

## **LO QUE ENSEÑAN LAS ESCUELAS: UNA HISTORIA SOCIAL DEL CURRÍCULUM EN LOS ESTADOS UNIDOS DESDE 1950<sup>1</sup>**

What the schools teach: a social history of the American Curriculum since 1950

**Barry M. Franklin**  
*Utah State University*

**Carla C. Johnson**  
*University of Toledo*

### **Resumen:**

El propósito de este ensayo es enmarcar la historia social del currículum escolar estadounidense desde 1950, explorando la interconexión de las diferentes propuestas que se han planteado acerca de lo que se debía enseñar en las escuelas y sobre lo que realmente ocurría cuando estas escuelas intentaban poner en práctica dichas recomendaciones. Nuestro punto de partida es el movimiento de educación centrada o ajuntada a la vida y el conflicto que surgió entre sus defensores y otros grupos de reformadores curriculares que favorecían la reforma curricular centrada en las disciplinas. El ensayo resultante analiza el conflicto entre estos dos grupos de reformadores de los años cincuenta en adelante y considera su impacto en lo que se enseñaba en las escuelas. Por lo tanto consideraremos cómo se ha manifestado este conflicto a partir de los setenta y lo que nos puede decir acerca del currículum escolar contemporáneo.

**Palabras clave:** Historia social del currículum, educación centrada en la vida, currículum centrado en las disciplinas, enseñanza de destrezas básicas, estándares educativos.

### **Abstract:**

The purpose of this essay is to frame a social history of the American school curriculum since 1950 by exploring the interplay between proposals that have been advanced for what the schools should teach and what actually has occurred as schools have attempted to put those recommendations into practice. Our starting point is the life adjustment education movement and the conflict that emerged between its champions and another group of curriculum reformers enamored of discipline-centered curriculum reform. The

---

<sup>1</sup>Conferencia inaugural del Programa de Doctorado de Calidad “Fundamentos del Currículum y Formación del Profesorado en las Áreas de Educación Primaria y Secundaria”, pronunciada por Barry Franklin en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada el 12 de diciembre de 2006. En versión inglesa será publicado próximamente en F. M. Connelly, M.F.He y J. Phillion (Eds.), *Handbook of Curriculum and Instruction* (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications). Traducción de Slava López Rodríguez, revisión técnica de Antonio Bolívar.

resulting essay examines the conflict between these two groups of reformers from the 1950s onward and considers its impact on what the schools have taught. We will then consider how that conflict has played itself out from the 1970s onward and what that tells us about the contemporary school curriculum.

**Key words:** Social history of curriculum, Education for life adjustment, discipline-centered curriculum, Basic skills instruction, educational standards

\* \* \* \* \*

## 1. PRESENTACIÓN

En marzo de 1957, las escuelas públicas de Miniápolis cambiaron oficialmente el nombre de "Aprendizajes comunes", un importante elemento en su esfuerzo desde hacía doce años por introducir en el currículum una educación adaptada a la vida, por el Programa de Doble Período. Esto se hizo en respuesta a las quejas de los padres acerca de la asignatura "Aprendizajes Comunes", un bloque de dos horas en el que el inglés y los estudios sociales se integraban en torno a los problemas personales y sociales de la juventud, ya que estos no les ofrecían a sus hijos el riguroso contenido académico que ellos consideraban se aplicaría mediante cursos separados de estas dos asignaturas (Minneapolis Public Schools, 1957). En un memorándum emitido dos años después, la Administración justificó la nueva designación porque creían que estaba claro que este programa tenía los mismos objetivos y el mismo contenido como cursos separados de estudios sociales e inglés (Minneapolis Public Schools, 1959).

Este cambio en la denominación denota un largo conflicto sobre la forma cómo el currículum de las escuelas en los Estados Unidos ha afectado a la práctica y al pensamiento en la educación desde el fin de siglo. A un lado del conflicto han estado aquellos individuos y grupos que han defendido las disciplinas académicas tradicionales como el principal elemento organizativo del currículum. Frente a ellos han estado otros individuos y grupos que abogaron por su modificación e incluso su reemplazo por otros elementos organizativos que consideraban conducían a una tendencia más centrada en el estudiante y más funcional en la vida diaria de los niños. Algunos de estos oponentes discutieron por la integración de las disciplinas académicas tradicionales en unidades más abarcadoras que comprendieran un grupo de lo que antes eran campos de estudio separados. Otros favorecían un currículum que no estaba compuesto de asignaturas académicas sino más bien de unidades de enseñanza derivadas de los problemas personales de la juventud, problemas sociales de la sociedad en general, experiencias clave en la vida de los jóvenes, y virtualmente cualquier otra cuestión que se pensara pudiera ser interesante o atractiva para los niños (Kliebard, 2004; Ravitch, 2000). Lo que vamos a explorar en esta conferencia es la historia de este conflicto sobre la organización del currículum desde 1950.

Nuestro punto de partida será la lucha durante los años cincuenta y sesenta entre los oponentes de un currículum enfocado en la adecuación a la vida y aquellos académicos de las universidades representantes de las

humanidades, de las ciencias sociales y de las ciencias naturales que favorecían más bien un currículum organizado a partir de las disciplinas académicas. Por lo tanto consideraremos cómo se ha manifestado este conflicto a partir de los setenta y lo que nos puede decir acerca del currículum escolar contemporáneo. Como estrategia, este enfoque tiene la virtud de ir puntualizando la secuencia de cambios realizados en el currículum a lo largo del tiempo. Es importante resaltar, sin embargo, que esta evolución no fue tan clara y ordenada como parece. De hecho hubo imbricaciones en estos momentos como que en cualquier punto en el tiempo hubo una variedad de orientaciones curriculares diferentes que competían entre sí y se veían fácilmente en las escuelas y parecían estar en conflicto unas con otras.

Aunque nuestro trabajo cubre un espacio similar a las consideraciones hechas por Herbert Kliebard acerca de la historia del currículum en el *Handbook of Research on Curriculum* (1992) de Philip Jackson, se debe hacer observar una importante diferencia desde el principio. Donde el ensayo de Kliebard enfoca su atención en las recomendaciones que intelectuales prominentes y no tan prominentes preconizaban acerca de lo que las escuelas debían enseñar durante la primera mitad del siglo XX, nuestra ensayo actual tiene que ver sobre todo con lo que se enseñaba en estas instituciones en el período posterior a los años cincuenta. El enfoque nuestro es una historia social en el sentido de que es lo que Peter Stearns llamó una historia “desde el principio” (1993, p. 242) y enfoca su atención en la práctica real que realizan los maestros en el aula y su interacción con los estudiantes. No ignoramos las sugerencias que han sido propuestas de vez en cuando con respecto a lo que se debe enseñar, pero nuestro objetivo principal es el de cómo se han manifestado estas ideas en la práctica dentro de una escuela cualquiera y en las aulas.

## **2. EDUCACIÓN CENTRADA EN LA VIDA**

A finales de los años treinta, parecía que se llegaría a un consenso en cuanto a la cuestión de la selección y organización del currículum. Desde que se fundó en 1931 y a través de los años cincuenta, la *Review of Educational Research*, un importante vehículo para la información acerca de las investigaciones relacionadas con el currículum, estaba repleta de artículos que describían diferentes alternativas sobre las disciplinas académicas como elemento organizativo para el currículum (Franklin, 1999). Por ejemplo, Samuel Everett y William Wattenberg en un ensayo de la *Review* de 1937 identificaron un número de las más comunes de estas alternativas organizativas, que incluía la unión de diferentes asignaturas en un grupo de grandes campos como los estudios sociales y las ciencias, el agrupamiento de los contenidos alrededor de una variedad de problemas funcionales de la vida, y la organización del currículum en relación con los intereses y las necesidades de los niños (1937).

La expresión más contundente de esta visión ocurrió en 1945 en una conferencia organizada por el Ministerio de Educación de los Estados Unidos acerca del tema de la educación centrada en la vida (*Life adjustment education*). Como movimiento con varias corrientes de ideas, la educación como ajuste a la vida se ha asociado a los principios de eficiencia social y con determinadas

tendencias de educación centrada en los niños, particularmente el currículo de actividades, y también con la filosofía de John Dewey, William Heard Kilpatrick, y el llamado movimiento de educación progresiva. Sin poderse reducir a una definición única y aceptada, la educación centrada en la vida se basaba en la concepción de que el currículum en las escuelas debía basarse más en los intereses, las necesidades y las habilidades de los niños que en las disciplinas del conocimiento.

Una visión particularmente popular de la educación centrada en la vida fue enunciada por Charles Prosser, quien se distinguió mucho antes por su trabajo en la educación profesional. Según la forma en que lo veía Prosser, las escuelas de aquella época hacían un trabajo adecuado en cuanto al adiestramiento de una minoría de jóvenes para que se incorporaran a la Universidad o a una profesión que requería determinadas destrezas. Sin embargo, no se estaba haciendo un buen trabajo en la preparación de la gran mayoría de los estudiantes, existía un sesenta por ciento según uno de sus pronunciamientos, a quienes se les negaba "el adiestramiento con ajuste a la vida que ellos necesitan y al que tienen derecho por ser ciudadanos estadounidenses" (US Office of Education, 1948, p. 15).

Los partidarios del movimiento de una educación centrada en la vida estaban en favor de una educación decididamente funcional que comprendiera las necesidades más inmediatas de los estudiantes (Basler, 1953; Romaine, 1950). La enseñanza debería requerir menos de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes, emplear materiales que concentraran su atención más en lo concreto que en lo abstracto, y basarse más en los materiales visuales y auditivos, además de viajes al campo y otras experiencias extra escolares. A los estudiantes se les debía asegurar un mayor contacto con los profesores para permitirles así que dediquen más tiempo al asesoramiento. Y aún más importante, el currículum debía organizarse más "acerca de problemas de la vida que sobre las asignaturas" (US Office of Education, 1948, p. 53).

En Detroit, Michigan, por ejemplo, los requerimientos matemáticos del noveno grado para un curso de álgebra se cambiaron para permitirle a los estudiantes que eligieran entre álgebra, matemáticas generales y matemáticas correctivas. Un grupo de cursos nuevos con una orientación distintiva de ajuste a la vida se añadió al currículum de la Secundaria: por ejemplo, la vida en familia, matemáticas para repaso, cuidado de los niños y la crianza en el hogar. Durante este período, la administración de las escuelas de la ciudad se dio cuenta de que el currículum científico existente solamente con su enfoque en la preparación de los niños para la Universidad no era el apropiado. A consecuencia de esto, se añadieron nuevos cursos, sobre todo de Química y Física ya que eran "más útiles y estaban orientados hacia la vida diaria" (Detroit Board of Education, 1955, pp. 17, 32). De forma similar, en 1947 las escuelas de Battle Creek, Michigan, adoptaron una política en la que los estudiantes podrían ser evaluados según su "crecimiento mental, físico, social, y emocional", y no por sus resultados en las materias de las asignaturas (Alexander, 1950, p. 113). Ese mismo año el distrito introdujo un curso de décimo grado titulado "Vida Elemental". Y como uno de los indicadores del éxito en sus esfuerzos por

reformular el currículum, la administración de Battle Creek observó que eran capaces de reducir a la mitad el porcentaje de estudiantes del distrito que se matriculaban en los programas de preparatorio para la Universidad (Alexander, 1950).

