimientos políticos o dinastías gobernantes:

Las tres tareas que tuvo que llevar a cabo Pedro el Grande fueron ___, ___ y ___. La ambición de Rusia de apoderarse de Constantinopla durante los siglos XVIII y XIX se vio frustrada por ___. De Gama es importante por ___. El viaje de Magallanes es importante por ___ y ___. Dos causas de la Guerra de los Cien Años fueron ___ y ___. Al término de esta guerra, Inglaterra fue expulsada de Francia, conservando sólo ___. La Carta Magna preveía ___ y ___. El Parlamento Modelo fue convocado con el propósito de ___. El eclipse temporal del Parlamento inglés durante el periodo Tutor se debió a ___ y ___. El propósito de la Liga Hanseática era ___. La Prusia moderna tuvo su origen en

____ y _____. El Renacimiento tiene su origen en Italia debido a ____ y _____. (Baker, 1928, p. 100)

A diferencia de la Educación Cívica, las preguntas de emparejamiento y de opción múltiple de Historia Mundial se basaban sobre todo en la memorización. Una sección tenía diez preguntas para emparejar líderes y sus respectivos países. El mismo examen tenía otra sección de diez preguntas que incluía fechas y un acontecimiento notable. Las parejas incluían, entre otras, 1066 con la batalla de Hastings, 1215 con la Carta Magna, 1688 con la Revolución Incruenta y 1776 con la Declaración de Independencia. Las preguntas de opción múltiple también versaban sobre Historia Dinástica, Militar y Política, con un enfoque significativo en Europa Occidental (Baker, 1928).

Los cursos de estudio complementan la información de los informes estatales y revelan las similitudes en el contenido y la pedagogía centrada en los libros de texto. Los cursos de estudio para las clases de instituto (High school) estaban menos disponibles y carecían de descripciones detalladas del contenido y los temas. Sin embargo, los cursos de estudio de primaria (elementary y middle schools) contenían unidades y temas elaborados, lecciones diarias, lecturas de libros de texto, preguntas de examen, hojas de trabajo y actividades y proyectos de los alumnos. Por motivos de representación geográfica y de población dentro de Wisconsin, los cursos de estudio analizados proceden de Madison, Shorewood, Wausau, La Crosse, el condado de Bayfield (un distrito rural) y del Departamento de Instrucción Pública (DPI) para formar una muestra representativa.

El curso de ciencias sociales desarrollado por el DPI para la escolarización K-8² era algo contradictorio. Un informe de 1929 abogaba por incluir la psicología infantil, fomentar el sentido de la responsabilidad social, apartarse de la memorización de hechos y fechas, y otras reformas progresistas. Sin embargo, los profesores debían hacer hincapié en los conocimientos y contenidos establecidos y basarse en los libros de texto, lo que contradecía las reformas progresistas (Callahan, 1929). Incluso los objetivos presentaban discrepancias. Los objetivos generales de todas ciencias

2 N. del T. Tipo de escuela integrada de primaria y secundaria que iría desde los 5 años a los 14.

sociales eran desarrollar la capacidad del niño para participar en la sociedad, hacer hincapié en su pertenencia a la sociedad global e inculcar un sentido de responsabilidad hacia sus comunidades. Sin embargo, casi todos los objetivos para los cursos primero a cuarto y aproximadamente la mitad para los cursos quinto a octavo se centraban en el aprendizaje de conocimientos específicos. Según el Departamento de Instrucción Pública, “debe tenerse siempre presente que el objetivo principal del trabajo en ciencias sociales es doble: impartir información y establecer ideales y actitudes” (Callahan, 1929, p. 156). Así pues, si los alumnos comprendían y aprendían el contenido del curso, principalmente información política, militar y biográfica, éste fomentaba las actitudes y responsabilidades morales necesarias para transformarlos en buenos ciudadanos.

Los contenidos de ciencias sociales que se recomendaban eran los habituales en EUA. Los cursos de primero a cuarto trataban contenidos generales de ciencias sociales centrándose en el hogar, la granja y la ciudad, con menciones a la vida de los nativos americanos y de los pioneros, a los países extranjeros y el transporte. Los cursos de quinto a octavo hacían hincapié en la Historia. En quinto curso se ofertaba la clase “Biografía Americana”,³ los orígenes europeos de América (Historia Europea Antigua y Medieval) en sexto, la Historia Americana en séptimo y una división entre Educación Cívica e Historia de Wisconsin para octavo. Los cursos de primero a cuarto incorporaban una combinación de disciplinas de ciencias sociales, especialmente geografía e historia, mientras que los cursos de quinto a octavo hacían hincapié en los contenidos históricos. Los cursos de Historia de sexto y séptimo curso parecían seguir el patrón documentado en las encuestas nacionales. Gran parte del contenido se refería a los principales momentos políticos, personas clave y padres fundadores, conflictos militares y el desarrollo y la expansión de la nación (Callahan, 1929).

