

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
Escuela Nacional de Estudios Profesionales
Plantel Acatlán.



EL CURRICULUM, un campo de controversia sobre
el quehacer educativo en Norteamérica.

tesis para obtener el grado de:
Licenciatura en Pedagogía.

Miguel Angel Pasillas Valdez
No. de cta.- 7119309-0
generación 77-80
Junio de 1985.



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Introducción	1
------------------------	---

Capítulo I

La Sociedad Norteamericana hasta el siglo XIX . .	10
1.1.- Las Trece Colonias	12
1.2.- La Independencia	23
1.3.- La Confederación y el Gobierno.	31
1.4.- La expansión territorial	38
1.5.- La Guerra de Secesión	45

Capítulo II

La educación Norteamericana hasta el siglo XIX. .	54
2.1.- La educación en el periodo colonial.	57
2.2.- la escuela pública	64
2.3.- La Reconstrucción y las escuelas	77

Capítulo III

La Consolidación del Capitalismo Industrial.- 1890-1929	94
3.1.- Industrialización y Monopolios, Organizaciones sindicales y políticas	94
3.2.- El Periodo Progresista	110
3.3.- El Imperialismo.	116

Capítulo IV

La Reforma de la Escuela	125
4.1.- Educación Vocacional.	135
4.2.- Educación Agrícola	145
4.3.- Educación y Reconstruccionismo Social . .	156
4.4.- El Movimiento Progresista en la Educación .	166

Capítulo V

El establecimiento del currículum como un campo especializado de la práctica educativa en Norteamérica 180

5.1.- Las Comisiones 186

5.2.- Los Eficientistas 201

5.3.- Los educadores del Desarrollo Integral . . . 214

Conclusiones 233

Bibliografía 243

INTRODUCCION

Actualmente en México, y desde el inicio de la década de los 70s, la problemática relacionada con el currículum ha venido a ocupar un lugar importante, tanto de estudio como de práctica en el ámbito educativo, especialmente en el nivel superior. Se han realizado múltiples y variados esfuersos en torno a esta problemática.

A manera de ejemplo, presentamos a continuación una panorámica de eventos o proyectos en los que se ha atendido directa o indirectamente la cuestión curricular; unas veces como objeto de información, otras como reflexión o de prácticas:

-En la década pasada, con la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana; la Escuela Nacional de Estudios Profesionales; de carreras nuevas en el interior de universidades o facultades, se iniciaron proyectos de diseño e implementación curricular alternativos a los vigentes; Tal es el caso de la UAM Xochimilco, las ENEP Iztacala y Zaragoza, el proyecto de Medicina Integral A-36 en la facultad de medicina de la UNAM, etc.

-Distintas escuelas o facultades impulsaron programas de reforma o evaluación curricular con propósitos menos amplios que los anteriores.

-En varias instituciones educativas existen instancias académicas-departamentos, secciones, proyectos-que han sido creadas para atender esta problemática; por ejemplo, el caso de la ENEP Iztacala, en el Departamento de Pedagogía existen dos secciones llamadas Evaluación

Curricular y Desarrollo Curricular.

-Por otra parte, distintos grupos del sector educativo plantean o han planteado demandas que tienen que ver con el asunto del currículum: En el nivel de los directivos se demanda la evaluación de los planes de estudio vigentes, para hacerlos más eficientes o que den respuesta adecuada a las demandas sociales; Al interior de varias escuelas o facultades hay organizaciones docentes que están interesados en reformas curriculares con el fin de resolver los problemas de la práctica cotidiana o de dar cabida a nuevos enfoques o contenidos; En algunos lugares también existen grupos de alumnos organizados para demandar, entre otras cosas, modificaciones a los planes vigentes o la creación de otros que satisfagan las demandas sociales o que garanticen una mejor formación profesional.

-Aparte de los proyectos o demandas planteadas en las instituciones, encontramos otro tipo de experiencias; ha habido varios eventos en los que se han discutido problemas teóricos o prácticos del currículum, entre ellos;

- 1.-El Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en México, D.F. en Noviembre de 1981, en el que hubo una mesa de trabajo llamada Desarrollo Curricular.
- 2.-El Encuentro Sobre Diseño Curricular organizado en la ENEP Aragón, en septiembre de 1982.
- 3.-El Simposio sobre Experiencias Curriculares en la Última Década, organizado por el DIE, ION, en octubre de 1983.

-Otro aspecto relacionado con el currículum es el que

se refiere a la literatura que sobre el tema circula en nuestro medio; de ello podemos señalar : Los artículos y memorias publicados en los eventos antes mencionados; distintos libros (la mayoría escritos por autores norteamericanos), tales como: Principios Básicos del Currículo, de R Tyler; El Currículum, Teoría y Práctica, de H. Taba; Currículum y Educación, de Johnson; La Planificación de la Enseñanza, de Gagné y Briggs; Tecnología Educativa para el Docente, de Chadwick, etc.

Lo dicho anteriormente es indicio de que, efectivamente, existe actualmente en México un campo de la práctica educativa que atiende la problemática curricular. Hay grupos de profesionales de la educación dedicados total o parcialmente a este campo. Ha habido innovaciones curriculares, modificaciones parciales a la currícula vigente; reflexiones en torno a estas prácticas; discusiones teóricas sobre el tema, etc. y es en este hecho donde encontramos una primera fundamentación para abordar el tema del currículum como objeto de la tesis de licenciatura: Participar en el estudio de esta temática para lograr una mejor comprensión del campo, de sus problemas y significados, es decir, tratar de aportar elementos a este ámbito de la práctica educativa: El campo del Currículum.

Señalamiento de algunos problemas.

En la literatura sobre el currículum o sobre la historia de la educación en los Estados Unidos de América, se encuentran referencias al concepto Currículum. Algunas veces para señalar todo lo que hace la escuela, otras se refiere a lo que se enseña, también significa el plan de estudios o la lista de materias que se deban cursar en una carrera o ni-

vel educativo, para otros autores significa un campo de reflexión dentro del terreno educativo.

Esas referencias al concepto currículum aparecen usadas tanto para fechas recientes como para lejanas; esto significa que en los EEUU, el tema, la concepción, las prácticas sobre el currículum (con sus grandes variaciones de significación y de prácticas) han estado presentes desde hace un largo tiempo y han generado teorías, controversias y prácticas variadas; es decir, el campo tiene una historia con orígenes, debates, fuerzas, determinaciones, etc. sobre la que es necesario indagar para entender cómo se ha llegado a las propuestas metodológicas y problemas teóricos o prácticos actuales.

En México, en cambio, esta problemática es reciente. Varios estudiosos del tema coinciden en que los trabajos, discusiones y proyectos sobre el currículum se iniciaron a principios de la década de 1970.(1).

Decimos que la problemática es reciente porque si bien había problemas en educación, no se les pensaba desde la óptica curricular; se los reconocía como problemas o asuntos de lo educativo en general o como aspectos vistos desde un ángulo específico de la pedagogía, como la didáctica, la psicología, o la formación de maestros. Por ejemplo si se encontraba un problema de complejidad muy alta en los contenidos de una materia, se tendía a explicarlo por la formación o el grado de exigencia del maestro y no como un problema que se debía atender desde la óptica del currículum; se puede afirmar que no existía la concepción de currículum como un elemento que atiende los asuntos relacionados con la secuencia y profundidad de los contenidos, para seguir con la línea del ejemplo.

En el Simposio Sobre Experiencias Curriculares en la Última Década (2) varios trabajos apuntaban a relatar el pro

ceso de constitución del campo del currículum en México, se ñalando varios acontecimientos, políticas, proyectos, etc. entre los cuales destacan: El proceso de modernización de las universidades(3), la creación del CCH, las FNEP, la UAM, la formación de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Movimiento Estudiantil de 1968, etc.

Estos acontecimientos coinciden con políticas específicas elaboradas por el gobierno de USA relativas a la enseñanza superior. Vasconi cita un documento que dice: "Dentro de esta política general se buscará la integración, a través del desarrollo de patrones organizativos y funcionales comunes, de las instituciones de enseñanza superior"(4).

En el marco de estos acontecimientos y políticas educativas, aunado a la propia evolución de grupos académicos y a la necesidad de resolver distintos problemas generados en la práctica educativa de las escuelas, se vino a instalar la concepción del currículum en nuestro medio. Los métodos de diseño y evaluación curricular se presentaban como un elemento útil que podría ayudar a resolver las demandas, a encarar los proyectos, a profundizar en la comprensión y organización de la práctica educativa.

Se conformaron distintos programas y grupos de profesionistas abocados a la empresa de diseño o evaluación curricular y con ello se inició la importación de teorías y metodologías sobre el asunto. Dicen Glazman e Ibarrola "El personal...acudió básicamente a diferentes tipos de material bibliográfico como fuente de información y apoyo del análisis: por un lado, los textos sobre el currículum que existían en ese momento y eran accesibles, material norteamericano e inglés, y en especial algunos clásicos de la psicología conductista norteamericana"(5). También Angel Díaz señala "...

riqueza conceptual que nos separa de las propuestas curriculares surgidas a partir de la pedagogía norteamericana, si bien es cierto que la mayoría de nosotros nos iniciamos en este campo a partir de Tyler, Saylor, Taba y otros representantes de esta concepción teórica,..."(6).

Quisiera marcar aquí la importancia de este hecho, se iniciaban en México los proyectos curriculares con base en literatura producida en USA; metodologías y explicaciones sobre lo curricular producidas al calor de situaciones históricas, políticas y sociales específicas. Metodologías que eran respuesta a esas situaciones, con la intención de resolver problemas e intereses específicos.

Se adoptaron aquí las propuestas de estos autores haciendo abstracción de las condiciones en que fueron producidas, desconociendo los debates y las fuerzas que se jugaban al interior de cada propuesta.

Otro aspecto que es necesario marcar es que se adoptaron para los programas que se iniciaron aquí- propuestas metodológicas que son excluyentes entre sí. Propuestas que marcan, por ejemplo, la necesidad de la participación de todos los docentes y alumnos en la construcción del currículum, fueron usadas y reunidas en un mismo proyecto, con otras que priorizan el papel del experto en el diseño curricular y ven al maestro como un aplicador y al alumno como un aprendiz de lo planeado por otro.

Los métodos presentados en los distintos textos fueron producidos desde perspectivas teóricas y políticas diferentes. Al reunirles produjeron problemas, no sólo los relacionados con el eclecticismo, sino que cada metodología propone organizar la escuela de una manera distinta; buscan proyectos diferentes, dice Furlán: "Por tratarse de metodologías de trabajo, los textos se ven obligados a caracterizar a los

sujetos a quienes se dirigen, el contexto institucional en que se desenvuelven, los problemas que deben enfrentar y el sentido general de su resolución. En otras palabras, se promueven diversos modelos de práctica social apropiadas al contexto escolar que persigue el mejoramiento de prácticas existentes"(7).

Encontramos así la situación problemática a estudiar: El trabajo sobre el currículum se inició en México, entre otras cosas, a partir de textos que pretenden formas distintas de organización de lo escolar, con explicaciones y perspectivas teóricas divergentes; todos ellos coexistiendo en proyectos con intenciones distintas a las que tenían los autores norteamericanos al definir sus metodologías.

Definición del Problema

Durante las primeras décadas del siglo XX, en los Estados Unidos de Norteamérica, se conformaron distintas propuestas para el diseño del currículum. Propuestas que contienen intereses, puntos de vista, proyectos de hombre, de educación y sociedad diversos. En nuestro medio, cuando se inició el trabajo en el terreno de lo curricular, muchas veces se adoptaron, para un proyecto educativo específico, una o varias metodologías que son excluyentes entre sí o que tienen una finalidad distinta al proyecto deseado.

La mayoría de las veces se desconoce el origen e intenciones de tal o cual metodología de diseño curricular; aparece entonces un divorcio entre lo que se pretende y los instrumentos con los que se busca lograrlo, una separación entre medios y fines.

De esta problemática surge la necesidad de indagar en la historia del currículum; sobre los procesos de constitu-

ción y los debates en el ámbito educativo norteamericano - que han posibilitado, impulsado y orientado el amplio campo del currículum.

Es necesario historizar el currículum para comprender el porqué de cada metodología de diseño; porqué para unos autores son relevantes unos problemas y otros nó; para conocer las condiciones sociales de donde surgen las propuestas y cómo esas propuestas responden a esas condiciones.

Titulo

El currículum, un campo de controversia sobre el quehacer educativo en Norteamérica.

Enfoque

El enfoque del estudio será histórico; nos centraremos en los trabajos más significativos producidos en USA sobre el tema del currículum, tanto propuestas metodológicas como reflexiones sobre el mismo. Haremos una revisión de la historia de la educación en Norteamérica y presentaremos un panorama histórico de los acontecimientos sociales, políticos y económicos que permitan contextualizar las diferentes propuestas curriculares y entender el énfasis en distintos puntos específicos.

El trabajo consistirá en recopilar y presentar información sobre los tres aspectos -historia de USA, historia de la educación y propuestas curriculares-; encontrar sus puntos de articulación y mostrar las relaciones de correspondencia o contradicción.

Citas Bibliográficas

Introducción.-

- 1).-Ver la presentación de las Memorias del Simposio Sobre Experiencias Curriculares en la Última Década, DIE, CINVESTAV, IPN, México, octubre de 1983.
- 2).-Revisar los dos tomos de las Memorias..., op cit.
- 3).-VASCONI, Tomás Amadeo.-La Educación Burguesa, Ed. Nueva Imágen; En este trabajo el autor analiza y define el Proceso de Modernización de la universidad, como un progresivo ajuste de las universidades a las demandas del aparato productivo.
- 4).-VASCONI.- Op cit, p. 45.
- 5).-GLAZMAN, Raquel e IBARROLA, María.-Diseño de Planes de Estudio. Modelo y realidad curricular, p. 13 Memorias del Simposio Sobre Experiencias.. Op cit.
- 6).-DIAZ BARRIGA, Angel.-El Programa de Especialización para la Docencia, p. 2.3. en las Memorias... Op Cit.
- 7).-FURLAN, Alfredo.-Análisis del Discurso Sobre la Planificación de la Práctica Educativa, multicoopiado de circulación interna, ENEP Izta-cala, UNAM.

CAPITULO I

La Sociedad Norteamericana hasta el SigloXIX.

La historia de los Estados Unidos de Norteamérica hasta finales del siglo XIX nos muestra una situación muy peculiar: El periodo que va desde la fundación de las primeras colonias hasta las últimas décadas de 1800, estuvo caracterizado por una tensión entre la unificación y la dispersión; por una disputa entre las distintas clases y grupos sociales, que buscaban, por un lado, construir una nación unificada política y económicamente, con un gobierno fuerte, capaz de representar los intereses de las distintas regiones ante el extranjero y capaz también de armonizar y cohesionar los distintos proyectos en el interior de la nación. En el otro polo de la disputa, se buscaba garantizar que los intereses, los proyectos económicos, políticos y sociales de las diferentes regiones y clases sociales fueran respetados y protegidos de las restricciones que necesariamente imponía el proyecto de nación unificada; en lo relativo al gobierno, se buscaba fortalecer a los gobiernos locales, regionales o estatales para que impulsaran y resguardaran los intereses regionales por encima de un gobierno central fuerte.

Pero el problema se acentúa más, ya que desde una mirada muy general y poco discriminatoria, se pueden organizar o clasificar dos grandes bloques, los que pretenden la unificación y los que buscan salvaguardar sus intereses grupales o regionales. Sin embargo, al estudiar más deteni

damente esos grandes bloques, encontramos que, por un lado, había algunas coincidencias entre las dos grandes tendencias entre sí, y por otro lado, al interior de cada bloque había toda una gama de acuerdos y desacuerdos, de luchas y de coincidencias; más aún, la existencia de tendencias no siempre estaba conformada por los mismos grupos o las mismas clases, había agrupamientos y reagrupamientos; es decir no se trataba de bloques consolidados, unificados y homogéneos que siempre enfrentaban a otro bloque también consolidado.

Hay momentos en la historia de este país en los que se lograba la confluencia de prácticamente todos para enfrentar una situación, externa, por ejemplo; hay momentos en que se agrupaban en dos polos las diferentes regiones, según sus proyectos; otras veces era notoria la presencia de un grupo más o menos grande en contra de varios grupos o regiones con intereses distintos cada uno; inclusive dentro de cada región aparecería una situación similar cada vez que los intereses específicos de los grupos chocaban entre sí.