### **3. REFORMA CURRICULAR CENTRADA EN LAS DISCIPLINAS**

Como se pudo apreciar más tarde, el supuesto acuerdo entre los reformadores del currículo de una educación centrada en la vida fue más aparente que real. En los primeros años de la década de los cincuenta apareció un punto de vista alternativo sobre la organización del currículum, a pesar de los obstáculos, que antes de terminarse la década representaría un desafío obligatorio para la educación centrada en la vida y que, finalmente, conduciría a su desaparición. Los orígenes de esta alternativa los encontramos en una serie de proyectos de reforma de los currículos, la mayoría a nivel secundario pero algunos eran de nivel primario. El primero de estos proyectos se puso en vigor en 1951, cuando Max Beberman, un profesor de matemáticas de la Universidad de Illinois, creó el Comité de Illinois sobre las Matemáticas Escolares. Con el apoyo de la Corporación Carnegie y otras fundaciones, él y sus colegas desarrollaron un nuevo enfoque orientado de forma inductiva para la enseñanza de las matemáticas que requería de la participación de los estudiantes en actividades de solución de problemas que se igualaban a los procesos de pensamiento y búsqueda de los matemáticos profesionales.

En 1956, el físico Jerald Zacharias, del Instituto de Tecnología de Massachussets, con el apoyo financiero de la Fundación Nacional de Ciencias, la Fundación Ford, y la Fundación Sloan, organizó el Comité de Estudios de Ciencias Físicas (PSSC), que a su vez desarrolló un currículo de Física para la Escuela Secundaria con un texto suplementario, un manual de laboratorio, y películas. Como su contraparte matemática, el curso enfocó su atención en los conceptos y principios claves de la Física y el modelo de enseñanza se basó en prácticas de investigación reales de científicos profesionales (Goodlad, 1964; Rudolph, 2002b). En 1959, el Instituto de Ciencias Biológicas de los Estados Unidos desarrolló un Estudio Curricular de Ciencias Biológicas (BCCS) orientado de forma investigativa, y cuatro años más tarde la Sociedad de Química de los Estados Unidos estableció un nuevo curso conocido como Estudio CHEM. Los últimos años de la década de los sesenta vieron la aparición en escena de proyectos de reforma curricular similares en antropología, geografía, inglés, e historia (Goodlad, 1966).

Los campeones en estos proyectos de reforma curricular representaron un nuevo grupo de actores en la arena curricular. Estos incluyeron facultades universitarias de Ciencias y artes liberales, la Fundación Nacional de Ciencias, la Fundación Ford, la Fundación Carnegie, y con un mayor grado de participación que las veces anteriores, el mismo gobierno de los Estados Unidos. Las disciplinas académicas, por sus puntos ventajosos, fueron las mejores fuentes de un currículum que podría al mismo tiempo preparar a los ciudadanos de forma física y mental, y desarrollar científicos e ingenieros que capacitarían a la nación para competir militarmente con la Unión Soviética. La tarea del

currículum era transmitir a los estudiantes el contenido y los métodos de las disciplinas académicas tradicionales en formas que fueran similares a como estas son empleadas por los científicos de estos campos de estudios. La meta de estos reformadores no era el ajuste social sino el desarrollo intelectual.

El desafío a la educación centrada en la vida no era simplemente pedagógico. Apareciendo en escena al finalizar la Segunda Guerra Mundial y emergiendo a toda máquina, mientras se desarrollaba la guerra fría, el ataque a este tipo de educación fue una cuestión de seguridad nacional. Según los críticos de este movimiento, los Estados Unidos estaban en medio de una lucha de vida o muerte con la Unión Soviética y de forma más generalizada con el comunismo Internacional y la solución para la supervivencia de la nación era su habilidad para realizar los avances científicos y tecnológicos necesarios para mantener la superioridad económica y militar de los Estados Unidos, por encima de su rivales. (Brinkley, 1998; Patterson, 1996).

Según se podía apreciar, uno de los lugares claves de esta lucha eran las escuelas donde se formaban los científicos e ingenieros que se necesitaban para llevar adelante los avances científicos y tecnológicos de la nación. La educación centrada en la vida, se comentaba, socavaba este esfuerzo educativo en varios frentes. Descuidaron la enseñanza de las disciplinas académicas, en particular las matemáticas, las ciencias y las lenguas extranjeras y, en su lugar, promovieron la enseñanza de la rutina y de habilidades para la vida virtualmente evidentes por sí mismas y que carecían de contenido intelectual. Ignoró el papel de la escuela en el adiestramiento intelectual para favorecer los intereses inmediatos de acuerdo con el gusto de los estudiantes. Según lo que pensaban los críticos, parecía promover más los convencionalismos que la originalidad y premiaban más la participación que los resultados (Bestor, 1953/85; Rickover, 1959; Rudolph, 2002b).

Lo que unió a estos reformadores y los opuso a los defensores de la educación centrada en la vida fue su deseo de desarrollar currículos cuyo contenido estuviera basado en las disciplinas académicas tradicionales y cuya pedagogía fuera similar a las estrategias investigativas de los especialistas de estos campos. La vía para lograr esta meta se encontraba en la noción de estructura. Apoyada por una serie de defensores de las reformas del currículo centrada en las disciplinas que incluyó, sólo para nombrar a unos pocos, a Jerome Bruner, Joseph Schwab, Philip Phenix, y Edwin Fenton, el término se refería a las generalizaciones, los principios fundamentales, los conceptos claves y las metodologías de investigación que supuestamente distinguían a una asignatura de otra.

El papel que podría jugar la noción de estructura en la reforma del currículum fue comprendido en una conferencia de 1959 en Woods Hole, Massachusetts, que reunió a 35 científicos de una serie de disciplinas incluyendo a Bruner, para evaluar los esfuerzos de las reformas curriculares que entonces se estaban llevando a cabo en la Física, la Biología y la Química. Según viera Bruner, la noción de estructura era la clave para el desarrollo intelectual debido a que sus componentes, que variaban de una disciplina a otra, hacían que una

asignatura fuera más comprensible, desarrollaban la memoria, promovían la transferencia de adiestramientos y vinculaban el conocimiento elemental de una asignatura a conocimientos más avanzados del mismo campo. Si el currículum era tan selectivo y organizado que los estudiantes pudieran dominar la estructura de la disciplina, entonces, según Bruner, "cualquier asignatura se puede enseñar de forma efectiva y de alguna forma intelectualmente honesta a cualquier niño en cualquier etapa del desarrollo" (Bruner, 1963, p. 33). La idea de la estructura parecía encajar correctamente con el énfasis que hacían estos nuevos currículos basados en las disciplinas, en la investigación y la solución de problemas por parte de los estudiantes. Ofreció una vía para las prácticas pedagógicas tradicionales que enfatizaban el aprendizaje y la extensión de los hechos a favor de la exploración profunda de unidades de contenido más pequeñas e ilustrativas que permitían la generalización.

La popularidad de la noción de estructura entre estos reformadores no quiso decir que estos estuvieran de acuerdo con lo que la noción representaba para la organización del currículum en torno a las disciplinas académicas. El concepto de estructura que planteó Bruner se observaba de forma diferente en las distintas disciplinas (1963). Los biólogos que participaron en el estudio curricular de las ciencias biológicas, por ejemplo, representaban diferentes áreas especializadas que incluían la Fisiología y la Bioquímica, la Ecología y la Genética. La estructura de la disciplina se resolvió por último por medio de temas de estas orientaciones que diferían unas de otras y que se acoplaron en la prensa, unificándose en un todo poco organizado. El mejor resultado fue la creación de cursos de Biología orientados en tres disciplinas muy diferentes (Grobman, 1969). Como veremos, la noción de estructura que unificaba al currículum centrado en las disciplinas demostró ser controvertido.

A primera vista parecería que las reformas centradas en las disciplinas que se llevaron a cabo en los años 60, representaron una visión educativa que fue decididamente diferente a la educación centrada en la vida y a los principios de eficiencia social que esta apoyaba. En realidad, muchos de los defensores de las reformas centradas en las disciplinas, incluyendo a Zacharias y Bruner, comenzaron con investigaciones militares durante la Segunda Guerra Mundial y durante los primeros días de la guerra fría y emplearon los mismos sistemas de dirección y procedimientos de investigación de operaciones que ellos utilizaron en su trabajo de defensa para diseñar el currículum (Rudolph, 2002a, 2002b). A pesar de que estos procedimientos no estaban relacionados con los procedimientos de dirección científicos que guiaron a los defensores de la reforma orientada hacia la eficiencia social, estos seguían la misma lógica y dirigían su trabajo hacia fines funcionales.

Los reformadores del currículum basado en las disciplinas anunciaron que su meta era el desarrollo intelectual y el ajuste social. Sin embargo, según lo veían algunos de los defensores de este tipo de reformas, la tarea del currículum era preparar a los estudiantes para su trabajo y papel de ciudadanos en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. La Física, la Química, las Matemáticas avanzadas, la Historia y otros elementos de un currículum basado en disciplinas no eran profesionalizadores o funcionales en la forma como lo fue

el contenido de la educación centrada en la vida. El verdadero propósito de esta reforma curricular, sin embargo, fue igual de utilitario. Como ya veremos, este compromiso con el funcionalismo ha seguido siendo una característica persistente en la reforma curricular a pesar de las diferentes visiones que han sido propuestas con respecto a la organización del contenido.

#### **4. "APRENDIZAJES COMUNES" EN MINIÁPOLIS**

Los "Aprendizajes Comunes", que se mencionaron al principio de este trabajo, se introdujeron por primera vez en Miniápolis en 1945 como un bloque de dos horas en las secundarias superiores e inferiores de la ciudad para reemplazar al inglés y los estudios sociales como cursos separados. Los contenidos de estas dos asignaturas se integraron alrededor de un grupo de problemas como: la conservación de los recursos naturales, la vida familiar, la comprensión de sí mismo, el gobierno de la ciudad de Miniápolis, manejo del dinero y el mundo del trabajo. Y como moda de adecuación a una vida buena, el curso requería que los maestros visitaran los hogares de los alumnos para garantizar la extensión del contacto entre el alumno y el profesor y la oportunidad de ofrecer asesoramiento y guía. Una característica de la educación centrada en la vida era su falta de énfasis en los estándares académicos tradicionales. En un debate entre los profesores de inglés de Miniápolis y St. Paul, que tuvo lugar en un taller sobre conocimientos comunes, uno de los participantes comentó "se deben bajar los estándares. Debemos distinguir entre el inglés utilitario, diario y el profesional, académico. La mayoría de los estudiantes de Secundaria sólo utilizarían el primero, y todo el programa escolar no se puede estructurar para responder a las necesidades de unos pocos que esperan ingresar a la Universidad". Debían concentrarse, de acuerdo con otro profesor, en la enseñanza de aquellas habilidades del inglés que los estudiantes "necesitan para su vida laboral", específicamente la escritura de cartas e informes sociales y de negocios (Minneapolis Public Schools, 1949, pp. 12-13). Este fue un punto de vista que desataría una protesta popular en contra de este movimiento.