El impacto de las recomendaciones del DPI varió según el distrito, pero las escuelas del condado de Bayfield, un distrito rural en el extremo norte del estado, implementaron su secuencia y curso de estudio. Intencionadamente o no, parece que Bayfield copió directamente el plan de estudios del informe del

³ N. del T.: American Biography, que podría ser traducido como Biografías Americanas, era un curso introductorio de Historia en el que más que Historia se trataba la vida de líderes e individuos prominentes de los EUA.

DPI cuando diseñó sus clases de ciencias sociales. Bayfield probablemente diseñó su curso de sexto grado en torno al libro de texto, *Dawn of American History* de William Nida, y utilizó secciones del libro de texto para que coincidieran con los temas del currículum propuesto por el DPI. Por ejemplo, la sección del curso de Bayfield sobre las Cruzadas correspondía a las páginas 278-320 de Nida (Herbster State Graded School, 1923-1960; Callahan, 1929). Del mismo modo, la asignatura de ciencias sociales de cuarto curso de Bayfield era Transporte y Comunicación, que a su vez eran los temas propuestos por el DPI para la segunda mitad del curso de cuarto. Una vez más, Bayfield diseñó su curso en torno a sus dos libros de texto, *Building our Country* y *Adventuring in Young America* de Anderson McGuire y Edna Phillips, de los que copió directamente el contenido, los temas y la estructura de las propuestas del DPI, y luego correspondió el contenido con capítulos específicos de los dos libros de texto (Herbster State Graded School, 1923-1960; Callahan, 1929). Aparte del contenido y la correspondencia de las secciones del libro de texto, el alcance del curso de estudio de Bayfield fue que la instrucción de los alumnos en ciencias sociales probablemente consistiese en la lectura y memorización de los respectivos pasajes del libro de texto (Herbster State Graded School, 1923-1960).

Aunque ignorase las recomendaciones del DIP, el plan de estudios de una ciudad pequeña, La Crosse, muestra similitudes en contenidos y métodos de enseñanza con lo visto hasta aquí. La Geografía del plan de estudios de La Crosse puso de manifiesto las similitudes entre los distritos. La Geografía, de cuarto a sexto curso, en La Crosse (1926) abarcaba la geografía física de EUA, Australia, América Latina y Europa. Cada sección y tema correspondía a pasajes de un libro de texto, normalmente de cincuenta a doscientas páginas de lectura recomendada, que parecía funcionar como principal fuente de información y guía para la enseñanza en el aula. Las preguntas del examen pedían a los alumnos que relacionaran lugares físicos como ciudades, montañas y ríos con sus respectivos países o estados. Aunque este tipo de examen no conceda a los alumnos muchas posibilidades de aplicar la información a diferentes cuestiones históricas o sociales, algunas preguntas eran más complejas como “Nueva York es la ciudad más grande de EUA, ¿por qué no lo es San Luis?” y “¿por qué Sudamérica exporta todos los suministros

o excedentes de materias primas e importa productos manufacturados?" (La Crosse Board of Education, 1926, Sección de Geografía). No está claro si las respuestas formaban parte de las lecturas de los libros de texto o si los alumnos tenían que aplicar la información para responder a las preguntas.