A la postre, en la medida en que se fue conformando y consolidando la clase capitalista como clase dominante, se pudo llegar a consolidar una nación, en el sentido fuerte del término, con un gobierno fuerte, con un proyecto de sociedad y con un modelo económico dominante. Asimismo, al construirse los Estados Unidos de Norteamérica como una nación, se encontraron los mecanismos, se formaron las instituciones que aseguraban que si existían diferentes proyectos, distintos intereses, éstos fueran negociados de una -

manera que no amenazara ni a los intereses dominantes en el país, ni mucho menos que pusiera en debilidad a la nación ante otros países.

Las diferencias que mencionamos arriba se manifestaron en distintos ámbitos y de diferentes maneras, dependiendo del sector o del problema de que se trataba. Así- encontramos luchas específicas en cuanto a lo político,- los problemas sociales, los intereses económicos, los aspectos ideológicos, las cuestiones educativas, etc. También las formas de enfrentarse eran variadas, iban de -- las negociaciones, al boicot o a la guerra armada, e involucraban a mayor número de gentes, en la medida que estuvieran en juego intereses que afectaban a más personas.

La intención ahora es mostrar esto haciendo un recorrido muy general por los acontecimientos y momentos históricos más significativos de la historia de los Estados Unidos, para lograr obtener un panorama que nos permita- entender, tanto el desarrollo de este país, como la historia de la educación en el mismo.

I.I.- Las Trece Colonias.

A diferencia de otros lugares, en los que las potencias colonizadoras, como España o Portugal, conquistaban a un pueblo y fundaban una colonia; en lo que después serían los Estados Unidos de Norteamérica, se fundaron distintas colonias en regiones distintas y en un periodo - que abarca más de un siglo.

La primera colonia, fundada por una compañía comercial inglesa, fue Virginia en el año de 1607. En 1620 se

estableció la colonia de Nueva Amsterdam, que después, "En 1664, durante la guerra anglo-holandesa, Inglaterra adquirió Nueva Holanda, y Jacobo, el hermano del rey, duque de York, recibió una enorme concesión de tierras en esa zona, que incluía los establecimientos holandeses, denominados en adelante Nueva York." (1) Posteriormente los ingleses fundaron New Hampshire en 1622; Massachusetts en 1623; Maryland en 1632; Connecticut en 1637; en el año de 1638, colonizadores provenientes de Suecia y Holanda, fundaron Delaware; por los años 1638-1639 otros grupos ingleses fundaron Rhode Island; luego, en 1681, Pensilvania; por el año de 1670 se fundó Carolina, colonia que alrededor de 1700 se dividió para conformar las Carolinas del Norte y del Sur; la última colonia fundada por los ingleses fue Georgia en el año de 1732." (2)

Las trece colonias pertenecientes a la corona inglesa fueron establecidas en la costa atlántica de norteamérica, formando una franja que iniciaba en el norte, en lo que actualmente es la frontera con Canadá y llegaba hasta el sur colindando con la península de la Florida, que en ese tiempo pertenecía al imperio Español.

Estas colonias que fueron fundadas en distintos periodos y en distintas regiones geográficas, tenían otras características que es importante señalar: Por un lado, su situación geográfica y climática condicionaba el tipo de actividad económica; las colonias del sur estaban asentadas en territorios muy fértiles y con un clima que permitía cultivar los productos agrícolas que demandaban en Europa, en cantidad suficiente para la exportación y con utilización de mano de obra no calificada. En cambio en las

colonias del norte, situadas en tierras menos fértiles y con un clima menos propicio para la agricultura, la producción agrícola era de subsistencia y la actividad económica fundamental era el comercio; estas colonias se -- convirtieron en centros comerciales donde se importaba y exportaba a Europa, principalmente a Inglaterra.

La otra característica importante de la conformación de las colonias era la de su población. "Al comienzo había tres clases de colonias: compañías concesionarias, colonias de propietarios y colonias reales "(3) es decir -- fueron fundadas por distintos grupos, compañías o inmi -- grantes provenientes de distintos lugares y por diferentes motivos. Así encontramos colonias que desde un principio tenían objetivos comerciales, en las que los colonos trabajaban para la compañía concesionaria; también -- había colonias de propietarios de grandes extensiones de tierras, que necesitaban de mano de obra para la agricul -- tura; otro tipo de colonias estaban pobladas por inmigran -- tes que por diversos motivos venían a norteamérica y que su actividad económica era la agricultura de subsisten -- cia.

Los inmigrantes que poblaron las primeras colonias -- eran procedentes de distintos países de Europa, con cono -- cimientos técnicos y experiencias laborales distintas, -- que habían llegado a norteamérica por distintos motivos, desde la búsqueda de mejores condiciones de vida, hasta -- huir de la represión política de sus países de origen o -- encontrar un lugar en donde pudieran profesar libremente sus creencias religiosas, dice Allen "Fue así como desde

los primeros días de la colonización el hecho de que hubierra casi tanta diversidad de creencias como establecimientos coloniales constituyó un factor fundamental para la -- historia de la tolerancia en los Estados Unidos y en el -- mundo. La tolerancia había de ser esencial para ese país, -- puesto que la uniformidad era imposible y realmente inconccebible."(4) La tolerancia religiosa, las negociaciones, -- las alianzas de clases eran esenciales para cohesionar orígenes, proyectos y condiciones tan diversos.

Sin embargo, aunque era notoria la falta de uniformidad, también había coincidencias y necesidades que empujaron a un tipo de agrupamiento entre las colonias con situaciones parecidas. Por sus condiciones geográficas, por sus posibilidades de producción y por las características de -- la actividad económica de cada colonia, se fueron conformando tres regiones distintas en lo que después serían los Estados Unidos; señala Adams que: "La conciencia regionalse encontraba tan fuertemente arraigada como la conciencia de la comunidad de intereses frente al poder colonial..... se había desarrollado- o se encontraba al menos en plena -- gestación- una conciencia de sus propios intereses regionales."(5)

En las colonias del norte, Nueva Hampshire, Massachusetts, Conneticut y Rhode Island, existía la agricultura -- para la subsistencia, pero las actividades económicas más-- importantes eran el comercio y la manufactura: "Los pobladores de Nueva Inglaterra ya habían abandonado su interés-- en aquella austera agricultura, para dedicarse a ocupaciones que a algunos de ellos llegaron a proporcionarles con-

siderable riqueza; nos referimos a la pesca, la instalación de aserraderos, de astilleros y de manufacturas locales, así como del comercio con las Indias Occidentales."(6)

Estas colonias del norte, en 1643 intentaron conformar la "Confederación de Colonias Unidas de Nueva Inglaterra" (7) con la finalidad de trabajar, de producir de una manera coordinada y con una organización institucional -- que negociara ante las potencias extranjeras y que también los protegiera contra los indios que se defendían e imposibilitaban la expansión de los territorios coloniales. Tenían un gobierno y unas leyes propias - Las Ordenanzas Fundamentales del Estado-. Estas instituciones tenían una presencia más formal que efectiva y pronto terminó el pacto de las colonias Unidas; sin embargo, se identificaron -- como un grupo de colonias compacto, sin grandes diferencias entre sí, esto se manifiesta en el hecho de que las colonias del norte se llamaban en conjunto Nueva Inglaterra.

Por la situación de no tener una agricultura importante, además de que se establecieron compañías comerciales y manufactureras, el esclavismo no resultaba costeable ni había demanda de mano de obra agrícola en gran cantidad, por lo que el esclavismo no arraigó en esa zona y pronto desapareció casi por completo.

Las colonias del centro: Nueva York, Nueva Jersey, Pensilvania y Delaware, estaban asentadas en territorios más propicios para la agricultura, por lo que se convirtió en la despensa de las colonias inglesas; se producía trigo, cebada, etc. y además era una zona propicia para la cría del

ganado.

En cuanto a la propiedad de la tierra, la mayoría - eran granjas pequeñas o medianas, trabajada por sus propietarios y grupos pequeños de trabajadores agrícolas. En estas colonias, al igual que en Nueva Inglaterra, no era muy grande el número de esclavos; en cambio, la mano de obra para el trabajo en las granjas se obtenía de los "servidores escriturados", que eran inmigrantes de Europa que al llegar a Norteamérica no tenían con que pagar el viaje, "Aceptaban, por lo tanto, venderse en calidad de sirvientes durante cierto periodo de años, a quienquiera pagase su deuda al capitán del barco."(8)

Pero el rubro más importante de su economía era el comercio, ya que por su situación costera, fue posible habilitar puertos marítimos en los que se embarcaban rumbo a Europa o el Caribe trigo, melaza, pieles madera, etc., - producidas en esas colonias y además los productos agrícolas de las colonias del sur.

El sur, las colonias de Maryland, Virginia, Carolina Del Norte, Carolina del Sur y Georgia, tenía más diferencias con respecto a las otras zonas; por una parte, estaban asentadas sobre extensos terrenos muy fértiles y poseían un clima muy propicio para productos agrícolas tropicales. "En las colonias del Sur la agricultura se caracterizaba por la vecindad de haciendas familiares y de las grandes plantaciones. Las plantaciones producían ya, en forma de monocultivo, para el mercado europeo.(9) En estas colonias, dado que la riqueza se obtenía casi exclusivamente de la agricultura, las tierras eran acaparadas por los grandes propietarios y lo dominante eran enormes plantaciones trabajadas por mano de obra esclava. Si en el -

ganado.

En cuanto a la propiedad de la tierra, la mayoría - eran granjas pequeñas o medianas, trabajada por sus propietarios y grupos pequeños de trabajadores agrícolas. En estas colonias, al igual que en Nueva Inglaterra, no era muy grande el número de esclavos; en cambio, la mano de obra para el trabajo en las granjas se obtenía de los "servidores escriturados", que eran inmigrantes de Europa que al llegar a Norteamérica no tenían con que pagar el viaje, "Aceptaban, por lo tanto, venderse en calidad de sirvientes durante cierto periodo de años, a quienquiera pagase su deuda al capitán del barco."(8)

Pero el rubro más importante de su economía era el - comercio, ya que por su situación costera, fue posible habilitar puertos marítimos en los que se embarcaban rumbo a Europa o el Caribe trigo, melaza, pieles madera, etc., - producidas en esas colonias y además los productos agrícolas de las colonias del sur.

El sur, las colonias de Maryland, Virginia, Carolina Del Norte, Carolina del Sur y Georgia, tenía más diferencias con respecto a las otras zonas; por una parte, estaban asentadas sobre extensos terrenos muy fértiles y poseían un clima muy propicio para productos agrícolas tropicales. "En las colonias del Sur la agricultura se caracterizaba por la vecindad de haciendas familiares y de las grandes plantaciones. Las plantaciones producían ya, en forma de monocultivo, para el mercado europeo.(9) En estas colonias, dado que la riqueza se obtenía casi exclusivamente de la agricultura, las tierras eran acaparadas por los grandes propietarios y lo dominante eran enormes plantaciones trabajadas por mano de obra esclava. Si en el -

norte no era rentable la esclavitud, en el sur resultaba una condición necesaria para obtener productos agrícolas de exportación en gran escala. "Se había ensayado su uti lidad en las labores del Norte, pero, salvo como servido res domésticos, no eran aptos para el plan de trabajo de esa zona. Pero sí para las ocupaciones agrícolas en las plantaciones sureñas y en el siglo XVIII fueron introducidos a millares."(IO)

Dada la especulación, acaparamiento y encarecimiento de las tierras en las colonias del Sur, no era muy notoria la presencia de granjas pequeñas, ni proliferaron -- las manufacturas o el comercio, porque aquí se conformó una clase dominante al estilo de la vieja aristocracia europea, "el plantador dependía de Inglaterra en lo refe rente a los objetos materiales más finos. Sus ropas, cua dros, libros y muebles provenían de allí y sus hijos con currián a colegios ingleses."(II) Esto trajo como consecuencia un escaso desarrollo de la manufactura y de acti vidades económicas, diversas a la agricultura; el proyec to económico era diferente al de las zonas del norte y -- del centro.

Esta característica es muy importante porque es el origen de diversas luchas y disputas en torno al proyecto de Nación. Por la actividad económica del Sur se conformaron allí fundamentalmente dos clases sociales: Amos -- dueños de grandes plantaciones y esclavos que pertene -- cían a los primeros.

Leo Huberman señala, que en cuanto a la composición social de las colonias, había la siguiente división so -- cial:

1o Los gobernadores y funcionarios enviados por el Rey de Inglaterra; los mercaderes ricos; los dueños de grandes plantaciones; todos ellos conformaban la clase dominante, eran los poseedores de la mayor parte de la riqueza, los que dictaban las leyes, eran quienes proponían y elegían a los gobernantes.

2o El siguiente grupo en la escala social, el más numeroso, era el de los pequeños propietarios. Por su condición de propietarios y libres, tenían la posibilidad de votar y con ello, ofrecer resistencia a las políticas y proyectos económicos de la clase dominante.

Los autores que he consultado, coinciden en que esta clase, pequeños propietarios, jugó un papel muy importante: Eran ellos los que realizaban la expansión territorial hacia el sur y el oeste, dado el encarecimiento y especulación de las tierras en el este; ellos diversificaron la producción agrícola y ganadera. También desarrollaron diversas manufacturas, con lo cual las colonias inglesas no solo eran autosuficientes, sino se convirtieron en exportadores. Asimismo, esta clase social experimentó las posibilidades de ascenso económico, y ello fue la base en donde se desarrollaron las ideas de libertad, individualismo y democracia política. Otro aspecto importante es que esta clase es la que participó fundamentalmente en las luchas armadas contra el reino de Inglaterra.

3o Los trabajadores libres, conformaban el tercer escalón en la jerarquía social. Por su condición de no ser propietarios no tenían derecho al voto. También ellos fueron una fuerza muy importante para ampliar las colonias hacia el Oeste, por medio de la invasión de territorios y

la posterior anexión a la colonia inglesa.

4o Los servidores escriturados eran el cuarto escalón de la estructura social. Estos amplios sectores de la población pocas veces lograban ascensos económicos, dada su situación de endeudamiento con los plantadores, comerciantes o grandes manufactureros. Cuando lograban liberar sus deudas y quedaban libres, la mayoría de ellos emigraban a las montañas o a tierras muy pobres. Se constituyó así una capa social de desempleados, sin propiedades.

5o El último peldaño lo ocupaban los esclavos negros, los más explotados, sin libertad y sin posibilidades de hacerse propietarios y con ello ganar el derecho a la participación en las esferas sociales y políticas.

Esta conformación clasista fue otro elemento que, agregado a las diferencias regionales, empujaba a la diversidad, a la lucha por hacer que los intereses de una clase, de un sector, de un grupo, de una región fueran impuestos a los de los otros.

En cuanto al poder político, encontramos el siguiente panorama: Al fundarse las colonias, la Corona Británica nombraba a un gobernador que controlaba y representaba los intereses de Inglaterra. "En breve se crearon instituciones representativas, con un gobernador y un diputado gobernador, un consejo y una legislatura conocida como Corte General; eran todos elegidos por los "hombres libres", originalmente accionistas de la compañía. Aunque muy pronto el número de votantes creció." (13) Es decir, se conformaron órganos de gobierno en cada colonia y como se establecieron diferentes mecanismos de representación y votación, pronto esos gobiernos lograron neutra

lizar la fuerza política de la corona y tener gobernantes que protegieran los intereses de la región ante otras colonias, países e inclusive la corona inglesa.

No sólo los cuerpos políticos representaban cada vez más los intereses de las colonias; también las leyes eran adaptadas o elaboradas para favorecer a los sectores dominantes de las colonias. Allen menciona varias constituciones o actas hechas en distintos tiempos, entre ellas la de Pensilvania que tenía la característica de ser mucho más liberal que las liberales de Inglaterra y que establecía procedimientos para las elecciones con el mismo tinte liberal que propiciaba la participación de distintos sectores de la sociedad.