A principios de la década de los 50, un grupo de residentes de Miniápolis, conocido como el Consejo de Padres, presentó una petición que firmaron 861 personas en la que se hacía una llamada a hacer opcionales los "Aprendizajes Comunes" y a que se separaran los cursos de inglés y ciencias sociales para que los estudiantes optaran por ellos. La mayor preocupación que expusieron los padres estaba enfocada en la calidad de los cursos. En una reunión de la junta de educación que consideró la petición, los padres se quejaban de que sus hijos no adquirían habilidades básicas en la asignatura de "Aprendizajes Comunes", que se les daba altas puntuaciones por trabajos por debajo del estándar, y que los resultados de sus notas y las habilidades académicas habían declinado en el tiempo durante el cual estuvieron matriculados en el curso (Franklin, 1986). Como lo manifestara un padre en una carta al superintendente de la escuela de Miniápolis, los estudiantes que se matriculaban en "Aprendizajes Comunes" aprendían menos de que lo que habían aprendido en las clases tradicionales en que el inglés y los estudios sociales se enseñan de forma independiente:



Sin duda usted está tan interesado en su currículum escolar como yo que tengo solo dos hijos, de 13 y 16 años, en las escuelas. Teniendo en cuenta el desarrollo de mis hijos, parecen tener menos clases de lectura, de gramática inglesa, de aritmética básica y menos habilidades para estudiar que los niños de otras escuelas y de otras ciudades. Me siento muy decepcionado de las escuelas de Miniápolis (Moore to H. Bruner, personal communication, February 6, 1950).

No fue solo la falta de exigencias de la asignatura "Aprendizajes comunes" lo que molestaba a estos padres de Miniápolis. También estaban molestos por la práctica maestro-estudiante, que los padres consideraban hacía las clases más confusas, y también por las charlas y el movimiento de los estudiantes dentro del aula como resultado de la práctica del trabajo en grupos. Uno de los líderes de la petición consideraba que la asignatura hacía mucho más énfasis en el desarrollo de los intereses de los niños que en enseñar a los alumnos en el tipo de enseñanza que los adultos consideraban era la mejor para ellos (Franklin, 1986).

La junta de educación revisó la petición de los padres y en mayo de 1950 decidió que "Aprendizajes Comunes" fuera una asignatura opcional. Una de las estrategias de la administración fue disfrazar su identidad al cambiarle el nombre. En marzo de 1957, como se dijo anteriormente, Miniápolis cambió el nombre de la asignatura por el de "Programa de doble período". Tres años más tarde se volvió a cambiar su designación y se renombró al curso "Estudios Sociales y de Inglés". Este esfuerzo en el último momento no fue exitoso, y durante los próximos diez años, estos combinaron cursos donde se eliminaron gradualmente tanto de la secundaria superior como de la inferior para crear cursos individuales de historia y ciencias sociales (Franklin, 1986).

Como movimiento, una educación centrada o ajustada a la vida no tuvo mucho interés para los estadounidenses comunes en el período posterior a la segunda guerra mundial. El acceso a la educación y los bajos intereses de los préstamos a los hogares que hacía la *G.I. Bill of Rights* acompañado del incremento de los hogares compuestos por una sola familia en los nuevos vecindarios suburbanos, permitió que un número cada vez mayor de estadounidenses de la clase trabajadora que intentaban subir en la escala social por su bien y el de su familia alcanzaran la clase media (Dickson & Thomas, 2004; Jackson, 1985). La visión de que con la educación centrada en la vida la mayoría de la juventud era incapaz de dominar un currículum académico tradicional y carecía de la capacidad intelectual para realizar estudios universitarios, de forma curiosa no tenía sentido en un clima de prosperidad y oportunidad que iba en incremento.

## **5. CRITICISMO A LA REFORMA CENTRADA EN LAS DISCIPLINAS**

A pesar de la oposición a la educación ajustada a la vida, estas nuevas reformas curriculares centradas en las disciplinas eran controvertidas en sus propios términos y, por lo tanto, interferían en la generalización de su propia adopción. Algunos representantes de estas reformas como Zacharias tuvieron

sus dudas en cuanto a la utilidad de la noción de estructura como concepto organizador para las disciplinas. Las ciencias naturales, según su opinión, progresan por medio de una serie de saltos intuitivos mucho menos ordenados de lo que la noción de estructura podría sugerir (Dow, 1991). Mark Drug, un historiador de la Universidad de Chicago, planteó que la estructura podría tener sentido en el caso de las ciencias naturales, pero que estaba muy poco convencido de poder identificar una estructura de historia o de muchas de las ciencias sociales (Krug, 1967).

Otra crítica a la noción de estructura y más ampliamente a las reformas centradas en las disciplinas fue que estas iniciativas las desarrollaban académicos universitarios que carecían de experiencia en el trabajo con profesores normales de una escuela pública y sin embargo usualmente estaban familiarizados y experimentados en escuelas secundarias elitistas y con estudiantes de alto rendimiento. Al ser introducidos en las escuelas, muchos profesores rechazaron estos nuevos currículos porque desafiaban sus prácticas pedagógicas y las tomaban a la ligera –su apoyo en los libros de texto, su falta de familiaridad con la enseñanza universitaria, y su devoción para cubrir toda una asignatura. Los profesores de ciencias, por ejemplo, a menudo carecen del suficiente conocimiento de la materia de una asignatura para implementar los nuevos currículos centrados en las disciplinas como lo pretendían los reformadores, lo cual daba lugar a una enseñanza que no tenía en cuenta todas estas prácticas tradicionales diferentes. Los materiales de los currículos de estos proyectos de reforma eran a menudo demasiado difíciles para la mayoría de los estudiantes de habilidades promedio que poblaban las escuelas (Atkin & Black, 2003; Gibboney, 1994; Goodlad, 1964; Ravitch, 1983)<sup>2</sup>.

Al menos uno de estos proyectos de reforma curricular, *El hombre: un curso de estudio*, trajo consigo tantas críticas significativas de los padres, los miembros de la comunidad y los políticos, que motivo la no adopción de este curso por muchos sistemas escolares y, si ya lo habían adoptado, entonces se eliminaban del curso de estudios. La oposición, que estuvo representada

---

<sup>2</sup> En 1967, uno de los autores de este ensayo, Barry Franklin, enseñaba Estudios Sociales en la Escuela de Secundaria Bloom Township en los suburbios del sur de Chicago y presentó a los estudiantes del curso de Historia de los Estados Unidos de onceavo grado a uno de los nuevos currículos de estudios sociales que Edwin Fenton (1966) había desarrollado en el Instituto Tecnológico Carnegie. La unidad que utilizó con su clase involucró a los estudiantes en una serie de actividades investigativas modeladas según las estrategias de investigación de los historiadores reales. Este contenía lecciones que estaban diseñadas para enseñar a los estudiantes cómo clasificaban la información los historiadores, cómo probaban las hipótesis, cómo determinaban lo que era un hecho, y cómo podían lidiar con las mentalidades. Lo que Fenton hacía en esta unidad era introducir a los estudiantes de secundaria a uno de los aspectos de la estructura de la historia, la metodología de los historiadores. Como se pudo observar luego, la mayoría de los estudiantes de la clase eran lectores promedio y no podían entender el material escrito de la unidad. Además de esto no tenían ningún conocimiento previo de Historia a excepción de un curso de Estudios Sociales que habían estudiado en octavo grado. Por último la frustración de los estudiantes con esta reforma centrada en las disciplinas conllevó a que Franklin abandonara este enfoque a favor de algo más tradicional.

mayormente por cristianos fundamentalistas y conservadores, atacó la presencia en el currículo de unidades que exploraban la cuestión de lo que significaba ser humanos, por medio del estudio de comunidades de monos babuinos y tribus de esquimales. De la forma en que lo veían estos críticos, este contenido legitimaba las concepciones evolucionistas del origen de la vida del hombre y aceptaban tácitamente lo que ellos consideraban eran prácticas antisociales de gente primitiva como es el caso del infanticidio y el senilicidio. Para algunos de sus oponentes más conservadores, se consideraba que el curso (*El hombre*) justificaba el comunismo, la educación sexual, el control de armas y la pornografía y que se oponía al control de los padres, la democracia y el cristianismo (Dow, 1991). A mediados de la década de los setenta el currículum había desaparecido virtualmente de las escuelas nacionales. El mayor efecto de este tipo de críticas hizo que se dudara en general de la eficacia de la reforma centrada en las disciplinas.

Por último, a finales de la década del sesenta el énfasis de estos currículos en el desarrollo intelectual parecían no estar de acuerdo con los tiempos. En un escrito de 1971, Bruner lanzó una mirada retrospectiva a lo que debió haber dicho con una década de antelación acerca de la reforma curricular en general y la cuestión de la estructura en particular. En aquel tiempo, comprendió que el enfoque basado en las disciplinas tenía sentido. La guerra fría, la creencia generalizada de que la superioridad de Rusia había colocado a los Estados Unidos en una posición estratégicamente desventajosa, el miedo de que los EE.UU. no estuvieran produciendo un número suficiente de científicos e ingenieros, y la ausencia en el currículo de la Física y las Matemáticas modernas creó un clima que apoyaba la reforma en las disciplinas. Bruner, sin embargo, consideró que los problemas afrontados por los Estados Unidos en la década del setenta –la Guerra de Vietnam, la alienación de la juventud, la pobreza y el racismo– requerían que se efectuara un cambio de atención y que, en vez de tratar de mejorar lo que sucedía en el interior de las escuelas con respecto al currículum y la didáctica, debían tratar de concentrarse en reformar las escuelas en cuanto a su relación más amplia con la sociedad. Lo que se necesitaba, según Bruner, era un cambio que no tuviera que ver con la preocupación por la reforma curricular como él mismo la defendió una década antes y, en su lugar, planteó la utilización de las escuelas para resolver los evidentes problemas sociales de estos tiempos (1971).

## **6. EL SURGIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES BÁSICAS**

Al final, no ha quedado completamente claro si las reformas basadas en las disciplinas de la década del sesenta tuvieron un impacto considerable en lo que se enseñaba realmente en las escuelas. A principios de la década de los setenta la mayoría de los niños estadounidenses pasaban el tiempo estudiando asignaturas académicas tradicionales en las aulas donde el trabajo se hacía fundamentalmente por medio del análisis de los libros de texto, el trabajo de mesa, la recitación de los estudiantes y la dirección del profesor (Reese, 2005). Basándose en observaciones que él y sus colaboradores realizaron en más de mil aulas entre los años 1976 y 1978, John Goodlad reconoció la ausencia virtual de la visión educativa que promovió la reforma curricular basada en las

disciplinas. En su lugar Goodlad identificó un patrón de enseñanza de habilidades y recordó informaciones objetivas en las que los profesores hablaban la mayoría del tiempo y los estudiantes escuchaban y completaban actividades escritas. El énfasis que prevalecía en los cursos de inglés y de lenguaje tanto en las escuelas secundarias como en las primarias, según observó, se hacía en las habilidades básicas del lenguaje y en el aprendizaje de los mecanismos de la escritura. A las actividades recreativas como la escritura de historias, la lectura de poesías, y el análisis de libros no se les prestaba mucha atención. Un enfoque similar en las habilidades básicas y la demostración de la información objetiva predominó en las matemáticas, los estudios sociales y las clases de ciencias que él y sus colaboradores presenciaron (Goodlad, 1984; Sirotnik, 1983). “Muy raramente, comentó Goodlad, llegamos a encontrar evidencia para sugerir que la enseñanza pudiera ir más allá de la posesión de la información a un nivel de comprensión de sus implicaciones como para aplicarlos o explorar sus posibles aplicaciones” (1984, p. 236).