Otros cursos de estudio de las escuelas de Madison y Shorewood mostraban un enfoque más progresista de las Ciencias Sociales. Al igual que Bayfield, La Crosse y Wausau, Shorewood y Madison hacían hincapié en la geografía en los cursos de primaria, concretamente en la memorización de diferentes regiones geográficas y pueblos. Sin embargo, ambos distritos favorecían los cursos de fusión y exigían a los alumnos que movilizaran sus conocimientos y habilidades «para aumentar la comprensión del niño sobre el mundo que le rodea» y «desarrollar la comprensión y el aprecio de las relaciones de las personas entre sí y con el mundo en el que viven» (Madison Public Schools Supervisor of Curriculum, 1932-1937, Box 1; Shorewood Schools Board of Education, 1933, p. 331). Los planes de estudios incluían preguntas de pensamiento crítico más explícitas que pedían a los alumnos que comprendieran cómo y por qué el entorno físico moldeaba las culturas, la economía y la sociedad. También había más ejemplos de proyectos, actividades y preguntas de examen que animaban a los alumnos a aplicar la información aprendida a una pregunta o problema. El curso de Madison incluía incluso libros de reformadores de la Historia, como Beard (1932) y la American Historical Association (1934) en su bibliografía de lecturas recomendadas. Sin embargo, no estaba claro que esas obras aparecieran explícitamente en el documento, ya que la mayoría de los reformadores ignoraban la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela elemental. Aunque Madison y Shorewood incorporaban preguntas de memorización y ejercicios de libros de texto, hacían más hincapié en preguntas de pensamiento crítico, proyectos, actividades y llamamientos para que los alumnos aplicaran los conocimientos aprendidos (Madison Public Schools Supervisor of Curriculum, 1932-1937; Shorewood Schools Board of Education, 1933).

Las escuelas de Wisconsin reflejaron las tendencias nacionales de la enseñanza de ciencias sociales y la Historia y pusieron de relieve el interés y los retos de las reformas progresistas. Al igual que en las escuelas de todo el país, las reformas progresistas no solían materializarse en las aulas, ya

que los profesores utilizaban pedagogías centradas en los libros de texto y evaluaciones memorísticas. Las escuelas de Wisconsin ofrecían muchas clases de ciencias sociales y optativas, pero la Educación Cívica, las iteraciones de la Historia Europea y de EUA eran las asignaturas dominantes. Además, gran parte de los contenidos hacían hincapié en la memorización de las estructuras y funciones del gobierno estadounidense y las Historias Dinásticas, Militares y Políticas, con escasas oportunidades para la Historia Social o el pensamiento de segundo nivel. El DPI y distritos como Madison y Shorewood intentaron incorporar reformas progresistas como la psicología centrada en el niño y la aplicación de la Historia a los problemas contemporáneos. Sin embargo, la falta de especificidad sobre cómo incorporar estas prácticas, unida al énfasis en las pedagogías de los libros de texto, puso de manifiesto las dificultades y contradicciones de la reforma.

Mirar más allá del aula: retos sociales y económicos de la reforma de las ciencias sociales

Los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a nivel nacional y local demuestran que la mayoría de las reformas no llegaron a implantarse en las escuelas y que las prácticas pedagógicas y los contenidos eran coherentes. Sin embargo, no explican por qué se sofocaron las reformas y por qué la instrucción era tan similar. El contexto más amplio del periodo de entreguerras, especialmente el crecimiento de las matriculaciones en secundaria, la Gran Depresión, las diferencias en los programas de formación del profesorado y la politización de la Historia ayudan a esclarecer por qué se produjeron estos fenómenos.

Las matriculaciones de estudiantes crecieron rápidamente durante la primera mitad del siglo XX debido a los aumentos salariales, las leyes sobre trabajo infantil y absentismo escolar, la Gran Depresión y la expansión de la enseñanza pública (Reese, 2011; Tyack, 1974). De 1920 a 1940, las matriculaciones escolares aumentaron en más de un 20%, pasando de aproximadamente veintitrés millones a veintiocho millones de estudiantes. Las escuelas secundarias experimentaron un aumento del 225%, pasando de dos millones y medio a siete millones de estudiantes. El profesorado siguió

el ritmo del aumento de matriculaciones y experimentó un crecimiento del 20%, de 700.000 a 900.000 profesores, lo que ayudó a reducir el tamaño medio de las aulas de treinta y dos a veintinueve alumnos, que sigue siendo considerablemente alto (Snyder, 1993).

Los historiadores de la educación David Angus y Jeffery Mirel (1999) y Karen Graves (1998) sostienen que el aumento de las matriculaciones desencadenó un cambio importante en el plan de estudios de secundaria. Durante la Era Progresista (décadas de 1880 a 1910), los institutos (high schools) de zonas mayoritariamente urbanas solían ofrecer cursos de formación profesional, Artes Liberales o preparación para la universidad. Estos estudiosos argumentan que el aumento de matrícula popularizó un plan de estudios general, lo que afectó a la posibilidad de efectuar reformas progresistas. En lugar de integrar contenidos novedosos o nuevas técnicas de enseñanza, los profesores y administradores diseñaron cursos e instrucción para llegar a un alumnado más amplio y en expansión, y al que se consideraba tenía capacidades intelectuales diferentes, lo que dio lugar a más clases optativas (Angus and Mirel, 1999; Graves, 1998).