En resumen, "A pesar de que el Parlamento británico dictaba la legislación de comercio relacionada con sus posesiones norteamericanas, la mayoría de las demás leyes que regían las diferentes colonias, eran creadas por sus propios habitantes. Cada colonia elegía su grupo privativo de legisladores." (I4)

Las colonias inglesas en Norteamérica, en el periodo comprendido entre 1607 y 1760, crecieron notablemente en cuanto a número de habitantes y recursos económicos. Se fortalecieron en lo económico y en lo político; avanzaron en la colonización de territorios hacia el sur y el medio oeste; conformaron jerarquías sociales diferentes, según las regiones y con respecto a la corona Inglesa. En virtud de lo propicio del territorio y del relativamente poco dominio de los ingleses resultó posible la prosperidad individual de una parte de los colonos y con ello surgieron las ideas de individualismo, libertad, etc. La imagen

que los primeros norteamericanos proyectaban hacia Europa, que funcionaba como un anzuelo para que aumentara la inmigración, se construyó desde muy temprano por las situaciones antes mencionadas; se empezó a desarrollar la ideología, los valores, el modo de vida de un pueblo." Tanto si se trataba de un mercader de Nueva Inglaterra como de un caballero plantador del sur, el norteamericano era, desde el punto de vista económico, adquisitivo, ocupado, pragmático;.... concurría a la iglesia y era muy creyente pero nunca vió en ello incompatibilidad alguna de atesorar bienes materiales en esta vida. El fue quien mejor ejemplificó la asociación del protestantismo con el surgimiento del capitalismo.... tuvo en alta estima el conocimiento y la educación, pero la educación preferida era la elemental y el conocimiento más apreciado el utilitario." (15)

El individualismo y utilitarismo se manifestaba tanto en las relaciones sociales cotidianas, como en las cuestiones políticas de las colonias: "Las colonias no constituían un país unificado; eran trece países. Estaban celosas unas de otras y continuamente surgían reyertas. A veces discutían en lo ~~relativo~~ relativo a los límites, otras acerca de la competencia comercial. Cuando la metrópoli solicitaba algo de ellas, era muy corriente que pasaran la responsabilidad a las demás. (16) Sin embargo, una fuerza importante que en un momento empujó hacia una precaria unificación fue precisamente la metrópoli, ésta constituía un obstáculo para el crecimiento económico; confluyeron así las fuerzas de las trece colonias para independizarse del imperio inglés.

I.2.- La Independencia

Dice Adams "No fue una opresión política del tipo de un ancien régime del continente europeo lo que impulsó a los americanos a la lucha por la libertad y la república. No fue la ruina económica, provocada por las leyes relativas al comercio y al transporte marítimo lo que convirtió en rebeldes a comerciantes y plantadores. La causa principal de la revolución consistió más bien en la confluencia de dos tipos de desarrollo que se excluían mutuamente: la creciente autonomía económica y política de las sociedades coloniales y la política colonial imperialista que se implantó a partir de 1763." (17)

En la parte anterior hemos trazado un panorama de las características de las colonias y hemos visto que, efectivamente, en norteamérica se experimentaba un desarrollo económico importante, junto con una autonomía política. Pero Inglaterra tenía puesto el dedo en la llaga que más les dolía a los norteamericanos: el comercio.

El comercio era la base del desarrollo económico de las colonias. Las colonias del norte y del centro tenían manufacturas, pero su actividad económica más importante era el comercio, exportaban manufacturas y materias primas a Europa y el Caribe. Las colonias del sur exportaban en los puertos del norte, productos agrícolas tropicales al viejo continente. Las colonias inglesas en norteamérica se estaban convirtiendo en un importante competidor del imperio inglés.

Por su parte, el imperio inglés necesitaba a las colonias porque representaban un importante mercado para sus manufacturas, y a la vez un proveedor de materias pri

mas. También necesitaba asegurarse de que otros países, como Holanda o Francia, no penetraran en sus territorios coloniales a comerciar.

Pero había un problema grande para los ingleses; las colonias están a más de 3,000 km. de distancia y además -- los territorios que ocupaban eran muy extensos; no era posible ni mantener una vigilancia muy estrecha en sus puertos, ni vigilar, que en las colonias no se desarrollaran -- las manufacturas que después compitieran con las de la metrópoli.

La forma de controlar este problema fue dictar leyes de comercio y navegación e imponer impuestos sobre los -- productos importados y exportados. De esta manera la corona inglesa buscaba convertirse en un intermediario de todos los productos que se comercializaban con otros países y en extractora de impuestos y materias primas de las colonias.

Las medidas fiscales y el control del comercio nunca fueron realizados contundentemente por la metrópoli; dada su incapacidad para vigilar el cumplimiento, cuando estaban en guerra con otro país, o por presiones y boicots hechos por las colonias. Sin embargo, las leyes de comercio, los impuestos, fueron los elementos que unificaron a las colonias para luchar por su independencia. Veamos algunos de los antecedentes más notorios de la guerra de independencia.

"En los siglos XVII Y XVIII , integraban el parlamento inglés los ricos terratenientes, mercaderes y manufactureros,... una de sus comisiones había informado que "el gran objetivo de la colonización en el continente de Nor-

teamérica ha sido mejorar y extender el comercio y manufacturas de este reino." El parlamento... había aprobado una serie de leyes concebidas a los efectos de controlar el -- tráfico comercial en las colonias." (I8)

En el periodo que va de 1650 a 1696, el parlamento inglés dictó una serie de leyes de navegación, que buscaban usar solamente la flota inglesa para todo el comercio de -- las colonias; evitar que los norteamericanos exportaran -- los artículos que se producían en Inglaterra; vender en -- las colonias solamente artículos producidos en Inglaterra; prohibir el comercio y la industria en las colonias y eliminar la emisión de moneda norteamericana.

Estos eran algunos de los mecanismos de control comercial impuestos por el Imperio Inglés, a los que se sumaron las siguientes medidas impositivas:

En 1764 el parlamento dictó el "Acta del Azúcar"(I9)- en las que se establecían los impuestos sobre el azúcar y melaza que se utilizaba para hacer el ron que los colonos exportaban a el Caribe y que vendían a los indios norteamericanos en grandes cantidades.

En 1765 se impuso la "Ley del timbre", que señalaba -- que los periódicos, barajas, diplomas, documentos legales, etc. debían tener un sello y pagar impuestos.

Es curioso señalar que ante esta imposición, los dueños de periódicos y los abogados que trabajaban con documentos legales, iniciaron campañas de protesta y agitación en las colonias, para hacer que la gente del pueblo, que -- no era afectada directamente por este impuesto, se rebela-

ra ante los representantes de la corona inglesa y participara en acciones emprendidas contra compañías y barcos ingleses. Participación que muchas veces rebasó las intenciones de los agitadores, ya que también afectaba sus intereses.

En 1767 las "Actas Townshend" fueron emitidas para grabar el vidrio, el plomo y el té que se enviaba a Norteamérica, este nuevo impuesto afectaba el bolsillo tanto de los manufactureros como el de los consumidores directos. Se iniciaba así la agresión fiscal de los Ingleses contra los colonos de Norteamérica y como respuesta aumentaban las protestas y movilizaciones contra el gobierno colonial y sus posesiones.

Dada la radicalización creciente de las clases populares y de grupos de intelectuales, las clases dirigentes veían amenazadas sus propiedades y su dirección política por lo que se iniciaron intentos de conciliar los intereses de la Corona con los de los colonos adinerados y así lograr nuevamente el control del "populacho"; pero hubo un nuevo impuesto por parte de los Ingleses.

El parlamento Inglés dictó el "Acta del té" en 1773, en la que se decretaba que en las colonias solamente se podía comprar el té vendido por las compañías inglesas. Las compañías obtenían inclusive el derecho de establecer distribuidores que vendieran directamente al consumidor.

Esta nueva ley afectaba a los colonos de diferentes maneras: Impedía a los grandes comerciantes locales importar directamente el té de los países productores. Las compañías, al distribuir este producto directamente al consu

midor, desplazaban a los establecimientos comerciales que antes vendían el té a los colonos. Los consumidores solamente podían comprar este producto a los ingleses y eran estos quienes fijaban los precios. Por medio de esta ley los ingleses aseguraban los mecanismos impositivos, ahora nadie podía evadir los impuestos.

Fue a partir de las "Actas del té" que se aceleró el movimiento independentista; coincidieron distintos sectores sociales en la lucha por eliminar el dominio de la corona inglesa en norteamérica. Cuando la voracidad de los ingleses fue mayor, de tal modo que afectó tanto los bolsillos de los consumidores como los negocios de los grandes comerciantes, manufactureros y plantadores, fue posible el acuerdo que propició la alianza de las distintas clases sociales de las colonias para enfrentar al enemigo común. Los colonos eran los que habían dominado el territorio, enfrentado a los indios, producido las riquezas; no podían permitir que los ingleses se siguieran beneficiando de su trabajo.

Con respecto a lo señalado anteriormente, que cada una de las trece colonias funcionaba como un país diferente, empeñada en defender sus propios intereses ante la corona y ante las otras colonias, vemos que, ante la agresión cada vez más fuerte de Inglaterra, surgió un movimiento de integración para enfrentar al enemigo común: el Congreso Continental.

"Algunos miembros de la House of Burgesses de Virginia exhortaron a las Assemblies de las otras colonias a enviar delegados a un Continental Congress, con el fin de -

discutir una actitud común. Ese primer Congreso Continental se reunió en Filadelfia en septiembre y octubre de 1774" (20) de este congreso surgieron resoluciones tales como: eliminar el intercambio comercial con Inglaterra; no aceptar el pago de impuestos; negarse a pagar a las compañías inglesas indemnizaciones por los destrozos a sus propiedades; preparar formas de movilización y resistencia, etc. inclusive a partir de este congreso algunas colonias formaron cuerpos de gobierno extraoficiales.

La guerra por la independencia se había iniciado en forma de boicots, de agitación popular, de discursos contra la madre patria, y finalmente de lucha armada.

"En mayo de 1775 se celebró en Filadelfia el segundo Congreso Continental de los delegados de las doce colonias (Georgia no estaba representada todavía); en él se proclamó la existencia de un ejército continental y se eligió a George Washington comandante en jefe..... y el 2 de julio de 1776, finalmente el Congreso Continental establecía por unanimidad: Estas colonias unidas son, y por derecho deben ser, Estados libres e independientes" (21) Después de 170 años de colonización, y tras una guerra que duró ocho años nació un nuevo país independiente y con el reconocimiento de la comunidad internacional: Los Estados Unidos de Norteamérica.

Pero este grupo de colonias no enfrentó sólo a la potencia mundial de ese periodo, que inclusive contaba con la flota naval más poderosa que dominaba el comercio internacional. Por su condición de imperio, Inglaterra tenía viejos enemigos, antecedentes bélicos con otros países y competidores en el afán de ganar rutas y colonias para el comercio.

En el periodo de la lucha de independencia de las colonias norteamericanas, Inglaterra entró nuevamente en guerra con Francia a partir de 1778. Francia había firmado un tratado de amistad con los representantes del Congreso Continental de las colonias; ese tratado incluía la protección mutua de buques y el fortalecimiento de las relaciones comerciales.

Inglaterra también estaba en guerra con España a partir de 1779, ya que los primeros habían roto un tratado de neutralidad en la zona de Gibraltar.

Finalmente Holanda, sus viejos competidores comerciales, y que en el periodo de la lucha armada había abastecido a la colonia con armas y materiales para la guerra, entraba en guerra con Inglaterra a partir de diciembre de 1780.

Incapacidad de Inglaterra para controlar y dominar el extenso territorio de las colonias; coalición entre los indios americanos y los franceses para luchar contra el ejército inglés en las colonias; guerras de Inglaterra en el mar contra Francia, España y los países bajos; todos estos acontecimientos apoyando la lucha que algunos norteamericanos sostenían en mar y tierra contra la corona inglesa.

Decimos algunos porque "Un tercio tal vez de los norteamericanos pertenecía al partido de los tories, leales al rey y al imperio. Muchos de ellos huyeron del país; muchos otros se quedaron para ayudar a los británicos con víveres y ropas e inclusive para combatir en el ejército británico contra sus connacionales." (22) No sólo los tories apoyaban a los ingleses, muchos de los granjeros y comerciantes aprovechando la escasez de productos y el descontrol -

de precios, vendían alimentos y ropas al mejor postor, ya fuera inglés o norteamericano. El nacionalismo y fervor patrio era opacado ante el brillo de las monedas, había - que aprovechar la oportunidad para los negocios que daba - la lucha por la liberación del pueblo.

Otros sectores que debían apoyar al ejército norteamericano con dinero, eran los grandes comerciantes y manufactureros. Pero si habían iniciado la oposición contra los ingleses porque les cobraban impuestos, ¿por qué debían dar dinero al Congreso Continental para mantener la - lucha? Pero en fin, Inglaterra perdió la guerra y tuvo - que reconocer la soberanía de Estados Unidos, la patria - de los "hijos de la libertad" (este era el calificativo - con el que los periódicos, panfletos y discursos arenga - ban a las masas para que se enrolaran en el ejército). Es - tados Unidos tenía ahora el derecho divino y natural para - dominar América, ese era su destino y en breve iniciarían - la expansión del reino de la libertad y la democracia ha - cia el oeste y el sur.

I.3.- La Confederación y el Gobierno.

Los norteamericanos ya tenían una nación; ahora se trataba de definir que tipo de país y a quién pertenecería, quién gobernaría y a quienes favorecería. Las disputas por esa definición duraron más o menos un siglo.

Los colonos norteamericanos se habían embarcado en una lucha contra los ingleses porque restringían sus intereses económicos y les cobraban impuestos. Ahora que ya eran una nación, no querían caer en la situación de tener un gobierno central fuerte, era necesario que cada estado iniciara una lucha ante los otros por mantener su autonomía y por hacer valer sus intereses.

Sin embargo, como nación debían tener un gobierno que los representara y defendiera en el extranjero; la solución era organizar una confederación, que se regiría legalmente por los Artículos de la Confederación y por el Congreso, compuesto por delegados representantes de cada estado; así, el gobierno central tenía los siguientes atributos "1) resolver los conflictos entre los estados; 2) determinar el contenido metálico de las monedas y emitir papel moneda; 3) organizar los ejércitos de mar y tierra y declarar la guerra y la paz; 4) -firmar tratados, pero sin perjudicar los distintos aranceles de importación de los diversos estados; 5) exigir contribuciones a los diversos estados de acuerdo con su número de habitantes blancos." (23)

Esta debilidad del gobierno central era propicia para que los grupos dominantes de los estados llevaran a cabo sus proyectos políticos y económicos, apoyados por legislaciones y gobiernos que los protegieran, por-

ejemplo, leyes que fijaban el monto de los salarios, que regulaban la propiedad o que permitían la esclavitud, le yes que no eran iguales en todos los estados y que entraba ban en vigor según los intereses en juego.

Al terminar la guerra de independencia parecía que todo era favorable para que los grupos económicamente - fuertes de cada estado llevaran a cabo sus proyectos sin interferencias; pero el pueblo, que había participado di rectamente en la guerra, se radicalizaba cada vez más. Ha bían comprobado que la participación, la lucha y la unión les daba fuerza y estaban empeñados en llevar a la prác tica los ideales de libertad, de igualdad y los derechos del hombre.

Esta época, que los historiadores llaman el "periodo crítico", estuvo caracterizada por la politización de las clases inferiores, que se manifestaba en varios aspectos: Por un lado, se eliminó el requisito de ser propietario - para tener derecho al voto; ahora todos los varones blancos de 21 años de edad tenían esa prerrogativa. Otro as - pecto en cuanto al desarrollo social fue el problema de - la esclavitud, se cuestionaba a los esclavistas y se tomaron medidas para regularla o terminar con su práctica.

"Hacia 1784, sancionáronse en Massachusetts, Conneticut y Rhode Island, leyes que proveían la gradual y completa abolición de la esclavitud. Inclusive en el Estado de Virginia con amolísima ~~tenencia~~ de siervos, se dictaron en - 1782 leyes que facilitaron allí la liberación de los ne - gros." (24) Este problema no terminó en todos los estados, especialmente en los del Sur, cuya economía dependía del trabajo de los esclavos. No fue posible eliminar esta prác

tica enarbolando la bandera de los derechos humanos.

Las masas no solo luchaban por derechos políticos y sociales, también avanzaron en el aspecto económico. Las grandes propiedades de los ingleses en norteamérica fueron expropiadas, subdivididas y vendidas a bajos precios a los agricultores. También eliminaron la obligación de pagar diezmos a las iglesias; en fin, el pueblo reclamaba "que los bienes de EUA habían sido protegidos de..... Gran Bretaña mediante los esfuerzos conjuntos de todos y, por consiguiente, debían representar la propiedad común de todos."(25) Las cosas se estaban poniendo difíciles y no había un gobierno fuerte que fuera capaz de defender a los adinerados ante el empuje de las clases bajas.

Pero el enemigo de las clases dirigentes no era solamente el pueblo, cada sector de la economía tenía problemas y contrincantes específicos que amenazaban los grandes negocios: los manufactureros tenían que competir con los productos más baratos hechos en Europa; los comerciantes debían enfrentar a los mercaderes de otros países; los prestamistas que habían prestado dinero a la confederación para los gastos de la guerra, no podían cobrarle al gobierno porque no tenía recursos; los acaparadores de tierras del oeste no podían venderlas porque había la amenaza constante de los indios y no tenían un ejército fuerte que asegurara los territorios; los esclavistas del sur temían levantamientos de los esclavos y no había una fuerza pública que los reprimiera.