Si la reforma curricular basada en las disciplinas sustituyó a la educación centrada en la vida, el currículum que resultó no fue el que los representantes de la reforma, como Bruner y Zacharias, tenían en mente. Era un curso de estudio que comprendía asignaturas escolares que representaban comparaciones pálidas de las asignaturas académicas de las cuales supuestamente se derivaban. Su contenido era sobre todo de información objetiva. Faltaban los interrogantes y los métodos de investigación que representaban el único instrumento para el descubrimiento y la comprensión, las propias características que para los representantes de la reforma basada en las disciplinas justificaban su inclusión en el currículum. Cuatro factores fueron los responsables de la influencia dominante que jugaría la instrucción de las habilidades básicas durante las décadas siguientes. En primer lugar, el movimiento curricular basado en las disciplinas apareció en medio de un conjunto de conflictos sociales y protestas populares acerca de algunas cuestiones como las relaciones raciales, la pobreza, el sexismo, y el militarismo, que claramente socavaron este enfoque de la reforma educativa (Brinkley, 1998; Cannato, 2001; Freeman, 2000; Margolis, 1999; Patterson, 1996). En 1961, la Fundación Ford se enfrascó en lo que sería su mayor esfuerzo durante una década para resolver los problemas de la pobreza, la ruina, la segregación racial y la decadencia que afectaron las ciudades centrales de la nación. Conocida como el “Programa de Áreas Grises”, para referirse a las condiciones de estos vecindarios dentro de las ciudades, esta iniciativa incluyó proyectos para mejorar el gobierno urbano, combatir la delincuencia juvenil, ampliar la prestación de servicios sociales a los ciudadanos pobres de las ciudades y mejorar la calidad de las escuelas de la ciudad.

Una fase del esfuerzo, el “Programa Escolar de Grandes Ciudades”, apoyó una serie de iniciativas que se inauguraron en diez ciudades, que fue diseñado para solucionar los problemas de las escuelas urbanas y sus estudiantes. En Detroit, el dinero de Ford financió la adaptación de los materiales de lectura para ajustarlos a los intereses y habilidades de los estudiantes. El uso de profesores de repaso de asesoramiento para la enseñanza adicional de la lectura, y el establecimiento de una clase sin grados escolares

para ofrecer enseñanza tanto de asesoramiento como avanzada para los niños que estaban por debajo o por encima de su nivel escolar. Como parte de su esfuerzo, los funcionarios de la escuela de Baltimore desarrollaron una serie de pruebas nuevas para evaluar las habilidades de los niños con necesidades especiales. En Milwaukee se crearon una serie de "Centros de orientación" por toda la ciudad para matricular a los niños con necesidades especiales en escuelas que fueran más apropiadas para ellos. En el curso de la década, este esfuerzo, bajo la rúbrica de la educación compensatoria, se expandiría para incluir otras ciudades y una serie de estrategias diferentes (Porter, 1959; O'Connor, 2001).

Una financiación posterior de la fundación Ford además de otras fundaciones unido al gobierno de los Estados Unidos, particularmente por medio del Título 1 de la Ley para la Educación Primaria y Secundaria resolvería cuestiones como el rendimiento, las desventajas académicas, y la carrera por la competencia, al menos a corto plazo, el papel del conocimiento de las disciplinas como la principal preocupación de los reformadores del currículum y sus fuentes financieras (Franklin, 2000). Al mismo tiempo, este enfoque en las escuelas urbanas y la educación especial intensificó un conflicto duradero sobre la igualdad de oportunidades y el rendimiento educativo, enfrentó a los negros y a los latinos que sufrían la depresión económica contra el establecimiento educativo y político exclusivamente formado por blancos que dominaban las grandes ciudades de la nación y sus escuelas. De esta lucha surgieron una serie de nuevas iniciativas como el control de la comunidad y la educación multicultural que también desplazaron a la reforma curricular basada en las disciplinas (Mirel, 1993; Podair, 2002; Perlstein, 2004).

La creencia de muchos jóvenes estadounidenses de aquella época en que la educación que se les daba no resolvía sus propios problemas personales o dilemas personales más complejos, preparó el camino para una expansión radical en la oferta de cursos en los centros de Secundaria. Fue un cambio que realizaron los centros a principios de la década de los 60, intentaron cubrir cada preocupación e interés posible en los estudiantes, a veces, en detrimento de las disciplinas académicas incluidas en el currículum. En su descripción del currículum en la Escuela Secundaria Regional de Hamilton-Wenham de Hamilton, Massachussets en 1968, Charles Silberman comentó que los estudiantes podrían escoger cursos como crítica de cine, producción cinematográfica, escritura de poesía, los teatros de Eugene O'Neil, "Mecánica doméstica para niñas", y "Cocina para niños" (1970, pp.345-346). Opciones para elegir, a veces, minicursos o cursos que cubrían todas las permutaciones posibles de una asignatura dada, se ofrecían en vez de los cursos requeridos tradicionalmente (Sedlak, Wheeler, Pullin & Cusick, 1986). Siguiendo un plan en contra de la segregación ordenado por la corte a mediados de los 70 que requirió de un programa de estudios sociales multiétnicos, los centros de Secundaria de Miniápolis introdujeron cursos como "legislación callejera" y "la juventud en busca de la justicia" para reemplazar cursos existentes de sociología y economía (Franklin, 1985).

Describiendo este fenómeno del incremento del número de asignaturas optativas unido al aumento de la selección de los estudiantes como "el centros

de Secundaria donde había para elegir" (p.7), Arthur Powell y sus colaboradores intensificó el orden de opciones curriculares para los estudiantes con diferentes intereses y habilidades así como una gran variedad de cursos alternativos dentro de una misma asignatura. Los estudiantes de una de las escuelas que ellos pudieron analizar podían elegir una de las tres versiones del inglés del segundo año con distintos requerimientos de escritura y lectura, y tres variedades de inglés de tercer año que incluían desde un curso de literatura tradicional en el que los estudiantes leían textos clásicos hasta cursos de comunicaciones aplicadas y teatro moderno (Powell, Farrar & Cohen, 1985). En su descripción del currículum del Instituto de Secundaria Hamilton, durante la década de los 70, Gerald Grant (1988) planteó que de los dieciocho créditos requeridos para la graduación, solo diez cursos estaban identificados específicamente. Continuó señalando que los estudiantes podían completar los requerimientos de sus cursos con una gran variedad de optativas como "inglés afro-americano", "cómo organizar su portaherramientas de licenciatura", "Ciencia y sociedad", y "buceo" (p.67). En 1982, los estudiantes de la escuela John F. Kennedy en la sección Riverdale del Bronx, según Sara Lawrence Lightfoot, podían cumplir los requerimientos del inglés con optativas tales como: "periodismo avanzado, literatura heroica, el hombre creativo y la escritura universitaria" (1983, p.106). El auge de las optativas significó que el currículum se convirtió en un buffet de opciones determinadas no por una adhesión cualquiera a un solo principio organizativo sino, más bien, a los dictados y caprichos de los intereses de los estudiantes.

El ímpetu de esta diversidad curricular vino dado por la presencia de una gran variedad de fundamentos, que competían entre sí, por organizar el currículum. Las disciplinas académicas representaban una de estas posibilidades. Sin embargo, había otros esquemas organizativos que los reformadores tenían en cuenta como: "la autoestima", "el crecimiento personal", "la preparación de la carrera", "el interés de los estudiantes y la transformación" (August & Mirel, 1999; Ravitch, 1983; Silberman, 1970; Scout, 2000). Fue el último de estos fundamentos, el que durante las próximas tres décadas llevaría adelante una serie de marcos conceptuales alternativos que sirvieran de guía en la concepción del currículum, por ejemplo incluyó el neo-marxismo, el feminismo, la fenomenología, y el post-modernismo (Apple, 1979; Pinar, 1975).

Estos marcos servirían ciertamente para enriquecer la forma en que se concebían el currículum y la pedagogía, y ofrecían un dispositivo poderoso para la crítica del trabajo en las escuelas. Estos fueron particularmente útiles al revelar las concepciones políticas conservadoras que caracterizaban a casi toda la educación contemporánea, así como sus prácticas sexistas y racistas, y también al referirse a formas concretas en las que las escuelas podrían mejorar estas prácticas. (Apple, 1983; Apple & Beane, 1995; Lather, 1991; Pinar & Reynolds, 1992; Popkewitz, 1998, *Women on Words & Images*, 1972). También ayudaron a proporcionar una riqueza al trabajo de evaluación y planificación del currículo. (Connelly & Clandinin, 1988; Eisner, 1994). Sin embargo, estos tendrían el efecto de crear un abismo entre los intereses investigadores de los eruditos curriculares en la Universidad y la preocupación de los profesores y los administradores al seleccionar, organizar y presentar el currículum. Esta podría

ser una división que usualmente podría separar y aislar a estos dos grupos de "curricularistas" unos de otros.

La segunda y también relacionada razón de la aparición de la instrucción de las habilidades básicas fue la demanda popular que iba en aumento desde la década de los 70 en adelante acerca de la disminución del rendimiento de los estudiantes en general y la puntuación en las Pruebas Escolásticas de Aptitud, en particular la investigación que apoyó esta supuesta disminución observó una serie de explicaciones posibles que incluyeron cambios en los resultados de las pruebas y las formas en que se evaluaban, cambios demográficos en la población estudiantil que hacía las pruebas, y cambios en algunos aspectos escolares como el currículum, los estándares de aprendizaje, la motivación y la asistencia, y las influencias sociales tales como el matrimonio y los cambios familiares, los conflictos sociales y el impacto de la televisión. Los informes que describían esta investigación llegaron a la conclusión de que todos estos factores jugaron algún papel, a veces moderado en este declive, pero no pudieron identificar el grado exacto del efecto o el factor más importante.