La Gran Depresión provocó un fuerte aumento de las matriculaciones en la enseñanza secundaria porque los adolescentes no podían encontrar empleo estable (Tyack et.al, 1984). Las matrículas de la enseñanza secundaria se dispararon un 33%, pasando de cuatro millones y medio a seis millones de estudiantes entre 1929 y 1934. La financiación escolar también se vio gravemente afectada. Los gastos escolares disminuyeron de aproximadamente 2.300 a 1.700 millones de dólares, la primera y única disminución en todo el siglo XX. El personal docente experimentó un descenso de seis mil profesores y una reducción salarial del 15%. La disminución del personal docente y el aumento de las matriculaciones generaron aulas más grandes, con un modesto aumento de 30 a 31 alumnos de media (Snyder, 1993). Los gastos, el profesorado y el tamaño de las aulas volvieron a los niveles anteriores a la depresión a finales de la década, pero no generaron un ambiente propicio para las reformas educativas progresistas.

Los programas de formación del profesorado tampoco se acomodaban a las reformas progresistas de las ciencias sociales. El investigador de la didáctica de ciencias sociales Edgar Dawson observó que la mayoría de

los candidatos a la formación docente cursaban estudios en departamentos específicos de una disciplina, como Historia o Ciencias Políticas, en lugar de formarse en las materias de las múltiples asignaturas. Los estudiantes complementaban éstas con clases de métodos de enseñanza o educación, que pasaban a ser secundarias en su programa (Dawson, 1922). Es imposible determinar cómo estos programas de enseñanza moldearon las prácticas en el aula, pero sí ofrecen ideas. Ayuda a explicar por qué los profesores dependían de los libros de texto. Los candidatos a maestros recibían un enfoque limitado de los contenidos y probablemente carecían de la amplitud necesaria para enseñar la inmensa cantidad de contenidos requeridos en las escuelas. En lugar de intentar aprender nuevos contenidos y, potencialmente, otra disciplina, los nuevos profesores utilizaban los materiales establecidos y los suplementos de los libros de texto. Además, como los cursos exigidos se centraban en el contenido disciplinario, no en los métodos de enseñanza, es probable que esto afectara a la capacidad de los candidatos a profesores para incorporar los cambios pedagógicos que deseaban los reformadores de las ciencias sociales.

La reforma de la Historia también se enfrentó a importantes obstáculos políticos en el periodo de entreguerras, sobre todo al fuerte sentimiento nativista y el escándalo de los libros de texto Rugg. Zimmerman (2022) señala que los grupos de inmigrantes europeos y afroamericanos querían estar representados en los libros de texto de Historia de EUA. Estos grupos no pretendían negar las narrativas históricas dominantes del progreso y el excepcionalismo estadounidenses, sino que querían una representación dentro de esos relatos. Sus peticiones se toparon con la resistencia de los nativistas, especialmente de los grupos supremacistas blancos del Sur, que sostenían que estos relatos cuestionaban la Historia “pura” y “nacional” de EUA (Zimmerman, 2022, p. 33). Del mismo modo, esta misma alianza nativista intentó prohibir los libros de texto de Historia que ofrecían visiones favorables o positivas de la historia británica. Mantenían que los libros de texto con un sentimiento probritánico ignoraban la singularidad y el excepcionalismo de EUA, se centraban más en la superioridad británica y restaban importancia y significado a la Revolución Americana (Zimmerman, 2022). El sentimiento antibritánico tuvo mucha prensa, hasta el punto de que los políticos de Wisconsin intentaron aprobar una ley que prohibiera los libros de texto probritánicos en sus escuelas

(Heckel, 1923).