Se había probado un gobierno formal que no interfiriera en los intereses de los estados y los sectores -

de la economía, pero muy a pesar de los grandes negociantes, se comprobó la necesidad de fortalecer al gobierno - en cuanto a poder y recursos económicos; era indispensable pagar impuestos y organizar un gobierno nacional capaz de ofrecer garantías tanto en el interior como en el exterior.

Los norteamericanos, al final del siglo XVIII iniciaron una larga lucha por definir el tipo de nación y el tipo de gobierno que debían tener; los estados, las clases, los proyectos económicos luchaban por imponerse a los demás; el espacio de lucha era La Convención Constitucional, en donde se debatían los aspectos referentes a la constitución y al gobierno. Los puntos en disputa eran: ¿Quién tiene mayor participación en el gobierno, los estados chicos o los grandes?; ¿el número de representantes estaría basado en la población total o los esclavos no contaban? - "Este asunto se resolvió mediante el más artificial de los compromisos, por el cual se consideraba que cada esclavo equivalía a tres quintos de persona tanto para este propósito como también a los fines de contribución directa de impuestos". (26) ¿El gobierno federal debe decidir si se elimina la esclavitud en todos los estados? en fin; las disputas reflejaban los diferentes intereses en juego. Pero había algo en que los grupos dirigentes estaban de acuerdo, el pueblo no debía tener mucha participación en el mando. Inventaron una organización y una forma de elección muy peculiar "El gobierno se dividirá en tres ramas principales. Sólo la Cámara de Representantes, que vendría a constituir la mitad de una de esas ramas, sería elegida directamente por el pueblo. De tal suerte ocurría

algo así: este es el Senado de los EUA, elegido por los legisladores estatales, que son elegidos por el pueblo; éste es el presidente de los EUA, que es elegido por electores, que han sido escogidos de un modo u otro por los legisladores estatales, que han sido elegidos por el pueblo; ésta es la Suprema Corte de los EUA, nombrada por el presidente que es elegido por electores, que han sido escogidos de un modo u otro por los legisladores estatales, que han sido elegidos por el pueblo."(27)

La cita anterior alude a tres ramas principales, éstas son: El Congreso, El presidente y la Suprema Corte, que tenían la finalidad de equilibrar el poder, por medio del control de una sobre otra y también por los mecanismos de elección en diferentes periodos.

La época de la Convención Constitucional fue importante para la historia posterior de los EUA, porque de ahí surgieron por lo menos, dos cuestiones definitivas para la vida política de ese país:

1o La Constitución Federal, que fue largamente debatida, negociada minuciosamente en cada uno de sus aspectos y, finalmente, cuando se logró el consenso de los trece estados aprobada en 1788.

2o El otro aspecto que tiene sus orígenes en este periodo es el sistema partidista. "En el intenso debate público que se desencadenó inmediatamente y que duró unos nueve meses, los defensores del proyecto de constitución se presentaron bajo el nombre de Federalists. Lograron imponer a sus adversarios la denominación de anti-federalists."(28)

Se inauguró así la pugna política en la que se luchaba por establecer uno de los dos proyectos económicos; El-

del Norte, que buscaba implantar la manufactura y desarrollar el mercantilismo, propugnaba por un gobierno federal-fuerte que construyera vías de comunicación entre todos los estados y que fuera capaz de sostener una política agresiva de protección al comercio en el interior y ante el extranjero. Por otro lado, el proyecto del sur y del oeste cuya riqueza era obtenida fundamentalmente de la tierra: pretendía un gobierno que respetara tanto las grandes plantaciones, como el impulso al desarrollo de pequeñas empresas sin imponer gravámenes fuertes. "Los federales eran fuertes en el Nordeste, mientras que los republicanos democráticos, como se dió en llamarlos, lo eran en el Sur y en el Oeste."(29)

La Constitución y el Gobierno Federal de EUA habían dado cabida a la multiplicidad de intereses y de proyectos de los estados. Eran el producto de la tensión entre diferentes grupos y clases y habían logrado satisfacer momentáneamente a todos los sectores involucrados en su realización, pero al mismo tiempo se habían convertido en espacios de lucha por imponer un modelo de desarrollo económico, político y social. La llegada del siglo XIX marcó el arranque de distintas fuerzas por lograr el poder. Para obtenerlo era necesario que las clases, los partidos, los grupos se reagruparan, establecieran alianzas, aprovecharan la fuerza y las influencias de los que tenían intereses en común, etc.

Así encontramos que no siempre se enfrentaban todos los del Nordeste contra todos los del Sur; en unos aspectos se aliaban las del Norte y los del Sur para dominar a los grupos de presión en el Oeste. Otras veces los del Oeste

te, por ejemplo cuando poblaban un territorio, se aliaban con los del norte para lograr un gobierno favorable a sus negocios.

No sólo había alianzas y negociaciones a nivel de las zonas geográficas; también eran muy comunes las alianzas entre grupos y clases de distintas zonas para lograr imponerse. Por ejemplo, había alianzas entre los comerciantes del norte y los transportistas para ganar las rutas comerciales e invadir con sus productos a uno o varios estados.

El mismo cuadro encontramos en los partidos políticos. Aunque los republicanos federalistas eran mayoría en el Nordeste, también tenían poder y partidarios en el sur. Un caso muy notorio fue que los republicanos atacaban al esclavismo e impulsaban a los negros en sus luchas contra los grandes plantadores, que eran partidarios del republicano democrático.

En fin, la situación era más compleja que un enfrentamiento entre mercantilistas y grandes plantadores.

La fuerza de grupos y sectores variaba conforme sucedían acontecimientos tanto internos como externos al país. La definición del proyecto económico era aplazada al menos por dos cuestiones muy importantes: la demanda de algodón por parte de Inglaterra, que fortalecía a los plantadores del sur y la expansión del territorio hacia el Oeste y el Sudoeste, que favorecía tanto a los pioneros, como a los comerciantes y manufactureros del Norte.

I.4.- La expansión territorial.

Aproximadamente hasta el año de 1800, los EUA eran - los dueños de una franja de territorios que empezaba al - norte en la frontera con Canadá y que terminaba en el sur en los límites de Florida, que era colonia española. El - límite hacia el oeste lo constituían elementos naturales - como el río Mississippi y los Montes Apalaches. Es decir, - estaban situados al norte en la zona costera atlántica y, más al sur, habían colonizado al fértil valle del Missi - ssipi. Esta situación los había puesto de cara hacia el - Caribe y Europa, lugares en los que realizaban un amplio - comercio de productos agrícolas, alimentos, materias pri - mas, etc.

Sin embargo, estos territorios muy pronto les fueron insuficientes por varias razones: la agricultura era más - extensiva que intensiva, por lo que constantemente tenían que buscar más tierras fértiles; la permanente llegada de inmigrantes europeos aumentaba la densidad de la población entonces los que no encontraban empleo en las ciudades - eran desplazados a la frontera. El encarecimiento de las - tierras del este empujaba a los agricultores a buscar me - jores tierras y más baratas en el oeste; los grandes in - versionistas acaparaban enormes territorios occidentales - para venderlos a los inmigrantes; los comerciantes necesi - taban expandir sus mercados en el interior del país; los - pioneros, aventureros y cazadores encontraban en el oeste una extensa área para prosperar sin las restricciones y - la competencia que imponían los poderosos del este. En - fin, la frontera aparecía como la tierra prometida que ha

bía que conquistar.

La frontera de los EUA significó mucho más que una simple línea divisoria. La Frontera era el lugar que empezaba en donde terminaban los últimos poblados, era lo que se abría más allá de lo conquistado. Representaba enormes territorios, bosques o ríos que estaban ahí, esperando ser roturados, explotados, habitados.

Era una zona sin muchas restricciones que se presentó como un enorme atractivo que facilitaba grandes negocios para los adinerados; propiciaba el crecimiento de la nación y con ello el aumento de poder como país y, para las clases bajas, representaba la posibilidad de iniciar una mejor vida como propietario de una granja. Así las cosas, los norteamericanos, desde el tiempo de la colonia "inauguraban otra tendencia que se repetiría de manera constante en la historia norteamericana: la de apoderarse de tierras de otros propietarios, y hasta de otros países" (30).

Efectivamente, el actual territorio de EUA tenía otros propietarios: En primer lugar, les pertenecía a los indios; además otras potencias coloniales como Francia, Inglaterra o España se habían apoderado de la mayor parte de Norteamérica; finalmente, el sudoeste era territorio mexicano.

A los indios los eliminaron, matándolos directamente, quitándoles sus posibilidades de subsistencia o confinándolos a reservas y territorios pobres.

En cambio, la apropiación de territorios de otros países se fue posibilitando tanto por condiciones internacionales favorables, como por el mismo crecimiento de EUA como potencia económica, política y bélica.

Así encontramos el territorio de Luisiana, situado al oeste del río Mississippi; al norte iniciaba en la frontera con Canadá y al sur llegaba hasta el Golfo de México. Este territorio había sido apropiado y controlado por España, durante los siglos XVI y XVII, pero con la declinación de su poderío perdió las posibilidades de dominio total " el gobierno de Washington obtuvo, en octubre de 1795, un favorable tratado de amistad con España. Por temor a una acción conjunta de ingleses y americanos contra Luisiana, el rey español concedió el deseado derecho de navegación por el Mississippi"(31).

Alrededor de 1800 España cedió el territorio de Luisiana a Francia, que estaba bajo el dominio de Napoleón Bonaparte. Simultáneamente, Francia estaba perdiendo la guerra contra la insurrección que buscaba la liberación de Santo Domingo. Además querían reiniciar la guerra contra los ingleses, pero ello significaba una seria amenaza de perder los territorios americanos.

Al quitarle Francia el territorio de Luisiana a España, se había terminado el tratado de navegación con los norteamericanos, por lo que éstos ahora presionaban a Francia para que les vendiera el territorio. Finalmente los embajadores norteamericanos lograron la compra por \$ 15,000,000. " El acuerdo pacífico con Napoleón tuvo consecuencias muy ventajosas, ya que éste vendió al gobierno de Jefferson, en 1803, cerca de una tercera parte de lo que es el actual territorio de los Estados Unidos, la Luisiana Española"(32).

Con esta compra los EUA abrieron la puerta para la colonización masiva hacia el medio oeste.

La siguiente adquisición fue la península de Florida,

que pertenecía a la Corona Española, ésta venía perdiendo cada vez más su poderío " En consecuencia, en 1819 culminaron las prolongadas negociaciones entre España y Estados Unidos en el tratado de Adams-Onís, por el cual aquélla ven día a este último país La Florida"(33). La península significaba ganar la zona norte del Golfo de México y aproximarse a las islas del Caribe para aumentar la posibilidad de que los plantadores sureños expandieran sus áreas de producción agrícola con mano de obra esclava y con esto obtener mayor fuerza económica y política ante los manufactureros y comerciantes del noreste.

Durante el primer cuarto del siglo XIX EUA se expandía rápidamente ante la declinación del imperio español. En ese período se desarrollaron las guerras de independencia de distintos países en el Continente Americano. El posible freno a la expansión norteamericana lo representaban los países europeos y, en respuesta a ello, Estados Unidos instrumentó una política exterior dirigida al reconocimiento de los países latinoamericanos y fundamentalmente a eliminar la ingerencia de Europa en el Continente Americano: La Doctrina Monroe.

En el año de 1823, el presidente Monroe al dirigir su discurso anual al Congreso señalaba " la ocasión es propicia para afirmar, a modo de principio en el que se hallan comprometidos los derechos e intereses de Estados Unidos, que los continentes americanos, en virtud de la condición libre e independiente que asumieron y que mantienen, no deben ser considerados, de aquí en adelante, como objeto de futuras colonizaciones por parte de ninguna potencia europea... Sería imposible que las potencias aliadas extendieran su sistema político a una región cualquiera de las Américas sin

poner en peligro con ello nuestra paz y nuestra felicidad" (34). EUA se desarrollaba económicamente, crecía su capacidad militar y se fortalecía políticamente por sus alianzas con Inglaterra, con ello, enfrentaba diplomáticamente a los países europeos y trataba de ganar ahora su área de colonización: Latinoamérica.

Los colonos norteamericanos no solo iban hacia el oeste, también estaba el sur con inmensos territorios prácticamente desnublados, tal era el caso de Texas, hacia el que se volcó la corriente migratoria. Una vez instalados allí y dada la debilidad del gobierno mexicano, los colonos en 1836 se declararon independientes de México y solicitaron su anexión a los Estados Unidos, anexión que fue postergada durante 8 años porque otro estado sureño significaba un rezago de los estados del norte ante los esclavistas del sur.

Los norteamericanos se estaban convirtiendo en la potencia del área, habían experimentado la expansión territorial sin grandes oposiciones, estaban convencidos de que ese era su destino, el Destino Manifiesto " frase que se usaría por primera vez en la Revista Demócrata, en 1845." (35) Esta nueva forma de legitimación adoptó muchos matices y formas retóricas para justificar la invasión a nuevos territorios: " El futuro trascendente, el futuro sin límites, será la era de la grandeza norteamericana. En este magnífico dominio de espacio y de tiempo esta nación de naciones está destinada a manifestar la excelencia de sus principios divinos. Su suelo será un hemisferio, su techo el firmamento tachonado de estrellas "(36).

Hacia el norte del hemisferio la Corona Británica no permitió totalmente la expansión; sin embargo los ingleses estaban interesados en mantener zonas comerciales en en nor

sus intereses en el interior de la nación. Por ejemplo, los estados del Oeste exigían al gobierno la construcción de vías de comunicación y para lograrlo se aliaban con los estados nortños que también las necesitaban; en otros momentos los estados sureños y los del oeste hacían un frente común para lograr la exención de impuestos y oponerse a los proyectos nortños que acanaraban el apoyo del gobierno federal.

Así, cada invasión territorial de EUA desencadenaba una lucha por el poder interno entre los demócratas y los republicanos; entre los industrializadores y los esclavistas, además de los terratenientes del oeste. Paradójicamente estas disputas se convirtieron en un freno para la expansión geográfica. Antes de que se cumpliera el Destino Manifiesto, era necesario definir un proyecto de nación.

I.5.- La Guerra de Secesión.

El período Constitucional se caracterizó por el inicio de una nueva etapa de lucha por el predominio de los intereses de las distintas regiones, clases sociales y grupos políticos o económicos. El hecho de que todos los estados de la Unión aceptaran la Constitución Federal significó un consenso momentáneo porque permitió la coexistencia de diversos proyectos económico-sociales. Sin embargo, ese consenso no duró mucho tiempo; las regiones y los estados proponían enmiendas que favorecieran más a las localidades que a la federación. Hubo permanentes disputas entre los gobiernos de los diferentes estados y entre éstos y la federación.

Desacuerdos de distinta importancia, entre ellos: el monto de los impuestos, por ganar el apoyo federal para la construcción de obras de infraestructura o por obtener el impulso y la protección al comercio por parte del gobierno central.

Los norteamericanos construyeron una unidad que era históricamente necesaria, pero eso no significó que desapareciera la historia de cada región, la historia de sus tensiones y sus luchas. Entonces, cada vez que algo no convenía a un estado se actualizaba la intención de deshacer la unidad, de separarse de la Federación.

Un elemento que contribuyó a postergar la separación entre los estados fué la expansión territorial. De ésta se beneficiaron las dos grandes regiones originales; Así vemos que los estados del Noreste se fortalecían cada vez que se fundaba un estado en el oeste porque representaba un nuevo mercado. Por otro lado, los estados sureños también se desarro

llaron por la expansión, porque esto representó la obtención de nuevos y extensos territorios para la agricultura de monocultivo, trabajada por mano de obra esclava. En fin, la expansión representó la creación de otra región con sus características, demandas y fuerza específicas, pero también significó la expansión de dos proyectos económicos: el mercantilista y el esclavista.

Otro elemento que aplanzó la implantación de un modelo económico dominante fue el algodón.

Los estados sureños durante el siglo XVIII producían en sus grandes plantaciones fundamentalmente tabaco y arroz para exportarlos a Europa; esto representó la base para la creación de grandes fortunas, el acaparamiento de tierras, el establecimiento y desarrollo del esclavismo y la conformación de una clase de terratenientes aristócratas. Por otro lado, también representó un obstáculo para el desarrollo de la manufactura, el comercio interno y las vías de comunicación; es decir, los estados sureños permanecieron como agricultores, sin innovaciones técnicas y sin un mercado interno.

Con el inicio del siglo XIX vino un extraordinario crecimiento de la manufactura y el trabajo industrial. En Inglaterra se habían inventado las máquinas de tejer y proliferaban las fábricas textiles que consumían rápidamente la materia prima: El algodón.