Con respecto al currículum estos informes daban cuenta de una disminución en el porcentaje de estudiantes de Secundaria que optaban por los cursos de preparatoria requeridos para la Universidad, acompañado de un incremento en el porcentaje de estudiantes que se matriculaban en cursos optativos y especializados y participaban en actividades tales como programas de estudio y trabajo. Incluso en este caso, sin embargo, los que estaban a cargo de estos estudios no estaban dispuestos a responsabilizar a estos cambios por la disminución de la puntuación en las pruebas de aptitud. No obstante los investigadores, percibieron la creciente tendencia de los funcionarios de las escuelas, los políticos y la mayoría de la sociedad a responsabilizar a las reformas curriculares por los supuestos bajos resultados de las puntuaciones en las pruebas, y pedían el cambio de programas construido según los intereses y preocupaciones de los estudiantes a uno dominado por la enseñanza de las habilidades básicas (Collage Entrance Examination Borrard, 1977; Harnishfeger & Willey, 1977; National Education Asociation, 1977; Stedman & Kaestle, 1985)<sup>3</sup>.<sup>1</sup>

Un tercer factor que contribuyó a la aceptación de la enseñanza de las habilidades básicas fue la aparición en la escena de los 70 de un enfoque revitalizado de conductismo en la realización del currículo. Sus principios incluyeron el uso de objetivos de desempeño y procedimientos de dirección de sistemas que tenían una larga historia en el campo curricular que data desde los años 20 (Apple, 1979; Popkewitz, Tabachnik & Wehlage, 1982). Teóricos curriculares como James Popham habían comenzado a finales de los 60 y hasta principio de los 70, a introducir una nueva vida en este procedimiento de planificación del currículum (Popham, 1973a, 1973b). Concentrándose como lo hacía en la organización del contenido en pequeñas unidades de

---

<sup>3</sup> Los desafíos a estos reclamos acerca de la disminución del rendimiento se impusieron por esta época y desde entonces. Ver Kinder (1979), Berliner & Biddle (1995), and Stedman & Kaestle (1985).

comportamiento mensurable y observable, éste era un enfoque que se ajustaba muy bien a los principios de instrucción en las habilidades básicas.

Un cuarto y factor final, que influyó en el predominio de la enseñanza de las habilidades básicas, fue la práctica generalizada de la diferenciación curricular. Desde principios del siglo XX y hasta los años 70, fue la estrategia principal que los líderes de las escuelas podrían emplear para resolver el aumento en la diversidad de la población escolar de la nación, principalmente la presencia de niños con bajo rendimiento. De la forma en que estos administradores lo veían, la mejor solución para la ubicación de estos niños era que las escuelas ofrecieran una serie de programas, algunos académicos y preparatorios, y otros profesionales y terminales. Un currículo diferenciado permitió la creación de cursos académicos rigurosos para los estudiantes más capaces mientras que, al mismo tiempo, ofrecían un complemento de programas correctivos, especiales y compensatorios para niños con problemas de aprendizaje y comportamiento. Entonces los estudiantes se distribuirían en los programas que respondieran más a sus orígenes, habilidades e inclinaciones (Franklin, 1986, 2000; Kliebard 2004).

Detroit, siguiendo un patrón común entre los sistemas escolares urbanos, por ejemplo, había introducido la diferenciación curricular a principios del siglo XX. En 1958, las escuelas de la ciudad reafirmaron el valor de este enfoque de su Comité de Conserjería de los Ciudadanos sobre las Necesidades Escolares (CAC). De acuerdo con el consultor que trabajó con el Subcomité curricular del CAC “grandes diferencias de contenido y métodos podrían y probablemente deberían ser evidentes entre las diferentes clases de estudiantes de un mismo grado”. Para los centros de Secundaria de la ciudad, esta visión legitimaba el continuo apoyo del Subcomité a un programa que comprendía cuatro cursos: preparatoria universitaria, profesional, empresarial y general. Y en el caso de los estudiantes con necesidades especiales, este principio de la diferenciación ayudó al Subcomité para el establecimiento de cursos separados de aritmética y lectura (Detroit Board of Education, 1958, p.27).

Dos años después en 1960, otro comité, el Comité de Conserjería de los Ciudadanos sobre la Oportunidad Educacional Igualitaria, también apoyó la diferenciación (Franklin, 2004). Para defender este enfoque organizativo, el comité buscó el apoyo del reconocido reformador educativo James Bryant Conant. Estaban particularmente encantados con su creencia de ofrecer un currículum común para responder a la educación general de todos los jóvenes, unido a la agrupación de habilidades en algunas asignaturas para los estudiantes con intereses, aspiraciones profesionales y habilidades diferentes (Conant, 1959, 1967). De acuerdo con el Comité, un programa como éste no significaba que los estudiantes debieran recibir “la misma cantidad de clases”. Más bien, este ofrecería al estudiante la cantidad y el tipo de clases que el estudiante requiriera (Detroit Board of Education, 1962, p.4). Entonces la diferenciación curricular permitió la reforma basada en las disciplinas para los estudiantes más capacitados mientras que hacía una llamada a la instrumentación de las habilidades básicas para aquellos con menos habilidades. Por lo tanto, al unirse estos cuatro factores tuvieron el efecto de transformar lo que los reformadores



pretendían fuera un currículo organizado alrededor de disciplinas tradicionales del conocimiento en un currículo de habilidades básicas.

## **7. DE UNA NACIÓN EN PELIGRO A LA ALFABETIZACIÓN CULTURAL**

Al hacer una llamada a retornar a lo elemental, los críticos de las reformas curriculares de los años 70 centradas en los estudiantes buscaban resolver los problemas de lo que ellos veían como un programa que se desplomaría por este querer responder a los problemas de los estudiantes. Consideraban que la ruta para llegar allí sería la restauración de las disciplinas académicas. Pero lo que obtuvieron fue algo muy diferente. En este estudio del distrito escolar de Texas del Houston suburbano que él llamó las escuelas independientes del River Acres, Ferry Denny (1978) describió algo así como la mezcla incoherente y la unión de varios programas curriculares. De acuerdo con uno de los profesores, el programa elemental de ciencias del distrito estaba centrado en los estudiantes. Otro profesor primario aseguró que el libro de texto estructuraba su enseñanza de las ciencias y “nosotros lo seguimos” (p. 1/26). Los maestros de Primaria del distrito criticaban particularmente las matemáticas modernas. Señalaban que confundían a los niños y no les enseñaban los hechos básicos del currículo que se necesitaban en la escuela secundaria. La tarea de la enseñanza de las matemáticas en el primer grado, era “la rápida memorización de los números básicos hasta el diez” (p. 1/29).

En la Escuela Secundaria Central, Denny observó a los profesores describiendo las ciencias a sus estudiantes en forma de ideas claves apoyados por hechos fundamentales. Sin embargo, cuando pidió a los profesores que identificaran estas ideas, ofrecieron una serie de respuestas contradictorias. Algunas de las requeridas mencionaban algunos conceptos académicamente orientados como: “llevar adelante la cultura y el patrimonio”, “apreciar la tecnología”, y “el método científico”. No obstante, para otros, estas ideas eran reminiscencias del movimiento de educación centrada en la vida incluyendo “la comprensión de la persona”, “la salud pública”, y “prepararlos para la vida futura” (pp. 1/89-1/90). El programa de estudios sociales, de acuerdo con algunos profesores de la Central, han sido transformados de un estudio que enfatizaba los hechos de la historia a uno que se concentraba en las ideas y en los “por qué” de la historia sin enfatizar “fechas” (p.1/113). Sin embargo, cuando se les preguntó acerca de su didáctica, respondieron que sus cursos se basaban en el libro de texto y que se apoyaban principalmente en las conferencias y en la discusión.

En la práctica real, por lo tanto, parecía que esta llamada a un retorno a lo básico no trajo consigo nada que se pareciera a un programa escolar riguroso y orientado académicamente. Faltaba algo evidentemente. El problema recayó en un nuevo órgano, la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación (1983) y en su informe *Una nación en peligro* se analizaba la cuestión de la organización del currículo. Este informe fue uno de los tantos que aparecieron en los ochenta y criticaba el supuesto estado de las escuelas estadounidenses y sus currículos. No obstante, fue la profundidad del lenguaje, la claridad de los pronunciamientos, y el sentido de crisis que se expresaba en el informe, lo que

hizo que fuera particularmente importante a la hora de comunicar el mensaje necesario de reforma educativa (Finn & Rebarber, 1992; Ravitch, 2000). Como las otras llamadas a hacer reformas de los años sesenta, *Una nación en peligro* definía los problemas de las escuelas estadounidenses en términos de la competencia internacional. Donde algunos de los reformadores vieron una lucha militar impuesta por la Unión Soviética, la Comisión vio un desafío económico de otros países industrializados particularmente Japón y Alemania. Planteaban que el sistema de educación de la nación, inadecuado en su criterio, mermaba las habilidades de los Estados Unidos para crear la fuerza laboral calificada e instruida necesaria para mantener su superioridad industrial y tecnológica. Fue una situación que podría dañar la prosperidad material de los Estados Unidos y su ventaja competitiva en la economía mundial. No obstante, la amenaza era más que económica. El informe planteaba que las escuelas inadecuadas socavaban "las fuerzas morales, espirituales e intelectuales de nuestra sociedad" (1983, p. 7). Bloqueaba el tipo de conciencia mutua necesaria para que los ciudadanos comprendieran los problemas que enfrentaban la nación y sus soluciones. Además, reforzaba los estatus desiguales de segmentos de la población, particularmente de las minorías raciales y étnicas. En efecto, el estado catastrófico de las escuelas desposeía (p. 7) a los estadounidenses de su habilidad para participar en la vida política del país.

La Comisión recopiló una serie de evidencias que apoyaban sus quejas, entre ellas: diferencias entre las pruebas de desempeño de los EE.UU. y las de otros países, las bajas puntuaciones en las Pruebas de Aptitud Escolásticas, las tasas de analfabetismo en el caso de los adultos, y las quejas de la comunidad empresarial por la falta de conocimientos y calificación de los graduados. También informaron el déficit y formularon las recomendaciones correctivas en áreas tales como el contenido curricular, las expectativas de los estudiantes, y las demandas de tiempo que las escuelas exigían de los estudiantes y la calidad de los profesores y la enseñanza.

Como era de suponer, la Comisión observó los mismos defectos en el currículo que aplicaban en los años setenta los críticos de la educación centrada en los estudiantes. Ellos argumentaban que el currículum se había debilitado por el exceso de optativas, los cursos no académicos y la falta de matrícula de estudiantes en cursos más difíciles. Su solución era la introducción de un nuevo currículum académico centrado en las disciplinas que ellos llamaron las "Nuevas bases" (p.24). Dicho programa incluiría cuatro años de Inglés, tres de Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y medio año de Ciencias de la Computación, y especialmente para los estudiantes que querían ingresar a la universidad, dos años de Lenguas Extranjeras. Más allá de este programa académico, la Comisión recomendó que los alumnos estudiaran asignaturas que les resultaran atractivas como Arte y Música y que participaran en la educación profesional. Al hacer estas recomendaciones, la Comisión se interesaba específicamente en que sus "Nuevas bases" introdujeran a los estudiantes no solo al conocimiento elemental de las disciplinas sino también a sus conceptos avanzados. La comprensión, las habilidades de pensamiento de un mayor orden, y la toma de decisiones serían los principales resultados del programa recomendado.