La enseñanza de ciencias sociales y la Historia se politizaron aún más durante el escándalo de los libros de texto de Rugg, entre mediados de la década de 1930 y principios de la de 1940. Harold Rugg, profesor de educación y reconstrucción social, fue el autor de una serie de libros de texto que destacaban explícitamente cómo el presente se desarrollaba a partir del pasado, hacían que los alumnos exploraran los problemas sociales en lugar de limitarse a memorizar información y promovían las historias sociales. A principios de la década de 1930, los libros de Rugg tuvieron un éxito considerable y solían figurar en las listas de los más vendidos. Sin embargo, pronto se acabó su suerte. El uso de un lenguaje “colectivista” y “socialista” convirtió sus libros de texto en un objetivo político de organizaciones conservadoras y contrarias al New Deal, como la Asociación Nacional de Fabricantes y la Legión Americana, y de personas notables como la familia Forbes. Estos individuos y grupos lanzaron ataques múltiples contra Harold Rugg y sus libros de texto. La campaña contra Rugg y sus libros condujo finalmente a varios intentos de prohibir sus libros de texto en las aulas y, en algunos casos, a quemas masivas de libros. La controversia terminó cuando EUA entró en la Segunda Guerra Mundial, pero ambos casos pusieron de relieve los desafíos políticos de la aplicación de las ciencias sociales y la reforma de la Historia. (Laats, 2015; Evans, 2004; Zimmerman, 2022).

Conclusiones: ecos del pasado

Durante el periodo de entreguerras surgieron una serie de reformas progresistas que pretendían adaptar la enseñanza de la Historia y ciencias sociales a los problemas sociales contemporáneos y a nuevas metodologías históricas. Sin embargo, estos movimientos reformistas fueron sofocados, ya que la mayoría de los profesores se apoyaban en los libros de texto, la memorización, y la historia política, militar y dinástica para las didácticas y los contenidos de las aulas. A pesar de algunas variaciones dentro de las asignaturas de ciencias sociales, la Historia Antigua, Historia Europea, Historia de los UEA y la

Educación Cívica dominaban los planes de estudio. Los títulos y temas de los cursos variaban a menudo, pero el contenido seguía siendo muy similar, y en los exámenes se pedía a los alumnos que recordaran acontecimientos o personas notables. Los retos sociales y económicos del periodo de entreguerras, en concreto el creciente número de alumnos matriculados, las repercusiones económicas de la Gran Depresión y la naturaleza política de las materias de Ciencias Sociales dificultaron la capacidad de las escuelas para incorporar reformas progresistas.

En la actualidad, los intentos de reformar los planes de estudios de Historia y ciencias sociales en los EUA tropiezan con innumerables y grandes obstáculos. En los EUA todavía no existen normas nacionales obligatorias de Historia, ya que cada estado establece sus propias normas. Además, el último proyecto de ley de mediados de los noventa para crear estándares nacionales se topó con una agria división bipartidista, que culminó en una infame derrota por 99 a 1 en el Senado (Nash et al., 2000). Esta falta de normas nacionales crea notables diferencias en los planes de estudios de historia y estudios sociales. Por ejemplo, un artículo del New York Times de 2020 destacaba las diferencias entre California y Texas en su adopción de normas de contenido histórico y uso de libros de texto. Ambos son los mayores mercados de libros de texto, pero siendo uno un estado liberal y otro conservador, cada uno ofrece representaciones drásticamente diferentes de la esclavitud, los derechos civiles y otros temas de la historia estadounidense (Goldstein, 2020). Del mismo modo, varios estados debatieron la prohibición del proyecto 1619, que destacaba la centralidad del racismo y la esclavitud en Estados Unidos y documentaba políticas y prácticas de discriminación sistemática (Serwer, 2019). Esta falta de estándares nacionales, la realidad legal del control estatal y local, y la naturaleza política de la Historia y ciencias sociales hacen que las reformas sean un desafío.

A pesar de la politización y la falta de normas nacionales, la enseñanza de las ciencias sociales en los UEA tiene muchos puntos en común. Levstik (2008) recopiló investigaciones que tienen en cuenta el contenido, las pedagogías y la evaluación para documentar lo que ocurre en las aulas. En su mayor parte, los alumnos de secundaria siguieron una secuencia de cursos similar: Geografía Mundial, Historia Mundial, Historia de Estados Unidos