Como los mercaderes ingleses ampliaban constantemente sus mercados, muy pronto resultó insuficiente la producción algodonera del país, era necesario encontrar proveedores de esa materia prima.

Los plantadores sureños de EUA por su parte contaban con las condiciones propicias para cultivar a gran escala el algodón. Entonces se convirtieron en los proveedores de

la industria textil inglesa. La demanda de algodón iba en aumento y esta demanda fue un impulso tanto para el crecimiento económico y comercial de los Estados Unidos en general, como para el fortalecimiento de la clase dominante sureña. "sin embargo, las consecuencias de su aparición fueron todo menos revolucionarias, ya que hicieron posible el mantenimiento de un estilo de vida en el sur que difícilmente habría perdurado de haber seguido siendo las materias primas iniciales su único recurso. El algodón no solo permitió a las regiones colonizadas desde más antiguo conservar su carácter esencialmente agrícola sino que hizo posible que todo el sistema social sudista fuera trasladado a las regiones del Oeste recientemente explotadas y su imposición allí a una escala aún mayor"(39)

El auge del algodón contribuyó a acentuar y radicalizar las diferencias entre el norte y el sur, entre ellas encontramos las siguientes:

- Los plantadores al fortalecerse económicamente tenían más posibilidades de contar con un gobierno federal que los apoyara en el aspecto político y en el mantenimiento de la esclavitud.
- El auge del algodón acentuaba el retraso del mercado interno, aspecto que afectaba a los comerciantes del norte porque no podían expandir su mercado al sur.
- Por la constante emigración hacia el Oeste, los estados industriales del norte padecían la escasez de mano de obra. Los estados sureños mantenían a mucha gente en la esclavitud: "Hacia 1860 había en el sur cerca de cuatro millones de esclavos, cuya enorme mayoría se utilizaba en la producción agrícola tradicional"(40). A los del Norte convenía la liberación de los esclavos para tener mano de obra suficiente y barata.

-Los inversionistas del norte necesitaban más lugares para fundar empresas, obtener materias primas y diversificar la producción. Los esclavistas no permitían el establecimiento de empresas ni la utilización del suelo para algo diferente a la agricultura de monocultivo.

-Las empresas ferroviarias intentaban desarrollar las vías de comunicación para incrementar el transporte de mercancías y pasajeros. Los sureños no estaban dispuestos a ceder tierras al ferrocarril ni a pagar impuestos para construir vías de comunicación.

-Otro punto de lucha, y quizás el más notorio, fue la institución de la esclavitud. Los norteamericanos se encargaron de difundir que EUA era el reino de la libertad; por supuesto, siempre existieron condiciones reales que desenmascaraban el mito; pero había una que aparecía claramente como una contradicción gruesa: La esclavitud. En torno a este problema se desarrolló una serie de acontecimientos y polémicas que a la postre condujeron a la separación de un grupo de estados de la Federación.

La lucha contra la esclavitud no fue un movimiento local de EUA; en diversas partes del mundo, incluida Inglaterra se luchaba por eliminar esta institución "la actitud que se convertiría en 1860 en la corriente predominante en el Norte, la de los encarnizados miembros del partido Republicano, dió, sin embargo, pruebas de firmeza. Tenía sus más profundas raíces en Nueva Inglaterra, que era entonces la patria de un amplio espíritu reformador y que se hallaba en estrecho contacto con el corazón del movimiento antiesclavista de todo el mundo, la vieja Inglaterra" (41).

El sur se aislaba políticamente cada vez más del resto de la Unión Americana y del mundo. Aunado a esto estaban las crisis periódicas del mercantilismo que traían como conse-

cuencia una fuerte baja en la demanda de materias primas, mostrando así la vulnerabilidad de la estructura económico-social del sur.

Los esclavistas tradicionalmente habían logrado gobiernos favorables a sus intereses, pero "Cuando en 1860, opositores-el Partido Republicano-, ganaron las elecciones y Abraham Lincoln llegó a ser presidente, los plantadores sureños vieron sellado su destino"(42).

El acontecimiento que desencadenó la secesión fue la imposición de una tarifa aduanera a las exportaciones de algodón. "En diciembre de 1860, Carolina del Sur y, poco después, diez otros estados esclavistas, declararon no formar ya parte de los EUA. Reuniéronse representantes de los Estados secesionistas y formaron los Estados Confederados de Norteamérica"(42)

Poco tiempo después inició la guerra entre federales y confederados que duró cuatro años y cobró cerca de un millón de vidas de la gente del pueblo. Guerra en la que el norte tenía todos los recursos: armas, apoyo económico de los industriales, alimentos, capacidad de movilización del ejército por tierra y por mar, un ejército regular, el apoyo de los esclavos y de los pequeños propietarios que habían sido constantemente desplazados por los propietarios de plantaciones; además, contaban con el apoyo moral de los antiesclavistas y los agitadores abolicionistas.

Por otra parte, los señores del Sur contaban con el apoyo de los terratenientes y dueños de tejedurías ingleses, pero a medida que disminuían las importaciones, por la baja en la producción de algodón o porque los del Norte bloqueaban el comercio marítimo, perdieron tanto el apoyo político como la entrada de divisas del extranjero.

La clase dirigente del Sur había decidido separarse de

la nación porque el gobierno federal les impuso gravámenes al comercio. Ahora necesitaban un ejército capaz de defender ese proyecto y esto requería de la aportación de dinero para financiar la lucha, pero si no aceptaron los impuestos del gobierno central, tampoco estuvieron dispuestos a pagar a la Confederación los gastos de guerra. Entonces el ejército confederado perdió cada vez más fuerza y recursos hasta que "En abril de 1865, el general Lee, comandante de las fuerzas del sur, se rindió al general Grant, del norte. La guerra civil había concluido." (44).

El saldo de la Guerra Civil, aparte de las vidas que costó, fue la devastación de las plantaciones, la abolición de la esclavitud y la destrucción del poderío económico y político de los terratenientes; estaba abierto el camino para la construcción de ferrocarriles, las inversiones de capital, el establecimiento de fábricas. En fin, los capitalistas aplastaron a los terratenientes e impusieron su modelo económico en todo el país. Los EUA iniciaron un período-los historiadores lo llaman de la reconstrucción- de acelerado crecimiento industrial; de intensificación y diversificación del comercio tanto nacional como internacional, y además, de fortalecimiento de las instituciones políticas y sociales.

Los movimientos y discursos a favor de la libertad de los esclavos fueron rápidamente olvidados y la libertad que obtuvieron éstos resultó muy benéfica para los empresarios capitalistas ya que ahora contaban con un ejército de reserva para el trabajo asalariado de cuatro millones de personas. Con esto no solo lograron mano de obra barata, sino también una nueva arma con la cual pudieron comprimir más a los trabajadores blancos.

Con el proceso de industrialización del país vino otro fenómeno importante: Las regiones anteriormente autosufi-

cientes y con una fuerte identidad propia, experimentaron un proceso de apertura e intensificación de relaciones con las otras regiones o estados. Las instituciones locales o comunitarias, aunque permanecieron, fueron paulatinamente incorporadas a instituciones de carácter nacional.

Las empresas que antes de la Guerra Civil tenían alcances locales o regionales, se expandieron a nivel nacional eliminando a las más pequeñas e iniciando procesos de monopolización. "Las decisiones que afectaban al hombre medio ya no se tomaban en sus inmediaciones, sino en lejanas oficinas de Chicago o Wall Street. Los dirigentes tradicionales de la sociedad local, comerciantes, abogados, políticos y clérigos, cedieron su autoridad a los directores de las sucursales de las compañías nacionales." (45)

El gobierno nacional centralizó también las funciones que antes eran decididas a nivel local; crearon organismos de carácter nacional como el Departamento de Agricultura, la Comisión de Comercio Interestatal, Bancos Nacionales, etc. en fin, crecía la administración y la intervención federal en distintos aspectos económicos y sociales de norteamérica.

Esta tendencia hacia la participación del Estado, a la centralización, a la monopolización fue muy marcada a finales del siglo XIX, sin embargo, esto no significó que las antiguas diferencias desaparecieran totalmente, éstas permanecieron y siguieron manifestándose en el interior de los diversos sectores y regiones, pero ahora estaban dentro de las instituciones y las luchas y enfrentamientos se hicieron dentro de los canales institucionalizados, de tal manera que no amenazaran la estabilidad de la nación, la permanencia del modelo capitalista.

CAPITULO I

Citas bibliográficas.-

- (1).--ALLEN,H.- Historia de los Estados Unidos de América, tomo I, ed. Paidós, p. 35.
- (2).--Los años de fundación de las Colonias Inglesas en Norteamérica los hemos obtenido de; The Encyclopedia Americana, Vol. 27, Ed. Americana Corporation, New York, 1961 pp. 492-496.
- (3).--ALLEN.- op cit, p 38.
- (4).--ALLEN.- op cit, p 31.
- (5).--ADAMS, Willi.- Los Estados Unidos de América, Ed. siglo XXI, p 17.
- (6).--ALLEN.- op cit, pp. 32-33.
- (7).--ALLEN.- ídem.
- (8).--HUBERMAN, Leo.- Historia de los Estados Unidos, Ed. Nuestro tiempo, p 10.
- (9).--ADAMS.- op cit, p 18.
- (10).--HUBERMAN.- op cit, p 34.
- (11).-- HUBERMAN.- op cit, p 35.
- (12).--HUBERMAN.- op cit, pp 51-54.
- (13).--ALLEN.- op cit, p 30.
- (14).--HUBERMAN.- op cit, p 71.
- (15).--ALLEN.- Op cit, p 44.
- (16).--HUBERMAN.- op cit, p 70.
- (17).--ADAMS.- op cit, p 21.
- (18).--HUBERMAN.- op cit, pp 63-64.
- (19).-- Las leyes e impuestos que se citan a continuación aparecen en el texto de Huberman, p 75 y subsiguientes.
- (20).--ADAMS.- op cit, p 23.
- (21).--ADAMS.- op cit, p 25.
- (22).--HUBERMAN.- op cit, p 97.

- (23).--ADAMS.- op cit,p 33.
- (24).--HUBERMAN.- op cit,p 104.
- (25).--HUBERMAN.- op cit,p 113.
- (26).--ALLEN.- op cit,p 73.
- (27).--HUBERMAN.- op cit,p 115.
- (28).--ADAMS.- op cit,p 43.
- (29).--ALLEN.- op cit,p 87.
- (30).--ALLEN.- op cit,p 32.
- (31).--ADAMS.- op cit,p 55.
- (32).--ADAMS.- op cit,p 56.
- (33).--ALLEN.- op cit,p 147.
- (34).--ALLEN.- op cit,p 149.
- (35).--ALLEN.- op cit,p 151.
- (36).--ALLEN.- op cit,p 152.
- (37).--ALLEN.- op cit,p 155.
- (38).--HUBERMAN.- op cit,p 171.
- (39).--ADAMS.- op cit,p 67.
- (40).--ALLEN.- op cit,p 168.
- (41).--ALLEN.- op cit,p 163.
- (42).--HUBERMAN.- op cit,p240.
- (43).--HUBERMAN.- ídem.
- (44).--HUBERMAN.- op cit,p 242.
- (45).--ADAMS.- op cit,p 165.

CAPITULO II

La educación norteamericana hasta el siglo XIX.

Señalamos anteriormente que la historia de Norteamérica estuvo caracterizada por la coexistencia de distintos proyectos económicos, sociales y políticos. Esto marcó una constante tensión entre grupos y clases sociales que pretendían imponer a los demás sus proyectos, sus intereses; además se observaba una clara disputa entre las diferentes regiones que defendían su autonomía política y económica ante la tendencia a la centralización federal. En resumen, se desplegó una lucha entre las distintas clases sociales para lograr el poder político y establecer condiciones favorables para sus intereses económicos en toda la nación.

La educación, con sus particularidades, también experimentó esta situación; el control del sector educativo fue objeto de disputas y hubo movimientos de reforma en consonancia con las condiciones sociales generales, reformas que buscaban adecuar el trabajo educativo a las demandas de los grupos económicamente fuertes e intentaban con ello desplazar a sectores tradicionales de la producción por medio de la imposición de nuevos valores e ideales educativos.

El hecho de que los Estados Unidos de Norteamérica se hayan constituido a partir de inmigrantes de distintos lugares y de la coexistencia de diferentes formas de producción, orientó de una manera muy específica a su sistema educativo.

Podemos decir que el sistema educativo norteamericano se conformó de abajo hacia arriba; inicialmente había mucha dispersión en cuanto al control y mucha variedad en lo que se refiere a ideales y prácticas educativas. A medida que se iba conformando el país y que se imponía un modelo económico, se generaba un proceso de unificación en cuanto al control de las escuelas: se desplazó el dominio total de las diferentes sectas protestantes sobre las escuelas por medio del poder de la comunidad; los grupos políticos locales centralizaron el control escolar y éstos a la vez fueron desplazados por los políticos estatales.

Hubo un movimiento ascendente de centralización que era concordante con el fortalecimiento de los grupos de industriales que necesitaban la constitución de una nación más fuerte, capaz de impulsar su proyecto económico. Esa centralización cada vez mayor era un elemento necesario de la clase en ascenso para inculcar sus valores a la población y desplazar los valores y los sectores económicos tradicionales.

Los industriales necesitaban un pueblo que aceptara e hiciera suyos los ideales de productividad, de respeto a la propiedad privada, de esfuerzo individual, etc. La escuela poco a poco se fue visualizando como el elemento que apoyaría esos ideales, pero para ello era necesario eliminar la diversidad educativa y avanzar en la apropiación del sistema educativo para orientarlo hacia esos valores y utilizarlo para la formación

de la mano de obra necesaria en la producción industrial.

Ese proceso no fue lineal ni avanzaba progresivamente en la misma dirección, dada la participación de diferentes grupos con intereses opuestos, pero finalmente se impuso la tendencia y los sectores industriales, por medio de los legisladores estatales y federales, lograron una participación mayor en la orientación y control de la escuela; después, al inicio - del siglo XX buscarían hacerla más eficiente y más acorde a las demandas de la producción.

2.I.- La educación en el periodo colonial.

Al describir las trece colonias, señalamos que se habían poblado por inmigrantes que venían de distintos países y que este hecho marcó desde el principio una situación de diversidad cultural bastante notoria. La educación no escapó a esta condición; los inmigrantes al llegar a Norteamérica trajeron consigo tradiciones y prácticas educativas diversas.

Entonces la educación de esta época se originó por un mecanismo de implantación, de importación de distintas experiencias educativas. Sin embargo, esto no quiere decir que las tradiciones educativas europeas se hayan implantado sin modificaciones.

Dadas las condiciones de precariedad, de lucha por la sobrevivencia y de escaso desarrollo social en las colonias, las distintas prácticas educativas experimentaron un proceso de adecuación a esas condiciones. Inclusive cuando las condiciones eran muy apremiantes y las colonias eran nuevas, la educación formal fue prácticamente nula; era necesario que primero se desarrollaran y fortalecieran las colonias para que a partir de esto se fueran perfilando con mayor claridad las prácticas educativas en Norteamérica.

Un aspecto que le dió un tinte muy especial a la educación fue el de los distintos grupos religiosos, en su mayoría protestantes, que había en las colonias.

Anteriormente comentamos que Norteamérica representaba para los inmigrantes una posibilidad de mejora

miento de sus condiciones de vida y también la posibilidad de practicar la religión deseada así como escapar de la represión política. Esto se manifestó claramente en la educación. Los grupos protestantes al fundar su iglesia, también fundaban escuelas que tenían como interés central la formación religiosa, pero también la formación de actitudes y valores en consonancia con los proyectos específicos de cada grupo, de cada región.

Los líderes religiosos y políticos de las colonias modificaron la educación proveniente de Europa al introducir en ésta nuevas visiones sobre la religión y la sociedad. Las reformas operadas en el interior de la educación no eran referidas a los métodos, sino a los ideales y condiciones propias de las colonias.

Otro aspecto que determinó las características y el grado de desarrollo de la educación fue el de la diversidad de condiciones económicas y sociales de las regiones.