El informe no recibió un apoyo universal. Sus críticos, que provenían mayormente de las Facultades de Educación, respondieron que las quejas debido a la disminución de los estándares educativos de la nación eran una distorsión de los hechos, que el informe no ofrecía evidencias que apoyaran sus aseveraciones, y que su verdadero objetivo era transformar las escuelas en una fuente de mano de obra para la industria estadounidense en sus luchas competitivas dentro del mercado global. En el fondo, *Una nación en peligro*, de acuerdo con sus detractores, era un trabajo de los políticos conservadores con el objetivo de socavar los sistemas de educación pública de la nación a favor de la privatización (Apple, 1993; Berliner & Biddle, 1995; Popkewitz, 1991).

Estos oponentes, no obstante, no pudieron triunfar. De forma abrumadora el público apoyó las recomendaciones de la Comisión. Algunos funcionarios de educación de los Estados habían trabajado en la reforma de sus sistemas escolares antes de ser publicado el informe. Su publicación, no obstante dio un impulso a una serie de nuevas iniciativas que atrajeron hacia la campaña por la reforma educativa a líderes educativos, políticos del Estado, el gobierno nacional, la prensa, la comunidad empresarial, instituciones de educación Superior y los ciudadanos comunes. La gran mayoría de los Estados crearon fuerzas de contingencia para introducir o para estudiar una gran variedad de iniciativas de reforma que incluyeron revisiones curriculares basadas en los lineamientos de las "Nuevas bases" recomendadas por la Comisión Nacional, requerimientos de graduación más exigentes, y la comprobación de la competencia de los estudiantes.

En el Estado de Michigan, por ejemplo, se estableció una Comisión para Escuelas Secundarias en el año 1983 para revisar una serie de informes nacionales y para hacer recomendaciones en cuanto a cambios en la Junta Estatal de Educación. Al mismo tiempo, el superintendente estatal de enseñanza pública organizó una fuerza de contingencia de matemáticas y ciencias para estudiar el estado actual de estas disciplinas en las escuelas públicas. Además, la Junta Estatal de Educación recomendó la introducción de estándares educativos desde preescolar hasta el duodécimo grado y el desarrollo de planes individuales de trabajo para los alumnos. La Junta también recomendó requerimientos de lenguas extranjeras para la admisión en las Universidades. En el Estado de Michigan en el año 1969, se introdujo un programa de evaluación de estudiantes para la lectura y las matemáticas. En respuesta a *Una nación en peligro* la junta educativa contribuyó a la expansión de este esfuerzo evaluativo (US Department of Education, 1984; Michigan Department of Education, 2004).

En 1996, Michigan estableció lo que sería más tarde su mayor logro: la Prueba de Habilidades para las Escuelas Secundarias para los alumnos de décimo y onceavo grado. Para el 2004, el *Programa para la Evaluación de la Educación en Michigan* (MEAP) incluyó pruebas a los estudiantes con referencia a criterios unidas a estándares curriculares en Matemáticas y Lectura en el cuarto grado, y de Ciencias y Estudios Sociales en quinto, séptimo y octavo grado; y como reemplazo de la Prueba de Habilidades para las Escuelas Secundarias evaluaciones de Lectura, Matemáticas, Ciencias, Estudios Sociales y Escritura

para el onceavo grado (Michigan Department of Education, 2004; Michigan Nonprofit Association, 1998).

A primera vista no quedó completamente claro si el trabajo de la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación resolvió alguna cosa. A pesar de las recomendaciones de *Una nación en peligro* en cuanto a lo que el informe hizo referencia como las "Nuevas bases", continuaron los debates acerca del tipo de currículum que señalara el punto de referencia educativa desde los años 50. De un lado estaba un grupo de reformadores, el más prominente de todos era E. D. Hirsch, Jr, que defendieron la causa de la reforma curricular basada en las disciplinas. Hirsch, profesor de inglés de la Universidad de Virginia, creía que la lucha por el currículo enfrentaba a dos grupos de reformadores educativos con visiones muy diferentes respecto al propósito de la educación y el papel de las escuelas. De un lado estaban los reformadores como él que consideraban que la tarea central de la escuela era hacer que perdurara en la juventud el cuerpo de conocimientos compartidos o lo que él posteriormente llamara el conocimiento base, el cual se consideraba un prerrequisito para la comunicación y la comprensión mutua que regían la sociedad civil.

Lo que Hirsch promovió bajo la rúbrica de la alfabetización cultural o el conocimiento base fue una colección de términos, frases y palabras llamativas que al unirse constituían, lo que él consideraba, un vocabulario nacional con el que cada estadounidense requería familiarizarse para poder participar de la cultura nacional. La información factual de acuerdo con Hirsch, que ofrecía a todos los estudiantes el conocimiento, los valores, las aptitudes necesarias para ejercer una ciudadanía activa y una eficiencia económica dentro de una sociedad democrática. Él pensaba que este era un ingrediente fundamenta para la igualdad ciudadana.

Al otro lado estaban aquellos que se interesaban por el progreso educativo, y que, según Hirsch, creían que las escuelas debían adoptar las habilidades y los procesos naturales de desarrollo que hacían posible el aprendizaje. Era un punto de vista que Hirsch comparaba con las filosofías de Jean Jacques Rousseau y John Dewey y que, en su opinión, habían llegado a dominar el pensamiento educativo contemporáneo de los EE.UU. Para Hirsch, esta lucha curricular fue una réplica de una disputa anterior entre los que proponían un Comité de Diez y aquellos que favorecían las recomendaciones de la Comisión para la Reorganización de la Educación Secundaria (Hirsch, 1987, 1996).

Los críticos del punto de vista de Hirsch desafiaban su confianza en la noción de alfabetización cultural o conocimiento base para resolver los problemas del currículum escolar. Consideraban que dicha prescripción no ofrecía el tipo de conocimiento a profundidad que Hirsch alegaba faltaba actualmente en el currículum. Por el contrario, podría reducir la educación a la memorización maquinal de trozos aislados de información factual que podrían perpetuar la fragmentación que él criticaba tan rotundamente.

Los detractores de Hirsch también cuestionaban su afirmación acerca de que el conocimiento base era un elemento crítico en la habilidad del currículo para promover la democracia y la igualdad. La alfabetización cultural según los críticos, decididamente tenía una visión eurocéntrica que prestaba muy poca atención a las experiencias de la minoría de los alumnos. Al contrario, a pesar del criterio de Hirsch, el conocimiento base no era, de acuerdo con los críticos, el conocimiento que todos los estadounidenses requerían para participar íntegramente en la vida de su sociedad. Los críticos argumentaban que era más bien el conocimiento que privilegiaba la experiencia de los que gozaban de más poder, riqueza e influencia por encima y en contra de los ciudadanos comunes (Apple, 2005; Buras, 1991, 2005; Kliebard, 2002).

## **8. ESTÁNDARES EDUCATIVOS, NINGÚN NIÑO DEJADO ATRÁS, Y LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM**

En un escrito de 1996, Hirsch planteó el hecho de que la serie de reformas que se iniciaron en respuesta al informe *Una nación en peligro* trece años antes, no había hecho nada por mejorar las escuelas. Las escuelas de los EE.UU., escribió, continuaban siendo las últimas en las comparaciones internacionales en cuanto a los resultados educativos. Si hubiese una esperanza de mejora, y él no era tan optimista, esta recaería en el movimiento para crear estándares nacionales de aprovechamiento académico (Hirsch, 1996).

El establecimiento de dichos estándares fue una de las muchas respuestas que dieron los Estados a *Una nación en peligro*. Dando un impulso a este movimiento por los estándares estuvo la cumbre de educación de 1989 celebrada en Charlottesville, Virginia, en la cual los gobernadores de la ciudad y el Presidente George Bush hicieron un llamado a desarrollar las metas de desempeño de las escuelas de la nación. Invocando el lenguaje de la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación, la cumbre subrayó la importancia de dichas medidas para obtener resultados si los Estados Unidos pretendían mantener una economía competitiva. El resultado más inmediato fue la identificación de seis metas nacionales de educación –resultados que los gobernadores identificaron como indicadores de excelencia educacional– que se recomendaron a los Estados como la base para los estándares que debían establecer en las escuelas locales de sus distritos. En el mismo año, el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas publicó sus propios estándares para la enseñanza de las matemáticas. En el curso de los tres años siguientes, el Departamento de Educación de los Estados Unidos y algunas agencias como la Fundación Nacional de las Humanidades y la Fundación Nacional de Ciencias le dieron la oportunidad a una serie de organizaciones profesionales para que desarrollaran estándares nacionales voluntarios en áreas como la Historia, el Inglés, las Lenguas Extranjeras y las Ciencias (Ravitch, 2000; US Department of Education, 1990).

En este punto en los primeros años del nuevo siglo, podría parecer a primera vista, que se ha resuelto el conflicto acerca de la organización del currículum que dividió a tantos reformadores desde la década de los cincuenta. Cada Estado ha definido los estándares de contenido para especificar lo que

deben enseñar en las escuelas (US Department of Education, 2005 a). Al mismo tiempo el paso de la Ley Ningún niño dejado atrás (*No Child Left Behind*) instituyó algunos mecanismos como: evaluaciones obligatorias de estudiantes y castigos por bajo desempeño para asegurar que dicha enseñanza cumpliera su objetivo (US Department of Education, 2005b; Hess & Finn, 2004).

Nuestras responsabilidades como miembros de las Facultades de Educación nos han llevado en años recientes a pasar un tiempo considerable en las aulas donde tenemos la oportunidad de ver cómo se pone en práctica el currículum en la actualidad. Lo que hemos observado apunta al hecho de que la cuestión de la organización del currículum está menos resuelta de lo que parece. Las observaciones que uno de los autores de este ensayo ha realizado en dos escuelas medias de Ohio apuntan al hecho de que el mismo enfoque de reforma puede adoptar diversas formas en diferentes escenarios. Ambas escuelas en cuestión reclamaban un compromiso con una serie de prácticas centradas en los estudiantes que incluían: la integración curricular, la enseñanza en equipo, la instrucción de las ciencias con una base investigativa, y el énfasis de promover las necesidades de desarrollo y la autoestima de los alumnos. Sin embargo, estas dos escuelas desarrollaron la orientación de sus reformas de diferente manera. En la Escuela Media Nagel en Cincinnati estas prácticas estaban más o menos establecidas a pesar del descontento de muchos padres debido a que creían faltaba de rigor académico y competitividad de las escuelas. La Escuela Media de Mason, Ohio, por otra parte, ignoraba virtualmente todos los enfoques centrados en los alumnos que esta pretendía apoyar a favor de la diferenciación de currículum, la enseñanza de las asignaturas por separado, y un rígido horario de clases. La razón para que existieran estas diferencias entre las creencias establecidas y la práctica real en Nagel, fueron las demandas que se les imponían a la escuela para que maximizara el aprendizaje de los hechos en la preparación de las pruebas de fin de unidad (Johnson, 2003, 2005).