y Educación Cívica. En respuesta a una encuesta sobre libros de texto, las investigaciones de Wade (1993) y Robert (2014) mostraron que el método de enseñanza dominante en los cursos de Historia era seguir los libros de texto. Además, nuevas investigaciones indicaron que las materias de las ciencias sociales elementales sufrieron bajo el aumento de los exámenes obligatorios del estado y fueron reemplazados por clases de lectura y matemáticas (Levstik 2008). A pesar de la excesiva dependencia de los libros de texto y de la reducción de las asignaturas de ciencias sociales en los cursos de primaria, las reformas regionales y estatales brindaron a algunas escuelas y educadores la oportunidad de adoptar enfoques educativos innovadores. Esto incluía a menudo recursos curriculares novedosos como fuentes primarias o métodos pedagógicos avanzados que hacen que los alumnos analicen e interpreten la información en lugar de memorizarla (Levstik 2008). En resumen, Levstik (2008) recuerda que «en apariencia, poco parece haber cambiado en las aulas de estudios sociales, los patrones de instrucción persisten con los libros de texto todavía predominantes». Sin embargo, «los estudios de casos dejan claro que pueden ocurrir y ocurren cosas interesantes y emocionantes, pero parece haber poco apoyo institucional para garantizar que más estudiantes experimenten este tipo de enseñanza» (p. 60).

En última instancia, estos debates y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Historia y ciencias sociales no son nuevos, sino más bien parpadeos en un continuo de reformas que dura un siglo. Permítanme ser claro, esto no quiere decir que las reformas sean inútiles y que los educadores deban abandonarlas. Más bien, este artículo demuestra que los debates, retos y oportunidades para la reforma de la enseñanza de la Historia y ciencias sociales son perennes. En la actualidad, los estudiantes y los profesores estadounidenses se enfrentan a cuestiones como la discriminación y la esclavitud en la fundación de los EUA, que son paralelas a los retos que plantea la enseñanza de las ideas subversivas y colectivistas de la época de Rugg. Al igual que en el pasado, los profesores de Historia y ciencias sociales suelen confiar en el libro de texto para ayudar a sus alumnos a memorizar la información que reproducen en los exámenes. Esperemos que los educadores puedan mirar al pasado para saber qué reformas son posibles y han funcionado, pero también comprender las dificultades de la adaptación e idear estrategias

para mitigar estos retos.

Referencias bibliográficas

- Angus, D. L., & Mirel, J. (1999). *The failed promise of the American high school, 1890-1995*. Teachers College Press.
- Baker, R. (1928). *Measuring the results of teaching and learning in the social studies of the high school* [Unpublished master's thesis]. School of Education, University of Wisconsin-Madison, Madison, Wisconsin. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999956054402121>
- Beard, C. (1932). *A Charter for the social sciences*. Charles Scribner's Sons.
- Callahan, J. (1929). *Courses of study for the state graded schools and grades below high schools*.: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Callahan, J. (1945). *A Study of the Public School System in Wisconsin: Compared with some national trends*. State Superintendence's Office.
- Charles Beard, *A Charter for the Social Sciences*, (New York: Charles Scribner's Sons, 1932), VII.
- Committee on Social Studies of the Commission to Reorganize Secondary Education. (1916). *The social studies in secondary education: Bulletin no. 28*. Government Printing Office.
- Dahl, E. J. (1928). Chaos in the senior high social studies. *The High School Teacher*, 185-188.
- Dahl, E. J. (1928). Overlapping of Content Material in Social Science Textbooks. *Social Studies*, 19(2), 80.
- Dawson, E. (1922). Preparation of Teachers of the Social Studies for the Secondary Schools. Bulletin, 1922, No. 3. *Bureau of Education, Department of the Interior*.
- Dawson, E. (1924). *History inquiry: Report of the director Edgar Dawson*. McKinnley Co.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?*. Teachers College Press.
- Fallace, T. (2008). Did the social studies really replace history in American

- secondary schools?". *Teachers College Record*, 110(10), 2247- 2248.
- Fallace, T. (2009). John Dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation. *Review of Educational Research*, 79(2), 601-624.
- Goldstein, D. (2020). Two states. Eight textbooks. Two American stories. *The New York Times*, 12.
- Graves, K. (2014). *Girl's schooling during the Progressive Era: From female scholar to domesticated citizen*. Routledge.
- Heckel, A. K. (1925). Pure history and patriotism. *Historical Outlook*, 16(3), 106-110.
- Hertzberg, H. W. (1981). Social Studies Reform 1880-1980. *Social Science Education Consortium*.
- Holzman, J. (1937). *Curricula of the high school of Wisconsin* [Unpublished master's thesis]. School of Education, University of Wisconsin-Madison, Madison, Wisconsin. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999972172202121>
- Jenness, D. (1990). *Making sense of the social studies*. Macmillan.
- Jessen, C. A. (1938). Offerings and Registrations in High-School Subjects, 1933-34. Bulletin, 1938, No. 6. *Office of Education, United States Department of the Interior*.
- Keels Jr, O. M. (1980). The collegiate influence on the early social studies curriculum: A reassessment of the role of historians. *Theory & Research in Social Education*, 8(3), 105-128.
- Kimmel, W. G. (1933). *Instruction in the social studies* (No. 17). US Government Print. Office.
- Kreunen, W. (1931). *A survey of the courses of study offered in the smaller Wisconsin high schools* [Unpublished master's thesis]. School of Education, University of Wisconsin-Madison, Madison, Wisconsin. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999963636102121>
- La Crosse Board of Education. (1926). *First draft of a course of study in geography*. Wisconsin Board of Education.
- Laats, A. (2015). *The other school reformers: Conservative activism in American education*. Harvard University Press.
- Levstik, L. S. (2008). What happens in social studies classrooms. *Handbook*