Para las colonias agrícolas del sur "los conocimientos necesarios para trabajar en las granjas y plantaciones no se proporcionaban en las escuelas; la educación no ofrecía a los sureños no privilegiados los medios necesarios para obtener éxito en sus actividades" (I). Este es un primer nivel de explicación del casi nulo desarrollo de la educación en las colonias esclavistas del sur. Otros elementos que propiciaban esta situación fueron: En las colonias del sur no había ciudades o pueblos en los que se concentraran muchos habi

tantes, lo dominante eran las haciendas y plantaciones con una población muy dispersa; esto no era favorable para la fundación de escuelas. Los colonos de Norteamérica, especialmente los plantadores sureños siempre se opusieron al pago de impuestos, esto trajo como consecuencia un muy escaso desarrollo tanto de obras de infraestructura como de instituciones sociales, entre ellas la educación. Otro aspecto que no propició el desarrollo de la educación en el sur fue la marcada preferencia que tenían los plantadores por las costumbres inglesas; los esclavistas enviaban a sus hijos a estudiar a las escuelas de nobles de Inglaterra o contrataban a tutores que enseñaran a sus herederos las costumbres y modales de la nobleza. Un elemento de fundamental importancia fue la institución de la esclavitud; los negros, que eran superiores en número a los blancos, no necesitaban ninguna educación para mejorar la producción, sin embargo "La Iglesia Anglicana estimuló a los propietarios de esclavos a enseñar el cristianismo a estos últimos; educian que tal instrucción los haría resignarse más fácilmente a su suerte". (2)

Las colonias del centro son las que recibieron inmigrantes de la más variada procedencia, sus habitantes venían de Holanda, Alemania, Suecia, Gales, etc. Por esta situación, la diversidad religiosa fue muy notoria, inclusive en estas colonias es donde primero se logró la tolerancia religiosa. Esto se tradujo en una diversidad amplia de escuelas fundadas por las distintas sectas religiosas.

Dado que los grupos religiosos eran los que fundaban las escuelas, la enseñanza estaba en gran medida orientada hacia la religión; sin embargo también enseñaban a los estudiantes algunos conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar algún trabajo -- las escuelas elementales y establecimientos de enseñanza secundaria de las colonias de la zona central, -- enseñaban algunas materias prácticas tales como la navegación, el comercio y la mecánica". (3) Esto es una respuesta clara de la escuela a las actividades económicas fundamentales de la región.

En la zona central se desarrollaron distintos tipos de escuelas, además de las elementales, había academias, que eran escuelas secundarias que preparaban para una profesión; escuelas de gramática latina, colleges, escuelas comunes a las que asistían los hijos de los artesanos; inclusive en Pennsylvania se formaba a los docentes "los maestros cuáqueros recibían una preparación para esa tarea específica, primer antecedente de la enseñanza para docentes en Norteamérica" (4).

Aún con esta diversidad de escuelas, es necesario señalar que la educación era escasa y que su acción -- llegaba a las pocas gentes que por su condición económica y social podían pagar el acceso a la escuela.

Las colonias de Nueva Inglaterra eran las que tenían más desarrollo comercial, de las manufacturas y -- en la construcción de barcos y fue en esta región donde tuvo más desarrollo la educación, "El primer impues-

to sobre la propiedad para subvencionar escuelas locales se estableció en Dedham, Massachusetts, en 1648". (5).

En las colonias de la Nueva Inglaterra hubo dos elementos muy importantes que le dieron impulso y orientación a la educación, por un lado, la actividad económica más desarrollada y diversa que exigía de la escuela una participación mayor en la capacitación de la mano de obra. "Se desarrolló una clase de comerciantes - que necesitaba individuos que pudieran ocuparse de los asuntos mercantiles y trabajar con toda clase de documentos comerciales. La economía exigía, pues, disponer de muchas personas que supieran no sólo leer y escribir sino también hacer cuentas".(6)

Otro elemento que le dió una orientación muy específica a la educación fue el puritanismo religioso. El puritanismo adoptó de la doctrina calvinista el concepto de naturaleza humana que señala que el hombre es malo y activo por naturaleza. Es obligación del hombre en tonces, controlar la actividad, dirigirla para superarse de la maldad natural. Con este concepto de hombre se nutrieron tanto las prácticas como los ideales educativos de Nueva Inglaterra; las escuelas nacieron con la finalidad de promover la idea de que la actividad dirigida, el esfuerzo constante e individual, es el medio - para superar la situación depravada, pecaminosa.

Los puritanos se abocaron a la tarea de fundar la mayor cantidad posible de escuelas a las que asistiera

el mayor número de estudiantes para que fueran formados en la moral religiosa y que supieran leer la Biblia. En Nueva Inglaterra se promulgaron leyes que hacían obligatoria la educación de los hijos; también se reglamentó que cada ciudad o pueblo debía tener una escuela.

Los protestantes puritanos tenían el control total de las escuelas; publicaban las cartillas que debían aprender los estudiantes; supervisaban y controlaban a los maestros; definían el contenido y los métodos de estudios; "Fundaron el Harvard College (1636) casi al mismo tiempo que las escuelas de las ciudades" (7) con la finalidad de formar sacerdotes que se incorporaran como maestros de escuela.

La tradición educativa del Noreste se convirtió posteriormente en el modelo a seguir por los demás estados; inclusive ahí, en Massachussets, fue el sitio en donde surgió con fuerza la escuela pública; dice Pulliam "Mucho tiempo antes de que los Estados Unidos llegaran a constituir una nación, lograron importantes tradiciones educacionales, tales como la del ideal universal y de la subvención pública".(8)

A grandes rasgos estos fueron los orígenes de la educación en Norteamérica, una variedad notoria de tipos de escuelas e ideales educativos; el control y dominio total de los grupos religiosos en la educación; un alcance bastante reducido en cuanto a la población escolarizada "En la mayoría de las sociedades a lo largo de la historia, las escuelas no han desempeñado

un papel importante en la preparación de los niños para la edad adulta. La sociedad colonial americana no fue la excepción".(9)

Debían sucederse muchos acontecimientos sociales, políticos y económicos para que se constituyera un sistema educativo que ocupara un lugar importante entre las instituciones de Norteamérica, sin embargo, estas primeras experiencias empezaron a conformar el espíritu, las características de la educación norteamericana, y los posteriores educadores se remitirían a ellas ya sea para continuar o reformar esas experiencias.

2.2.- La escuela pública.

El periodo comprendido entre la Independencia de los Estados Unidos (1776) y la tercera década de 1800 estuvo caracterizado por muchos acontecimientos políticos y sociales que desviaron la poca atención y recursos destinados a la educación.

Entre esos acontecimientos mencionamos anteriormente la Guerra de Independencia, la organización de la Confederación, el periodo crítico, el periodo constitucional y la expansión territorial.

Dada la magnitud y la importancia de lo que estaba sucediendo en el ámbito de la sociedad, la educación desaparació del foco de interés de casi todos -- los sectores sociales; la educación entró en una especie de inercia, en la que hubo muy pocas innovaciones e intentos serios por desarrollar el campo educativo.

La tendencia que se perfilaba, concretamente en el noreste, de establecer impuestos para financiar a la educación fue abandonada y las escuelas continuaron bajo el control y patrocinio exclusivo de las sectas religiosas. Inclusive hubo una reducción del número de escuelas porque al independizarse los EUA de Inglaterra, las sectas protestantes con sede en el Imperio Británico retiraron las subvenciones y escuelas -- que tenían en Norteamérica.

La participación de los políticos y de las gentes que podían financiar estaba centrada en la lucha por el poder y en la definición de políticas favorables a sus proyectos; de ahí que la educación no ocu

paba un lugar importante en la escena social.

En cuanto a la demanda de educación, ésta se vió notablemente disminuída por un fenómeno muy importante en la vida de los norteamericanos; la expansión, la frontera.

La frontera significó posibilidades reales de ascenso económico para muchos de los habitantes de EUA. Sirvió como una gran válvula de escape para las presiones de las clases bajas y actuó como una fuerza unificadora de millares de gentes que tenían que compartir peligros, privaciones, condiciones comunes, etc. y estas situaciones conformaban en los colonizadores de la frontera una ideología común, unos valores comunes, unas experiencias y unos conocimientos que hacían innecesario el papel de la escuela.

Aunque las condiciones no eran propicias para el funcionamiento de las escuelas en la mayor parte del país, en los estados de noreste la educación continuó funcionando. Y seguía funcionando en Nueva Inglaterra por lo menos por tres cuestiones importantes: la primera es que en esa zona la educación había alcanzado el mayor desarrollo en el país, por lo que existía ya una tradición y demanda de educación por parte de algunos sectores sociales. La segunda es la que se refiere a la formación de mano de obra; dadas las actividades económicas de la región, había una creciente necesidad de trabajadores calificados que se incorporaran a las empresas comerciales y manufactureras. El tercer elemento que intervino para la continuación de las escuelas fue la gran masa de inmigrantes de varia

da procedencia. El fenómeno de la inmigración ha sido una constante en los EUA; esta cuestión provoca una - necesidad de aculturización que es sentida, por un la do, por los antiguos residentes, a los que conviene - que los recién llegados adopten las costumbres y valores ya establecidos; y por otro lado, los nuevos inmigrantes necesitaban aprender el idioma y las costumbres locales para poder incorporarse al trabajo y a - las comunidades a las que llegaban.

Este hecho ha significado una constante demanda de educación; demanda que era más fuerte en los estados del Noreste por su situación geográfica. A la región costera de Nueva Inglaterra llegaban constantemente barcos cargados de inmigrantes a los que era necesario americanizar y esta es una tarea que la escuela debía enfrentar.

Que algunas escuelas del Noreste se hayan adjudicado la tarea de educar a los inmigrantes no significa necesariamente que los "padres puritanos" actuaran como filántropos o movidos por un afán caritativo. La movilidad geográfica de la población norteamericana - era muy marcada y esto incluía también a los residentes de Nueva Inglaterra que abandonaban rápidamente - los trabajos y se iban a buscar fortuna al oeste; entonces era necesario preparar a los nuevos inmigrantes para las labores de producción.

Además de "americanizar" a los recién llegados, - era necesario incorporarlos como defensores de su nueva patria, "Las dos guerras con Inglaterra y el rápi-

do desarrollo de Norteamérica habían dado origen a un creciente nacionalismo. De este nacionalismo surgió - el principio según el cual las escuelas debían ocuparse de inculcar patriotismo-amor y respeto por Norteamérica, por sus ideales, su historia y su poderío-." (IO)

Al iniciar el siglo XIX y en la medida en que los conflictos políticos y sociales se iban controlando -- por medio de las luchas institucionalizadas, el problema educativo empezó paulatinamente a ocupar las mentes y los esfuerzos de políticos, reformadores, educadores y grupos cada vez más amplios de la población.

Los primeros años de 1800 marcaron una etapa de - reactivación de las tradiciones educativas de la época colonial, pero ahora había un elemento nuevo: El período de la Independencia y de la Constitución habían -- puesto en escena el ideal de la Democracia "En el Norte y en el Oeste se fundaron las common elementary - - schools (escuelas comunes elementales), que tenían la misión de formar el carácter social, político y moral- que requiere la democracia; también tenían por objeto- la enseñanza de las habilidades básicas."(II)

Con la paulatina reactivación de los proyectos educativos se inició una pugna específica en el interior del sector educativo, en la que se buscaban dos - cuestiones: una dirigida a la función de la escuela secundaria. Hasta esta época las instituciones que preparaban para el College eran las Escuelas de Gramática - Latina, que tenían una orientación y unos contenidos -

fundamentalmente humanísticos; las otras instituciones eran las Académias , con orientación práctica y con la finalidad de preparar profesionistas en contabilidad o mecánica. Alrededor de 1820 se iniciaron en Norteamérica los ensayos de lo que posteriormente se llamaría - High School, que era una escuela que formaba a los estudiantes tanto en las materias clásicas, como en materias referidas a aspectos prácticos o técnicos, para que los egresados se incorporaran al College con una cultura amplia y con conocimientos que les permitieran optar por una formación profesional relativamente especializada.

La otra cuestión que estaba en pugna era la escuela comunitaria. Las escuelas que existían hasta este tiempo eran fundaciones de caridad dirigidas y patrocinadas por grupos religiosos o escuelas de carácter -- aristocrático, también propiedad de grupos religiosos, a las que solamente asistían los hijos de los nobles o de empresarios que podían pagar por ese servicio. Entonces el proyecto de la escuela elemental gratuita se convirtió en la pugna donde participaron diversos sectores sociales; era necesario lograr el apoyo del gobierno de cada Estado para que destinara fondos a la educación comunitaria; los líderes educativos alegaban a las legislaturas Estatales sobre la necesidad de imponer gravámenes fiscales para destinarlos a la educación; los reformadores pedían que el gobierno Estatal fundara y patrocinara escuelas públicas para contra -- rrestar el dominio total de los grupos religiosos en -

este campo; también se desarrolló una pugna alrededor del control de la escuela. Los legisladores pretendían el control Estatal, pero los educadores y padres de familia buscaban el control comunitario y que el Estado destinara fondos para la escuela y solo diera orientaciones generales al trabajo educativo. El acuerdo final fue dividir a los estados en distritos escolares. La siguiente cita respecto al caso de Nueva York muestra una situación más o menos común a varios estados del Centro y Noreste: "En 1811 la legislatura promulgó una ley según la cual todas las ciudades fueron divididas en distritos con el objeto de elegir tres síndicos que se ocuparan de los asuntos escolares. El interés que se acumulaba sobre los fondos para la educación se dividía entre los distritos y las ciudades, en proporción con su población." (12)

La cuestión en torno a la escuela comunitaria patrocinada por los Estados se fue desarrollando paulatinamente en las zonas del Noreste y el Centro y más tardíamente en los nuevos estados del Oeste, hasta que se convirtió en un problema de relevancia común a la mayoría de los Estados Unidos, excepto a la región sureña que permaneció en un notable atraso en materia educativa. Con la expansión de las escuelas comunitarias a diferentes estados de la Unión, se fue expandiendo la lucha por el control local o central de la educación.

El tema del control federal o local ha ocupado los esfuerzos de políticos, empresarios y educadores -

de EUA por mucho tiempo y de ahí han derivado distintos proyectos que apuntan en una u otra dirección; en unos se expresa claramente esta tensión y en otros proyectos aparece bajo una serie de mecanismos más o menos ocultos, ante los cuales es necesario hacer un rodeo para hacer evidente esta situación. Tal es el caso de los métodos de diseño curricular que veremos más adelante.

Regresando al periodo de iniciación de la Escuela Pública, encontramos que la década de 1830 marcó una etapa fundamental en la historia de la educación de EUA porque de ahí partió la estructura básica del sistema educativo de este país, se iniciaron muchos de los problemas y discusiones que están presentes o han tenido impacto hasta nuestros días, y además, fue el arranque de la primera reforma educativa que buscaba una mayor adecuación de la escuela a las demandas de una sociedad que se transformaba y se dirigía rápidamente a la expansión del trabajo manufacturero.

El problema de la escuela pública apareció en consonancia con cambios importantes en la sociedad norteamericana. Hasta antes del siglo XIX la producción fundamental del país había sido la agricultura y en menor medida el trabajo artesanal y manufacturero. Esta situación hacía que fuera común la familia o la comunidad como una unidad económica, en la que la educación era transmitida de padres a hijos o por escuelas comunitarias que formaban para las habilidades requeridas en la agricultura o en las artesanías. La iglesia resultaba el complemento cohesionador al promover los valores y

la ideología de la comunidad. Este elemento nos permite comprender la aparición de los distritos escolares- que estaban bajo el control comunitario.

Los Estados Unidos al lograr su Independencia experimentaron un notable crecimiento en cuanto al comercio internacional, además de que se desarrolló fuertemente el sector manufacturero, con la consiguiente conformación de una clase capitalista que requería un crecimiento cada vez mayor de productos manufacturados en fábricas movidas por obreros eficientes y que aceptaran las condiciones del trabajo fabril.

Estas condiciones minaban rápidamente a la familia y la comunidad como unidades económicas y hacían - cada vez más inoperantes las tradiciones educativas comunitarias, distritales.

El proyecto de la Escuela Pública se desarrolló - en contra de las escuelas comunitarias " En lugar de - la Public School Society y el control distrital descentralizado, los reformistas como Mann-empezando por la- de Massachussets Board of Education en 1840-1860- organizaban la educación pública centralmente, controlada- por ellos y con sus ideas". (13)

La Escuela Pública centralizada y controlada por- los estados representaba la posibilidad de eliminar la diversidad cultural, la falta de control sobre los maestros y los planes de estudio y apareció como una clara intención de formar a los estudiantes en los hábitos - básicos para el trabajo manufacturero. "Las escuelas - tenían que inculcar normas de comportamiento importan-

tes para el trabajo en las fábricas en lugar de en las granjas de propiedad personal o como artesanos. En las normas de trabajo en las fábricas era de crucial importancia en sentido del tiempo y de la autoridad".(I4)

La conciencia del potencial económico que representaba la escuela atrajo el concurso de los empresarios y los legisladores estatales en cuanto al apoyo económico y político a este proyecto; Bowles y Gintis citan el discurso de un industrial: "De mis observaciones y experiencia, me satisface plenamente el hecho de que los propietarios de las fábricas tengan un profundo interés pecuniario en la educación y la moral de sus empleados".(I5)

Entonces la implantación de la educación pública representó el triunfo de los industriales sobre otros sectores atrasados de la producción y también significó una disminución del poder local y un aumento del estatal.