El otro autor de este ensayo trabajó como consultor en un gran centro de Secundaria de Utah que estaba en el proceso de reestructuración en una serie de comunidades de aprendizaje más pequeñas. A pesar de los esfuerzos de la escuela por llevar a cabo la creación de un medio más centrado en los alumnos, a menudo esto representaba un conflicto continuo entre el compromiso centrado en los alumnos y las prácticas curriculares más centradas en las disciplinas. La escuela reorganizada estaba constituida por una casa de principiantes de noveno grado y otras comunidades académicas para los grados del décimo al doce en áreas tales como: los negocios y los estudios de mercado, la tecnología, las ciencias y los servicios humanos, las artes y la recreación. Las unidades resultantes más pequeñas tenían una matrícula de estudiantes menor y por lo tanto permitían una relación más cercana entre el profesor y los estudiantes y la aparición de un sentido comunitario entre los participantes.

Al diseñar el currículum de noveno grado, se pidió a los profesores que desarrollaran un curso integrador de estudios que organizaran el contenido de Lenguaje, Geografía y Matemáticas en torno a temas que fueran atractivos para los estudiantes y que fueran seleccionados del contenido del curso Ciencias de la Tierra. Al mismo tiempo, sin embargo, se requería que los profesores cumplieran

con los estándares de la base curricular del Estado, que estaba caracterizada en términos de resultados específicos de las asignaturas con poca interacción entre las asignaturas. Uno de los desafíos que tenían que afrontar estos profesores asignados para la comunidad del noveno grado era reconciliar las demandas de la integración curricular con un currículum que predicaba acerca de la enseñanza de las asignaturas individuales. A los profesores de noveno grado les resultó difícil integrar el contenido del programa del que eran responsables de enseñar. Los profesores de inglés de este curso plantearon que se sentían atrapados entre los deseos de sus compañeros de equipo de incluir una literatura que tratara temas científicos y medioambientales y la elección de una lista de lecturas existentes y aprobadas ya por el Departamento de Inglés que había sido desarrollada en años posteriores y que no tocaba los temas de la integración curricular. Los profesores que llevaron a cabo este esfuerzo quedaron atrapados entre estas demandas contradictorias. Por una parte, se esperaba que desarrollaran actividades integradoras y multidisciplinarias que les interesaran a los estudiantes y al mismo tiempo debían seguir los estándares de la base curricular de Utah<sup>4</sup>.

## **9. ¿EL FIN DEL CURRÍCULUM?**

El propósito de este ensayo ha sido enmarcar la historia social del currículum escolar estadounidense desde 1950, explorando la interconexión de las diferentes propuestas que se han planteado acerca de lo que se debía enseñar en las escuelas y sobre lo que realmente ocurría cuando estas escuelas intentaban poner en práctica dichas recomendaciones. Nuestro punto de partida fue el movimiento de educación centrada o ajuntada a la vida y el conflicto que surgió entre sus defensores y otros grupos de reformadores curriculares que favorecían la reforma curricular centrada en las disciplinas. El ensayo resultante analizó el conflicto entre estos dos grupos de reformadores de los años cincuenta en adelante y consideró su impacto en lo que se enseñaba en las escuelas. Nuestro enfoque se ha realizado de acuerdo con los hechos ocurridos en los Estados Unidos. Sin embargo, es importante subrayar que la reforma curricular es un fenómeno internacional y que algunos patrones similares se pueden apreciar en otros países. La lucha entre las reformas curriculares centradas en las disciplinas y las centradas en los estudiantes formó parte de debates curriculares en Canadá de los años cincuenta en adelante y preparó el terreno durante los años setenta para el surgimiento de un movimiento por la enseñanza de habilidades básicas para luego dar un giro hacia la responsabilidad y los estándares, muy similar a como sucedió en los EE. UU. (Tomkins, 1986; Gidney, 1999). Los conflictos curriculares en el Reino Unido también opusieron a los defensores de una reforma centrada en los niños contra aquellos que

---

<sup>4</sup> En su papel de consultor de este proyecto, Barry Franklin trabajó diariamente por un mes aproximadamente con un equipo de profesores de noveno grado en la escuela con el objetivo de desarrollar un currículum integrador para una propuesta de una comunidad de aprendizaje más pequeña de noveno grado.

favorecían un currículum centrado organizado en torno a las disciplinas tradicionales del conocimiento (Ball, 1985; Jones, 2003; Lowe, 1997)<sup>5</sup>.

En la medida que nos acercamos al final de este trabajo, sería importante analizar lo que nos ha quedado de esta disputa por la organización del currículum y lo que ha significado todo esto para el estado del currículum a principios del siglo XXI. Al mirar el período de aproximadamente cincuenta años que este ensayo ha explorado, se hace inmediatamente evidente, según creemos, que el debate sobre el currículum ha cambiado. El conflicto entre el currículum centrado en las disciplinas y el centrado en los alumnos, que fue tan prominente en los años cincuenta y los sesenta, ha desaparecido virtualmente de los debates sobre reformas curriculares de la actualidad. En alguna parte, entre la publicación del informe *Una nación en peligro* y su posterior paso a la Ley *Ningún niño dejado atrás*, la cuestión acerca de lo que se debe enseñar en las escuelas, al menos entre los educadores de las escuelas públicas, los políticos y los ciudadanos comunes, ha quedado atrás con respecto a la preocupación por los resultados y la responsabilidad. De alguna forma, la controversia alrededor de *Una nación en peligro* representa el último debate serio que se tuvo acerca del contenido y la organización del currículum. Nuestras propias observaciones recientemente realizadas en las escuelas sugieren, sin embargo, que el conflicto entre las reformas curriculares centradas en las disciplinas y las centradas en los estudiantes continúan sin resolver. No obstante, con la Ley *Ningún niño dejado atrás* las cuestiones de importancia no tratan sobre de la organización curricular sino acerca de los resultados y los estándares<sup>6</sup>.

En un escrito reciente, William Reid (1998) habló acerca de que la actual era constituiría el fin del currículum. Reid no ha planteado desde luego que en ningún sentido práctico el currículum haya desaparecido. Después de todo aún existen cursos donde se matriculan los estudiantes, libros que estos leen, y actividades que ellos deben realizar. Tampoco ha dicho que hayan dejado de existir los conflictos sobre la cuestión de lo que deben enseñar las escuelas. La controversia actual acerca del lugar de la teoría evolucionista en el programa escolar así como el debate acerca del diseño inteligente aclara que este no es el caso (Apple, 2001; Reese, 2005). No obstante, se refiere al cambio que trajo consigo la llegada de la responsabilización por los resultados en la actualidad, el cual indica una disminución del papel de algunas cuestiones que por mucho tiempo han sido asociadas con el concepto de currículum. En el despertar de la aceptación dada por sentado de los estándares de contenido como el punto de partida para la planificación educativa y los resultados como el único criterio relevante para el éxito, la necesidad de los creadores de currículum y por el

---

<sup>5</sup> Las limitaciones de ámbito y de espacio de este ensayo no permiten que se trate de forma intensiva el desarrollo histórico del currículum fuera de los Estados Unidos. El recientemente publicado Manual Internacional de Investigación Curricular (Pinar, 2003) incluye ensayos que exploran el estado actual y en cierto grado el desarrollo histórico del currículum en veintiocho naciones de todo el mundo.

<sup>6</sup> Estamos en deuda con José Rosario por habernos sugerido esta interpretación acerca del estado presente del pensamiento curricular.



trabajo que ellos realizan parece haber desaparecido. La selección del conocimiento y la organización del contenido se han vuelto tareas innecesarias.

Sería difícil de determinar cómo va a acabar todo esto. Podríamos desear utilizar esta narrativa histórica para hacer algunas predicciones sobre el futuro. Sin embargo, como nos lo había advertido el sociólogo Emile Durkheim, la multiplicidad de formas en las que aparecen los errores en el tiempo, hace que sea virtualmente imposible aprender mucho del futuro a partir del estudio del pasado (1977). Por lo tanto, no podemos decir, cómo se va a comportar la Ley *Ningún niño dejado atrás* en el curso de unos pocos años. La extensión de la insatisfacción popular y profesional con esta legislación, la resistencia de autoridades educativas de los Estados y locales en el cumplimiento de sus mandatos, y la vuelta atrás del gobierno federal para hacer que esta se cumpliera (Dillon, 2005a, 2005b; Hess & Finn, 2004), podrían ofrecer una salida para reafirmar las cuestiones importantes y cuestionables de cómo el currículum debía ser organizado y sobre lo que las escuelas debían enseñar. En este contexto, estas cuestiones sin resolver sugieren que aún puede haber trabajo que hacer en cuanto al currículum para algunos de nosotros.

## Referencias

- Alexander, W. (1950). Improving instruction in Battle Creek, 1945-49. In H. Caswell (Ed.), *Curriculum improvement in public school systems* (pp. 105-150). New York: Teachers College Press.
- Angus, D.L. & Mirel. (1999). *The failed promise of the American high school, 1890-1995*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M.W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul. Traducción castellana: Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Torrejón de Ardoz: Akal
- Apple, M.W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge. Traducción castellana: APPLE, M. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M.W. (2001). *Educating the "right" way: Markets, standards. God and inequality*. New York: Routledge. Traducción castellana: APPLE, M.W. (2002): *Educar "como Dios manda". Mercado, niveles, religión, desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M.W. (2005). Comment. In D. Ravitch (Ed.), *Brookings papers on educational policy* (pp. 186-197). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Apple, M. W. & Beane, J.A. (Eds.) (1995). *Democratic schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. Traducción castellana: Apple, M.W. y Beane, J.A. (1995). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Atkin, J.M. & Black P. (2003). *Inside science education reform: A history of curricular and policy changes*. New York: Teachers College Press.
- Ball, S. (1985). English for the English since 1906. In I. Goodson (Ed.), *Social histories of the secondary curriculum: Subjects for study* (pp. 53-88). London: Falmer Press.
- Basler, R. (1953). Objectives of life adjustment education. In F. Zerán (Ed.), *Life adjustment education in action* (pp. 53-70). New York: Chartwell House.
- Berliner, D.C. & Biddle, B. (1995). *The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bestor, A. (1953/1985). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools* (2<sup>nd</sup> ed.). Urbana: University of Illinois Press.
- Brinkley, A. (1998). *Liberalism and its discontents*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1963). *The process of education*. New York: Vintage Books. Traducción castellana: Bruner, J. (1972). *El proceso de la educación*. Mexico: Uteha.
- Bruner, J.S. (1971). The process of education revisited. *Phi Delta Kappan*, 53, 18-21.