- of research in social studies education*, 50-62.
- Madison Public Schools Supervisor of Curriculum, “Social Studies Grade V: Madison Public Schools,” In Curricula, 1932-1937. Dane Series 315 Box 1. Accessed at the Wisconsin Historical Society Reading Room. <https://search.library.wisc.edu/catalog/9911125856402121>
- Nash, G. B., Crabtree, C. A., & Dunn, R. E. (2000). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. Vintage.
- Osburn, W. J. (1926). *Are we making good at teaching history?: Prepared under the direction of WJ Osburn, with the assistance of a grant from the Commonwealth Fund*. Public school publishing Company.
- Ravitch, D. (1987). Tot sociology: Or what happened to history in the grade schools. *The American Scholar*, 56(3), 343-354.
- Reese, W. J. (2011). *America's public schools: From the common school to "no child left behind"*. John Hopkins University Press.
- Riley, K. L. (Ed.). (2006). *Social reconstruction: People, politics, perspectives*. Information Age Publishing.
- Roberts, S. L. (2014). A review of social studies textbook content analyses since 2002. *Social Studies Research and Practice*, 9(3), 51-65.
- Robinson, J.H. (1912). *The new history: Essays illustrating the modern historical outlook*. The Macmillan Company.
- Saxe, D. W. (1992). Framing a theory for social studies foundations. *Review of Educational Research*, 62(3), 259-277.
- School District No. 1, Town of Clover (Bayfield County, Wis.), “Course of Study Transportation and Communication,” In Herbster State Graded School Records, 1923-1960. Bayfield Series 14. Box 1. Accessed at the Wisconsin Historical Society Reading Room. <https://search.library.wisc.edu/catalog/9911124911102121>
- Serwer, A. (2019). The fight over the 1619 project is not about the facts. *The Atlantic*, 23.
- Shorewood Schools Board of Education. (1933). *Social science units, including worksheets and illustrations: Shorewood, grade four*. Wisconsin Board of Education.
- Snyder, T. D. (Ed.). (1993). *120 years of American education: A statistical portrait*. US Department of Education, Office of Educational Research

- and Improvement, National Center for Education Statistics.
- The Commission on the Social Studies. (1934). *Report of the Commission on the social studies*. Charles Scribner's Sons.
- The Commission on the Social Studies Curriculum. (1936). *The social studies curriculum* The Department of Superintendence of the National Education Association of the United States.
- Tryon, R. (1935). *The Social Sciences as School Subjects*. Charles Scribner's Sons.
- Tyack, D. B. (1974). *The one best system*. Harvard University Press.
- Tyack, D. B., Lowe, R., & Hansot, E. (1984). *Public schools in hard times: The Great Depression and recent years*. Harvard University Press.
- Wade, R. C. (1993). Content analysis of social studies textbooks: A review of ten years of research. *Theory & Research in Social Education*, 21(3), 232-256.
- Wausau Board of Education. (1926). *Helps and suggestions in teaching geography: a geography program worked out by the Wausau grade teachers, 1925-1926*. Wisconsin Board of Education.
- Whelan, M. (1991). James Harvey Robinson, the new history, and the 1916 social studies report. *The History Teacher*, 24(2), 191-202.
- Zimmerman, J. (2022). *Whose America?: Culture wars in the public schools*. University of Chicago Press.

Información de contacto: Dr. Daniel S. Berman. Edificio educativo 1000 Bascom Mall Madison, WI 53706. Oficina principal Sala 235. E-mail dberman2@wisc.edu.