Esta fue una lucha particular en el terreno de la educación en la que también participaron los partidos políticos; el Partido Demócrata buscaba afianzar el control de las comunidades sobre las escuelas, por otro lado, los republicanos, que favorecían los intereses del sector industrial, dieron su apoyo y pugnaron junto con los reformadores por el establecimiento del control estatal de la educación.

El Estado de Massachussets, uno de los que experimentaban el mayor desarrollo industrial, fue el primero que logró establecer el sistema de educación pú-

blica y una dependencia estatal que controlara ese sistema "La ley del 20 de abril de 1837 que creó la Junta de Educación de Massachusetts es un hito importante en la educación norteamericana. Puso activamente en escena a Horace Mann como secretario de la Junta".(16).

Mann se convirtió en el principal promotor de la escuela pública y en uno de los hombres que plasmaron los ideales de la educación norteamericana.

Horace Mann tuvo la capacidad de sintetizar los intereses y las necesidades de la república que iniciaba el camino de la industrialización. En adelante la educación debía apoyar el desarrollo económico, encontrar caminos pacíficos para el cambio de una sociedad agraria a una industrial, inculcar el respeto y el apoyo a las nuevas instituciones sociales, formar a los ciudadanos para que aceptaran ese proyecto económico social etc.

Expandió su visión reformista y atacó la vía de la lucha de clases: "De acuerdo con la teoría europea, los hombres se dividen en clases: algunos trabajan para ganar dinero, otros se apoderan de él y lo disfrutan. De acuerdo con la teoría de Massachusetts, todos han de tener la misma oportunidad para ganar dinero y la misma seguridad de que podrán disfrutar de lo que obtienen" (17) declaraba en el duodécimo informe anual de 1848. El elemento que garantizaría la igualdad de opportunidades es la educación "Por lo tanto, más allá de todos los demás medios de origen humano, la educación es la gran igualadora de las condiciones de los hombres: la rueda equilibradora de la maquinaria social".(18) Además la educación, según Mann, tiene un i

valor y un papel económico "Tiene una función más elevada. Más allá del poder de repartir la vieja riqueza, tiene la prerrogativa de crear nuevas riquezas. Es mil veces más lucrativa que el fraude y proporciona a una nación recursos mil veces superiores a los que obtienen las conquistas más exitosas".(19)

Mann consideraba que la base de la educación debía ser la moralidad "Al examinar año tras año los informes de las comisiones escolares, nada me ha proporcionado tanto placer como el lugar prominente que han asignado al tema de la educación moral y la sinceridad seriedad y persistencia con que han justificado sus pretensiones a ser considerada como parte indispensable de la instrucción en todas las escuelas comunes".
(20)

El problema de la diversidad cultural y de intereses era objeto de preocupación para Mann. Las diferentes sectas protestantes con sus diversas maneras de entender y practicar la religión era otro aspecto que se sumaba a esta condición de diversidad; la religión no servía para unificar la ideología, los valores de todos los norteamericanos, de ahí que la moralidad vino a ser un elemento cohesionador que se situaba inclusive por encima de las distintas religiones; para Mann la moralidad significaba el respeto a la propiedad, la honradez y el esfuerzo en el trabajo, el respeto por las instituciones sociales, el constante sacrificio y deseo de superación personal, etc. estos eran los valores que debía inculcar la escuela que promovía este pe

dagogo "Los que idearon la ley tenían conciencia de la rapidez con que las buenas o malas costumbres se convierten en una buena o mala moralidad; y advirtieron que las buenas costumbres no sólo tienen la virtud negativa de alejar los vicios sino la positiva de conducir, a través de gradaciones imperceptibles, hacia el ejercicio de casi todas las virtudes sociales". (21)

La Escuela Pública alimentada por una fuerte noción de moralidad vendría a ser la formadora de valores que a muchos grupos, sectores y clases sociales convenían. Esos valores aparecían como universales, eternos; no representaban beneficio para ninguna clase social. "En primer lugar, con respecto a los intereses meramente seculares y comerciales, no hemos de perjudicar a nadie; hemos de mostrar por nuestros actos, más que por nuestras palabras, que no tendemos hacia metas privadas o personales, sino hacia metas públicas por medios justos".(22)

Además de los ideales pedagógicos y el papel social que asignaba a la educación, Horace Mann institucionalizó la participación de gentes externas al campo educativo en cuanto a la determinación de los fines educativos y el control de las escuelas "A través de las legislaturas estatales y de las juntas locales de educación los representantes elegidos popularmente, más bien que los docentes profesionales, ejercerían el control final".(23) Así los sectores más industrializados del país vieron la necesidad de contar con un instrumento de cohesión social y que a la vez adaptara a-

la gente para el trabajo en la industria, ese instrumento era la escuela pública impulsada por los reformadores como Mann, que a mediados del siglo XIX hicieron de la escuela un objeto de interés público, un objeto que portaba y que formaba en los valores de la clase burguesa en ascenso. Mann señalaba a los que no aceptaban el proyecto industrializador: "Hay un riesgo que el Sur invoca y desafía, y que para sus hijos-magnánimos y amantes del honor debería ser más formidable que todo el resto. Desafía el espíritu de la época. No sólo desafía el juicio de sus contemporáneos sino que invoca sobre sí las execraciones de la posteridad".(24)

Nos hemos detenido en las ideas político-pedagógicas de Horace Mann, porque él fue la principal figura promotora de la educación pública en Massachusetts y a la postre se convirtió en el pedagogo más importante de su época en EUA, ya que la mayoría de los estados de las regiones del Norte, del Centro y del Oeste desarrollaron su sistema de educación pública basándose en el modelo de Massachusetts y adoptando los ideales, las justificaciones y el espíritu de este reformador de la educación.

2.3.- La Reconstrucción y las escuelas.

Hasta mediados del siglo XIX los Estados Unidos de Norteamérica venían experimentando un elevado crecimiento económico apoyado en el desarrollo del comercio tanto nacional como internacional. Los Estados del Noreste y del Centro se perfilaban rápidamente hacia la producción industrial y se hacía cada vez más común el trabajo asalariado; estas condiciones conformaron una clase capitalista que buscaba aumentar la producción de mercancías, extender el mercado interno y encontrar lugares propicios para la inversión de capitales.

Pero no todo el país estaba en proceso de industrialización. Las colonias esclavistas del Sur tenían una estructura económico-social precapitalista y su riqueza dependía fundamentalmente de la agricultura tradicional y de la explotación de la mano de obra esclava. La clase dominante del Sur había impedido el desarrollo de la manufactura y del mercado interno.

Se encontraban en la Unión Americana dos proyectos económicos diferentes y encontrados que tenían ya una larga historia de luchas y tensiones, hasta que llegó el momento en que los conflictos de intereses no pudieron resolverse por la vía de la negociación y fue necesario decidirlos por medio de las armas.

El pueblo de EUA protagonizó una guerra civil entre los años de 1861 y 1865. Guerra en la que los industriales del Norte arrazaron con las propiedades, proyectos y modo de vida de la clase dominante del Viejo-

Sur.

A partir de la finalización de la guerra, los nuevos estados libres del Sur entraron en un proceso llamado de Reconstrucción; proceso que significó fundamentalmente la penetración y expansión del modelo económico dominante de Noreste. Así, el periodo de reconstrucción impulsó el desarrollo de las vías de comunicación, el desarrollo de ciudades, etc. Otro aspecto importante de este periodo fue la implantación de sistemas educativos concretamente de la educación pública que había tenido su origen aproximadamente tres décadas antes en el Estado de Massachusetts.

Uno de los puntos en disputa presentes en la Guerra Civil fue el de la esclavitud. Desde tiempos anteriores al conflicto bélico se venía desarrollando un movimiento antiesclavista y durante la guerra se conformaron grupos abolicionistas. Los segundos eran más radicales, ya que no sólo luchaban por la eliminación de la esclavitud, sino que también combatían por terminar el racismo y en general ganar las mismas oportunidades y condiciones para los negros.

Con la finalización de la Guerra Civil finalizó la institución de la esclavitud, se anagaron casi por completo los movimientos antiesclavistas y abolicionistas y al mismo tiempo surgió un problema que preocupaba a los diversos sectores de la clase dominante: ¿Qué hacer con los negros ahora que habían sido liberados?. Había tres y medio millones de esclavos liberados que representaban un peligro importante en el caso de que toma -

ran las armas e iniciaran la venganza contra los blancos. Pero también representaban un potencial económico importante; podían convertirse en mano de obra útil para las nuevas necesidades laborales.

Fue en medio de este dilema que se inició la educación de los negros. Aparecieron importantes promotores de escuelas para gente de color, que hacían discursos y justificaciones de carácter humanitario para lograr el apoyo económico y político para su educación. El resultado de esto fue que surgieron fundaciones y juntas que aparecían con un carácter filantrópico y que apoyaban "humanitariamente" a la educación de los negros.

Sin embargo, los inversionistas necesitaban mano de obra calificada para el trabajo industrial, de ahí que les resultó importante apoyar la educación de los negros no sólo por el potencial económico que representaban, sino también porque la educación los haría aceptar el nuevo orden económico y social "los industriales estaban interesados en la educación como forma sutil y sistemática de coerción que habría de sojuzgar a los negros y crear mano de obra barata". (25)

Además era necesario educar a los negros porque su mano de obra se convertía en un instrumento que usaban los industriales contra los trabajadores blancos - sindicalizados; declaraba un empresario: "No existe regateo ni huelgas por los salarios, ni pretensión en cuanto a horas, la uniformidad, la obediencia y la sana disciplina caracterizan la (sana) mano de obra del Sur". (26)

"La temprana cruzada por la educación en el Sur fue emprendida por la Fundación Educativa Peabody, establecida en el Norte en 1867" (27) pero la educación para los negros no era igual a la del resto de la población, era especial para ellos, era racial, tenía - la finalidad de que se incorporaran al peldaño más bajo de la sociedad norteamericana "La educación que enseñara la igualdad de las razas o estimulara la poli-tización era mirada con malos ojos por los industria-les. Estaban especialmente en guardia contra las "al-tas ramas" del conocimiento que, creían, estimulaban-a los negros a rehuir el trabajo común".(28)

El hecho de fundar escuelas exclusivas para ne--gros se convirtió en un elemento que acentuó el retra-so del nivel educacional en el Sur, ya que se forma - ron dos sistemas paralelos y separados: Escuelas para negros y escuelas para blancos. Esto hacía necesario-dividir los presupuestos para hacer edificios especia-les a cada sector de la población, contratar maestros diferentes y en general duplicar los esfuerzos para atender ese sistema dual.

Esto no significó que la atención haya sido igual para los dos sistemas "Si bien casi nunca se proporcio-naba a las escuelas para niños de color la misma ayuda que a los establecimientos para los blancos, su propia existencia obligaba a dividir los fondos y disminuía - la capacidad de las comunidades para brindar una ins-trucción de alto nivel".(29)

Las décadas de 1870 y 1880 fueron el periodo de a

fianzamiento y expansión de la Escuela Pública en EUA; la mayoría de las legislaturas estatales aprobaron e - implantaron sus sistemas de educación. Hubo una participación mayor de Juntas y Fundaciones que apoyaban económica y políticamente a la Escuela Pública y surgieron también nuevos pedagogos que destacaron en el ámbito educativo porque continuaron los trabajos y profundizaron los ideales educativos que años antes iniciara Horace Mann.

Uno de los educadores más importantes de este periodo fue William Torrey Harris "Para los educadores norteamericanos continúa siendo el gran consolidador de las victorias anteriores a la Guerra Civil, el hombre que en definitiva racionalizó la institución de la escuela pública"(30) la necesidad de racionalizar la escuela pública, independientemente de las demandas de la sociedad, nacía de las condiciones específicas de las escuelas. Dado el proceso acelerado de industrialización y modernización de este periodo, había un movimiento migratorio muy grande del campo a las ciudades y esto repercutía directamente en la demanda de educación; las escuelas tenían un número muy alto de estudiantes atendidos por pocos profesores. Además es necesario agregar que el número de inmigrantes iba en constante aumento y esto se traducía en que en un mismo salón de clases había estudiantes de distintos países de origen que apenas empezaban a aprender el nuevo idioma. Entonces la idea de racionalizar la escuela no resultaba un refinamiento sino una necesidad fundamental.

La necesidad de racionalizar fue entendida por este educador de una manera muy específica "La respuesta de Harris fue la escuela graduada, organizada por años y por trimestres de trabajo, en la cual los alumnos avanzaban sobre la base de exámenes regulares y frecuentes. Para que el sistema funcionase, eran imprescindibles la planificación y el orden, y el magnífico sentido del detalle que Harris poseía no descansó en la búsqueda constante para mejorar la economía y la eficiencia".(31) Exámenes, planificación, orden, economía y eficiencia son respuestas específicas a la situación - que venía padeciendo la naciente educación pública y - que poco a poco se fueron introduciendo en la educación, hasta aparecer como problemas naturales, inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje e impactar notablemente las preocupaciones en torno a la temática y las metodologías de diseño curricular.

En esta época, caracterizada por el fortalecimiento de instituciones sociales tendientes a reforzar el orden económico político de la burguesía industrial, - Harris asignaba un papel muy importante al plan de estudios como instrumento para educar en los nuevos valores "El problema del programa del curso-escribió una vez- es el más importante que enfrenta el educador. El plan de estudios debía ser el medio a través del cual el niño había de establecer una relación ordenada con su civilización".(32)

La civilización a la que se refiere Harris estaba impregnada por una industrialización en aumento, que -

demandaba habilidades prácticas y conocimientos técnicos, exigía orden, laboriosidad y puntualidad en el trabajo, sin embargo, recordemos que es un periodo en el que todavía existían grandes sectores tradicionales de la producción y comunidades que se resistían al impulso de la modernización, y esto traía como corolario la coexistencia de valores comunitarios y urbanos, industriales y artesanales, de eficiencia técnica y de moralidad, etc.

Entonces la escuela debía transmitir los valores de esa civilización, los ideales pedagógicos reflejaban las condiciones de la época; por un lado buscaban el orden, la economía, la eficiencia y por otro, reconocían la necesidad de una formación más general. A continuación presentamos una cita en la que se expresa esta situación:

"Harris invocó cuatro principios: La instrucción debe considerarse siempre como un paso preparatorio para la educación más amplia de la vida, una educación que continúa a lo largo de la edad adulta; La escuela debe enseñar solo aquello que el alumno no está en condiciones de asimilar en el trato y en el intercambio con el círculo familiar, con sus condiscípulos o con sus compañeros de juego; El programa escolar debe abarcar únicamente las materias que tienen una relación teórica general con el mundo en que el niño vive y, por último, la escuela no debe invadir el justo dominio de la Iglesia...Educación moral, sí; educación religiosa, categóricamente, no!".(33)

Señalábamos anteriormente que este periodo se caracterizó por la expansión de la escuela pública, pero esa propagación no significaba que se fueran modificando las metodologías y los contenidos de la educación. El proceso de constitución del sistema educativo norteamericano había tenido varias etapas: Se inició con las escuelas de diferentes grupos religiosos, posteriormente los establecimientos educativos eran fundados y controlados por las comunidades, después los estados acabaron el control y la dirección de las escuelas. Era necesario ahora penetrar en el papel de la escuela, definir los contenidos y los fines educativos para que el sistema escolar respondiera más adecuadamente a las demandas del crecimiento industrial.

La polémica giraba ahora en torno a la educación secundaria; se buscaba definir si ésta tendría una orientación práctica o si continuaría con una formación general basada en humanidades y complementada con aspectos manuales.

La condición de la escuela generaba una serie de protestas y críticas ya que no satisfacía ni los intereses de los grupos que buscaban una adecuación a las demandas de la industria ni los intereses de los grupos que pretendían mantener a la escuela alejada de las demandas técnicas. Un director de varias universidades destacadas en la enseñanza de carreras técnicas apoyaba la orientación práctica de las escuelas "Woodward se convirtió en decidido crítico de la escuela pública, acusándola de aferrarse a ideales anticuados de caballe-

rosidad, hidalguía y cultura. "Hay una creciente demanda-escribió en 1873-no sólo de hombres cultos, sino de hombres hábiles en cada esfera de la actividad humana" (34).