- Buras, K.L. (1999). Questioning core assumptions: A critical reading of and response to E.D. Hirsch's *The schools we need and why we don't have them*. *Harvard Educational Review*, 69, 67-93.
- Buras, K.L. (2005, April). Tracing the core knowledge movement: History lessons from above and below. Paper presented at the American Educational Research Association, Montreal, Quebec.
- Cannato, V.J. (2001) *The ungovernable city: John Lindsey and his struggle to save New York*. New York: Basic Books.
- College Entrance Examination Board (1977). *On further examination: Report of the advisory panel on the scholastic aptitude test score decline and appendices*. New York: College Entrance Examination Board. (ERIC Document Reproduction Service No. ED148834).
- Conant, J.B. (1959). *The American high school today: A first report to interested citizens*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Conant, J.B. (1967). *The comprehensive high school: A second report to interested Citizens*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Denny, T. (1978). Some still do: River Acres, Texas. In R.E. Stake & J.A. Easley, Jr. (Eds.), *Case studies in science education* (Vol. 1) (pp. 1/1-1/125). Urbana-Champaign: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- Detroit Board of Education (1955). *A progress report of the Detroit Public Schools since 1940: The superintendent's annual report*.
- Detroit Board of Education (1958). *Consultant's report to the school program (curriculum) sub-committee of the citizens advisory committee on school needs*.
- Detroit Board of Education (1962). *Findings and recommendations of the citizens advisory committee on equal educational opportunity (abridged)*.
- Dickson, P. & Thomas, A. (2004). *The bonus army: An American epic*. New York: Walker & Company.
- Dillon, S. (2005a, August 22). Connecticut sues the U.S. over mandated school testing. *New York Times*.
- Dillon, S. (2005b, September 2). Education law is loosened for failing Chicago schools. *New York Times*.
- Dow, P.B. (1991). *Schoolhouse politics: Lessons from the Sputnik era*. Cambridge: Harvard University Press.
- Durkheim, E. (1977). *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France* (Trans., Peter Collins). London: Routledge and Kegan Paul. Traducción castellana: Durkheim, E.: Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: La evolución pedagógica en Francia. Madrid: La Piqueta, 1982.
- Eisner, E. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Macmillan.
- Everett, S., & Wattenberg, W. (1937). Reorganization of subjects, *Review of Educational Research*, 7, 124-128.
- Fenton, E. (1966). *Teaching the new social studies in secondary schools: An inductive approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fenton, E. (1967). *The new social studies*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Finn, C.E. Jr. & Rebarber, T. (1992). The changing politics of educational reform. In C.E. Finn, Jr. & T. Rebarber (Eds.), *Education reform in the 90's* (pp. 175-193). New York: Macmillan Company.
- Franklin, B. M. (1985). The social efficiency movement and curriculum change, 1939- In I. Goodson (Ed.), *Social histories of the secondary curriculum: Subjects for study* (pp. 239-268). London: Falmer Press.
- Franklin, B.M. (1986). *Building the American community: The school curriculum and the search for social control*. London: Falmer Press.

- Franklin, B.M. (1999). Discourse, rationality, and educational research: A historical perspective of *RER. Review of Educational Research*, 69, 347-363.
- Franklin, B.M. (2000). A historical perspective on teaching low-achieving children: A first account. In B.M. Franklin (Ed.), *Curriculum and consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp 128-152). New York: Teachers College Press.
- Franklin, B.M (2004). Community, race, and curriculum in Detroit: The Northern High School walkout. *History of Education*, 33, 137-156.
- Freeman, J. (2000). *Working class New York: Life and labor since World War II*. New York: The New Press.
- Giboney, R.A. (1994). *The stone trumpet: A story of practical school reform, 1960-1990*. Albany: State University of New York Press.
- Gidney, R.D. (1999). *From Hope to Harris: The reshaping of Ontario's schools*. Toronto: University of Toronto Press.
- Goodlad, J.I. (1964). *School curriculum reform*. New York: The Fund for the Advancement of Education.
- Goodlad, J.I. (1966). *The changing school curriculum*. New York: The Fund for the Advancement of Education.
- Goodlad, J.I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grant, G. (1988). *The world we created at Hamilton High*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grobman, A.B. (1969). *The changing classroom: The role of the Biological Sciences Curriculum Study*. Garden City: Doubleday & Company.
- Harnischfeger, A. & Wiley, D. (1977). *The decline of achievement test scores: Evidence, causes, and consequences*. Washington, D.C.: National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed141412).
- Hess, F.M. & Finn, C.E., Jr. (2004). Introduction. In F.M. Hess & C.E. Finn, Jr. (Eds.), *Leaving no child behind: Options for kids in failing schools* (pp. 1-10). New York: Palgrave Macmillan
- Hirsch, E.D., Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hirsch, E.D., Jr. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Anchor Books.
- Jackson, K. (1985). *Crabgrass frontier: The suburbanization of the United States*. New York: Oxford University Press.
- Johnson, C. (2003). Bioterrorism is real-world science: Inquiry-based simulation mirrors real life. *Science Scope*, 27, 19-23.
- Johnson, C. (2005). Making instruction relevant to language minority students at the middle level. *Middle School Journal*, 37, 10-14.
- Jones, K. (2003). *Education in Britain 1944 to the present*. Cambridge: Polity Press.
- Kinder, D.R. (1979). "On Further Examination" of the SAT report. *Contemporary Education*, 50, 173-175.
- Kliebard, H.M. (1992). Constructing a history of the American curriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 157-184). New York: Macmillan Publishing Company.
- Kliebard, H.M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20<sup>th</sup> Century*. New York: Teachers College Press.
- Kliebard, H.M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3<sup>rd</sup>. ed.). New York: Routledge.
- Krug, M.M. (1967). *History and the social sciences: New approaches to the teaching of social studies*. Waltham: Blaisdell Publishing Company.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the post-modern*. New York: Routledge.
- Lightfoot, S.L. (1983). *The good high school: Portraits of character and culture*. New York: Basic Books.

- Lowe, R. (1997). *Schooling and social change 1964-1990*. London: Routledge.
- Margolis, J. (1999). *The last innocent year: America in 1964: The beginning of the "sixties"*. New York: William Morrow & Company.
- Michigan Department of Education (2004). *Design and validity of MEAP test*. Retrieved June 25, 2005, from [http://www.michigan.gov/printerFriendly/0,1687,7-140-22709\\_31168-94522--,00.html](http://www.michigan.gov/printerFriendly/0,1687,7-140-22709_31168-94522--,00.html).
- Michigan Nonprofit Association (1998). *K-12 quality and assessment*. Retrieved June 25, 2005, from <http://www.michiganinbrief.org/edition06/text/issues/issue-40.htm>.
- Minneapolis Public Schools (1949, September). *Workshop news*, 12-13.
- Minneapolis Public Schools (1957, March 4). *Memorandum*. General Files of the Minneapolis Public Schools, Minneapolis Board of Education.
- Minneapolis Public Schools (1959, December 14). *What is the double period?* General Files of the Minneapolis Public Schools, Minneapolis Board of Education.
- Mirel, Jeffrey (1993). *The rise and the fall of an urban school system: Detroit*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- National Commission on Excellence in education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C.: GPO.
- National Education Association (1977). *On further examination of On further examination*. Washington, D.C.: National Education Association, (ERIC\Document Reproduction Service No. ED148889).
- O'Connor, A. (2001). *Poverty knowledge: Social science, social policy, and the poor in twentieth-century U.S. history*. Princeton: Princeton University Press.
- Patterson, J.T. (1996). *Grand expectations: The United States, 1945-1974*. New York: Oxford University Press.
- Perlstein, D. (2004). *Justice, Justice: School politics and the eclipse of liberalism*. New York: Peter Lang.
- Phenix, P. (1964). *Realms of meaning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Pinar, W.F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley: McCutchen Publishing Corporation.
- Pinar, W. (Ed.), *International handbook of curriculum research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W.F. & Reynolds, W.M (Eds.) (1992). *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. New York: Teachers College Press.
- Podair, J.E. (2002). *The strike that changed New York: Blacks, whites, and the Ocean Hill-Brownsville crisis*. New Haven: Yale University Press.
- Popham, W.J. (1973a). *Criterion-referenced instruction*. Belmont: Fearon Publishers.
- Popham, W.J. (1973b). *The use of instructional objectives*. Belmont: Fearon Publishers.
- Popkewitz, T.S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T.S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T.S., Tabachnick, R., & Wehlage, G. (1982). *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Porter, M.E. (1959, October 10). Schools helping underprivileged to adjust to life. *Detroit News*.
- Powell, A., Farrar, E., & Cohen, D. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton & Mifflin Company.
- Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade: American education, 1945-1980*. New York: Basic Books.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York: Simon & Schuster.
- Reese, W.J. (2005). *America's public schools: From the common school to "No Child Left Behind."* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Reid, W.A. (1998). Erasmus, Gates, and the end of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 30, 499-501.
- Rickover, H. (1959). *Education and freedom*. New York: E.P. Dutton.
- Romine, S. (1950). Areas and objectives of life adjustment education. In H. Douglas (Ed.), *Education for life adjustment: Its meaning and implementation* (pp. 45-67). New York: The Ronald Press.
- Rudolph, J.L. (2002a). From world war to Woods Hole: The use of wartime research models for curriculum reform. *Teachers College Record*, 104, 212-241.
- Rudolph, J.L. (2002b). *Scientists in the classroom: The cold war reconstruction of American science education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schwab, J.J. (1964). Problems, topics, and issues. In S. Elam (Ed.), *Education and the structure of knowledge* (pp. 4-42). Chicago: Ran McNally & Company. Traducción castellana: Schwab, J. (1973). Problemas, tópicos y puntos en discusión. En S. Elam (comp.), *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, 1-38.
- Sedlak, M.W., Wheeler, C.W., Pullin, D, & Cusick, P.A. (1986). *Selling students short: Classroom bargains and academic reform in the American high school*. New York: Teachers College Press.
- Silberman, C. (1970). *Crisis in the classroom: The remaking of American education*. New York: Random House.
- Sirotnik, KA. (1983). What you see is what you get: Consistency, persistency, and mediocrity in the classroom. *Harvard Educational Review*, 53, 16-31.
- Stedman, L.E., & Kaestle, C.F. (1985). The test score decline is over: Now what? *Phi Delta Kappan*, 67, 204-210.
- Stearns, P.N. (1993). The old social history and the new. In M.K. Cayton, E.J. Gorn, & P. W. Williams (Eds.), *Encyclopedia of American social history* (3 vols.) (I: 237-250). New York: Charles Scribner's Sons.
- Stout, M (2000). *The feel good curriculum: The dumbing-down of America's kids in the Name of self-esteem*. Cambridge: Persues Books.
- Tompkins, G.S. 1986). *A common countenance: Stability and change in the Canadian curriculum*. Scarborough: Prentice-Hall Canada, Inc.
- US Department of Education (1984). *The nation responds*. Washington, D.C.: GPO.
- US Department of Education (1990). *National goals for education*. Washington, D.C.: GPO.
- US Department of Education (2005a). *Closing the achievement gap in America's public Schools*. Retrieved August 13, 2005, from <http://www.ed.gov/nclb/overview/welcome/closing-the-gap.pdf>.
- US Department of Education (2005b). *Executive summary of the No Child Left Behind Act of 2001*. Retrieved August 13, 2005, from <http://www.ed.gov/print/nclb/overview/intro/execusumm.html>.
- US Office of Education (1948). *Life adjustment education for every youth*. Washington, D.C.: GPO.
- Women on Words & Images (1972). *Dick and Jane as victims: Sex stereotyping in Children's readers*. Princeton: Women on Words & Images.
-