La educación venía siendo identificada cada vez - más como la base del proyecto industrial, de ahí que - las innovaciones educativas que tendieran a eficientizar la mano de obra eran apoyadas por las fundaciones-privadas, los sectores industriales, los legisladores- y los administradores del sistema educativo.

El problema de la orientación de la escuela se encontraba en una situación dilemática: o educación práctica o educación humanística; este dilema había polarizado a grupos en torno a cada posición. La solución a-este dilema vino de fuera, de una experiencia desarrollada en Rusia por un educador llamado Víctor Della - Vos.

Los norteamericanos, con motivo del centenario de la Independencia organizaron una Exposición Internacional en la que se mostraban los adelantos en materia - técnica y educativa. A esta exposición vinieron los rusos a exponer sus avances tecnológicos y la experien- cia de la Escuela Técnica Imperial de Moscú, dirigida- por Della Vos.

Este educador había encontrado una clave para la- elaboración de programas de educación técnica "el dominio de cualquier arte: pintura, dibujo, etc... sólo se obtiene fácilmente cuando los primeros intentos se so- meten a una ley de gradación, en virtud de la cual el- alumno sigue un método o un procedimiento determinado, y va superando poco a poco y de grado en grado las di- ficultades que se le ofrecen".(35) A partir de este ra

zonamiento, en esa escuela se analizaron paso a paso las habilidades y conocimientos necesarios en los diferentes oficios, se organizaron ejercicios y secuencias de avance hasta lograr la capacitación en diferentes especialidades técnicas.

Esta innovación pedagógica impactó a una persona clave de la educación tecnológica en Norteamérica "John D. Runkle, presidente del Instituto de Tecnología de Massachusetts, estaba paseando un día por el salón de las maquinarias cuando se encontró con los elementos expuestos por los rusos. A partir de aquel momento la educación norteamericana varió definitivamente" (36) porque se dedicaron a implantar el modelo de los rusos, inicialmente en escuelas técnicas o de ingeniería y posteriormente, tras una larga serie de debates, en las escuelas secundarias.

El argumento que se esgrimía a favor de que las secundarias adoptaran este método era el de la formación integral del alumno; la retórica de los educadores reformistas estaba plagada de afirmaciones como esta: (el sistema educativo) "Carecía de equilibrio y era poco práctico. Preparaba a un puñado de jóvenes para las "llamadas profesiones doctas", pero se preocupaba muy poco por las "clases laboriosas y productivas". Enseñaba a los jóvenes a pensar, no a trabajar". (37)

Este problema convocó la participación de dos grupos que buscaban cambios en la escuela: unos sostenían la posición de que la educación debía dar una

cultura amplia que promoviera la formación de la inte ligencia, la capacidad de reflexión y la actividad - creativa; los otros reformadores buscaban que la es - cuela diera un adiestramiento eficaz para la incorpo - ración al trabajo. Finalmente y en la medida en que - el apoyo económico fue canalizado a los segundos, se - impuso esta modalidad y poco a poco fue desaparecien - do la retórica en pro de la educación integral.

La preparación para el trabajo se convirtió así - en un asunto propio de la educación; esto significó - que los industriales se liberaran de la tarea de capa - citar ellos mismos a los trabajadores que ingresaban - a sus fábricas. También significó una victoria de los industriales en el sentido de que desplazaron a los - artesanos de su tarea de preparar a los aprendices de un oficio.

Uno de los aspectos que estuvieron en la base - del desarrollo industrial de EUA fue el desarrollo y diversificación de la agricultura; con la agricultura de monocultivo para exportación, como el algodón y - el tabaco, este país tenía una amplia fuente de divi - sas extranjeras que le permitían pagar sus deudas ex ternas y movilizar otros sectores internos de la eco nomía; además, los pequeños y medianos granjeros de - sarrollaron y diversificaron los productos agrícolas necesarios para la alimentación del país y con esto - lograron, desde principios del siglo XIX ser autosu - ficientes e inclusive exportar productos alimenti -- cios. Esta condición de autosuficiencia evitó fuga -

de divisas por concepto de importación de alimentos, lo que posibilitó un amplio crecimiento del mercado-interno y la inversión de las ganancias en los sectores manufacturero, comercial y de comunicaciones.

Hasta mediados del siglo XIX los métodos y las condiciones de producción agrícola eran muy variadas los estados del sur producían en grandes territorios sin innovaciones técnicas y con mano de obra esclava; en los estados del oeste proliferaron las granjas familiares en las que se cultivaba para la subsistencia y con métodos tradicionales; los estados del centro y medio oeste, que producían la mayor cantidad de granos, introdujeron paulatinamente nuevos sistemas y maquinarias para elevar la productividad. Al finalizar la Guerra Civil la situación cambió y este sector de la economía también experimentó un proceso de modernización en todo el país.

Dada la importancia y la necesidad de contar con una elevada producción agrícola, este sector fue impulsado por el gobierno federal y el de los estados. El impulso, el apoyo implicaba también el apoyo a la educación agrícola.

Uno de los primeros apoyos de los gobiernos tanto estatales como federal para la educación agrícola fue la ley Morrill. "En 1862 se adoptó una medida de mayor envergadura mediante la ley Morrill que concedía unas 12,150 hectáreas de tierra pública a cada Estado por cada uno de sus senadores y representantes.

Cada Estado debía emplear el terreno para fundar por lo menos un College, destinado a la enseñanza de la-agronomía y la mecánica." (38)

En el Estado de Massachusetts, un grupo de agricultores y de maestros de secundaria, apoyados por la Junta de Agricultura del Estado, iniciaron un proyecto que después se convertiría en un modelo a se-guir por otros Estados: La Granja Experimental. Estas escuelas tenían la finalidad de buscar mejoras-técnicas en la agricultura para contribuir a la re-construcción del país.

En la década de 1880, más de veinte estados fundaron institutos de agricultura y granjas experimen-tales y presionaron al Gobierno Federal hasta lograr el apoyo económico para el funcionamiento de esas es-cuelas, que buscaban "contribuir a la adquisición y-difusión entre el pueblo de Estados Unidos de infor-mación útil y práctica sobre temas relacionados con la agricultura", (39) posteriormente esas escuelas-hicieron una coalición y formaron la Asociación de-Granjas Experimentales para actuar coordinadamente-y buscar mejorar la educación agrícola.

En este tiempo hubo otros intentos de lograr-el control y la participación federal en la educa-ción, uno de ellos fue el proyecto Hoar. "En 1870 -George F. Hoar, de Massachusetts, presentó al Con-greso un proyecto para crear un sistema escolar fe-deral en los Estados Sureños. Este proyecto estipu-

laba el establecimiento de un sistema de instrucción pública y la designación de un superintendente federal en todos los estados". (40) Este intento movilizó la participación de otros legisladores y maestros que se oponían decididamente al control federal sobre las escuelas; se aceptaba y se pedía el apoyo económico del gobierno central, pero rechazaban categóricamente la idea del control federal, este debía seguir en manos de las autoridades locales. Encontramos aquí nuevamente la disputa entre el poder federal y la autonomía local.

Otro intento en esta dirección fue el Proyecto-Blair; con éste se pretendía que el gobierno federal financiara la educación pública de los estados que tenían la mayor cantidad de analfabetos "Este proyecto fue aprobado en tres oportunidades por el Senado, pero nunca logró éxito en la Cámara de Representantes". (41) Otra vez los intereses de distintos grupos impedían el control federal de la educación; el sector educativo se resistía aún a la centralización.

El periodo de reconstrucción generó una visión diferente de la escuela y de la necesidad de educación; los reformadores impulsaron la Escuela Pública buscando avanzar en la formación de la moral, el nacionalismo y en la conformación de los valores de una sociedad industrial; los empresarios volcaron su apoyo político y económico a la educación para que ésta se encargara de la calificación de gentes que -

se incorporaran al trabajo industrial y que al mismo tiempo inculcara los hábitos necesarios para el trabajo fabril, inclusive apoyaron la educación de los negros porque ello representaba no sólo la formación de mano de obra barata, sino también la posibilidad de adaptarlos para conservar el orden social necesario para el crecimiento de las industrias; los sectores agrícolas en proceso de modernización necesitaban de una educación enfocada específicamente a aumentar la productividad por medio de la investigación de nuevos sistemas y la invención de maquinaria y herramientas; los legisladores disputaban entre sí para tratar de imponer el control del gobierno local, estatal o federal en las escuelas.

En fin, al terminar el siglo XIX el sistema educativo norteamericano se había conformado y expandido notablemente hasta ocupar un lugar muy importante como objeto de disputas entre diferentes grupos, sectores y clases sociales que buscaban imponer sus intereses y puntos de vista para lograr un funcionamiento acorde con su visión de lo que debería de ser la escuela en la sociedad industrial norteamericana.

CAPITULO 2

Citas Bibliográficas.-

- (1).--PULLIAM Y DORROS.- Historia de la Educación y Formación del Maestro en los Estados Unidos. Ed. Paidós, p. 31.
- (2).--PULLIAM Y DORROS.- op cit, p. 36.
- (3).--PULLIAM Y DORROS.- op cit, p. 39.
- (4).--PULLIAM Y DORROS.- op cit, p. 42.
- (5).--PULLIAM Y DORROS.- op cit, p. 49.
- (6).--PULLIAM Y DORROS.- op cit, p. 47-48.
- (7).--PULLIAM Y DORROS.- op cit, p. 49.
- (8).--PULLIAM Y DORROS.- op cit, p. 52.
- (9).--BOWLES Y GINTIS.- La Instrucción Escolar en la América Capitalista. Ed. Siglo XXI p. 202.
- (10).--PULLIAM Y DORROS.- op cit, p. 80-81.
- (11).--PULLIAM Y DORROS.- op cit, p. 83.
- (12).--PULLIAM Y DORROS.- op cit, p. 87.
- (13).--CARNOY, Martin.- La Educación Como Imperialismo Cultural. Ed. Siglo XXI p. 224.
- (14).--CARNOY, Martin.- op cit, p. 229.
- (15).--BOWLES Y GINTIS.- op cit, p. 214.
- (16).--FILLER, L.- Horace Mann, La Crisis de la Educación, Ed. Paidós. p. 43.
- (17).--FILLER, L.- op cit, p. 162.
- (18).--FILLER, L.- op cit, p. 166.
- (19).--FILLER, L.- op cit, p. 167.
- (20).--FILLER, L.- op cit, p. 125.
- (21).--FILLER, L.- op cit, p. 110.
- (22).--FILLER, L.- op cit, p. 71.
- (23).--CREMIN, Lawrence.- La Transformación de la Escuela. Ed. Bibliográfica Omeba, p. 6.
- (24).--FILLER, L.- op cit, p. 35.

- (25).--FREINBERG Y ROSEMONT.-Trabajo,Tecnología y Educación,
Ed. Las Paralelas, p. 30.
- (26).--FREINBERG Y ROSEMONT.- on cit,p. 29.
- (27).--FREINBERG Y ROSEMONT.- on cit,p. 30.
- (28).--FREINBERG Y ROSEMONT.- on cit,p. 35.
- (29).--PULLIAM Y DORROS.- on cit,pp. 112-113.
- (30).--CREMIN, Lawrence.- on cit,p. 10.
- (31).--CREMIN, Lawrence.- on cit,p. 13.
- (32).--CREMIN, Lawrence.- ídem.
- (33).--CREMIN, Lawrence.- on cit,p. 12.
- (34).--CREMIN, Lawrence.- on cit, p. 19.
- (35).--CREMIN, Lawrence.- on cit,p. 18.
- (36).--CREMIN, Lawrence.- on cit,p. 18.
- (37).--CREMIN, Lawrence.- on cit,p. 21.
- (38).--PULLIAM Y DORROS.- on cit,p. 95.
- (39).--CREMIN, Lawrence.- on cit,p. 32.
- (40).--PULLIAM Y DORROS.- on cit,p. 110.
- (41).--PULLIAM Y DORROS.- on cit,p. 111.

3.1.- Industrialización y Monopolios,

Organizaciones sindicales y políticas.

Las últimas décadas del siglo XIX marcaron el establecimiento del capitalismo industrial en Estados Unidos de Norteamérica como Modo de Producción dominante. La Revolución Burguesa en Norteamérica se había iniciado desde el periodo de la Independencia con la eliminación de la monarquía Inglesa, lo que posibilitó el crecimiento económico del país y la conformación de una clase de empresarios dueños de compañías comerciales y manufactureras. Esta nueva clase social acaparó importantes puestos en el gobierno con la finalidad de impulsar sus intereses económicos y romper las barreras al comercio tanto en el interior del país como en el extranjero.

Pero a mediados del siglo XIX todavía existía una clase precapitalista que se oponía y les disputaba el poder a los industriales; fue necesaria la lucha armada en el interior del país para definir el predominio económico y político. La Guerra Civil significó la victoria de los capitalistas y la eliminación de la clase y el proyecto esclavista del Sur, con ello, lograron también la liberación de la mano de obra esclava para ocuparla en la producción industrial, el establecimiento de mercados a nivel nacional y la disponibilidad de materia prima para la industria.

Además, a fines del siglo XIX se desarrolló un proceso que antes había sido mediado por la expansión

territorial. Con la saturación de los territorios conquistados en el Oeste y el Sur, finalizó la oportunidad de ascenso social de las clases medias y bajas y ello condujo progresivamente a la formación de una amplia clase proletaria de la que los empresarios obtuvieron mano de obra asalariada y un amplio ejército de reserva para el trabajo industrial.

A grandes rasgos ese fue el proceso que siguió la Revolución Burguesa en Estados Unidos y que culminó - con la imposición del capitalismo industrial; imposición que no fue abrupta, sino que atrás de este periodo, había un proceso histórico de crecimiento económico que posibilitó su enorme desarrollo industrial.

Hubo un amplio desarrollo de la agricultura y la ganadería, de tal modo que este país era autosuficiente e inclusive exportador en materia de alimentos. Otro elemento importante fue que el territorio que ocuparon los norteamericanos es muy rico en materias primas y recursos naturales; todo ello fue un apoyo para evitar la fuga de divisas y la dependencia comercial de otros países. En lo que se refiere a las manufacturas, se habían desarrollado durante el siglo XIX considerables centros de producción fabril, especialmente - en el Noreste. El mercado interno era lo suficientemente grande para impulsar la producción fabril y el desarrrollo de las vías de comunicación, tales como el ferrocarril, carreteras y canales navegables.

Todos estos factores, unidos a una etapa de relativa prosperidad económica provocada por la finaliza -

ción de la Guerra Civil, confluyeron para la consolidación de los industriales y grupos financieros que orientaban la economía hacia la producción masiva y el crecimiento del capital. "Alrededor de 1890, por primera vez, el valor de las mercaderías manufacturadas del país era mayor que el de sus productos agrícolas; en el término de otros diez años, los productos manufacturados habían adquirido el doble del valor de los de granja, huerta y de lechería."(I)

Al relatar el periodo posterior a la Guerra Civil-La Reconstrucción - señalábamos que surgía una tendencia hacia la ruptura de la autosuficiencia económica de las comunidades y regiones provocada por el crecimiento de algunas industrias o servicios a nivel nacional.

Las primeras empresas que tuvieron un desarrollo a nivel nacional fueron los ferrocarriles. Alrededor de 1850 existían muchas empresas privadas de ferrocarriles que transportaban mercancías en el interior del estado o la región correspondiente; al llegar a los límites de ese estado, tenían que ceder la carga al ferrocarril que operaba dentro del otro estado. Esto traía como consecuencia un encarecimiento para los usuarios del transporte y para las mismas compañías ferrocarrileras; pero paulatinamente, las compañías más grandes que contaban con el financiamiento de los bancos, empezaron a comprar las compañías más débiles y se inició así el proceso de monopolización de unas pocas empresas que tenían grandes recursos e

conómicos y podían fijar los precios de los fletes, de tal modo que eliminaban a sus competidores por medio - de la guerra de precios u obligándolos a vender sus empresas para fortalecer aún más el monopolio.

Este proceso de monopolización en el interior de una industria o un servicio se fue desarrollando en otros sectores de la producción, de tal modo que, por ejemplo: las empresas monopolísticas del acero contrataban los servicios del ferrocarril y como era tan grande el poder de la primera, obligaban a los segundos a darles precios más bajos y mejores servicios; es decir, llegó un momento en que se desataban enfrentamientos - peligrosos entre dos o más empresas monopolísticas, lo - que condujo a encontrar una nueva forma de asociación, las corporaciones. Las corporaciones son empresas constituidas por una cantidad variable de inversionistas - que compran acciones de esas empresas. Al tener mayor disponibilidad de capitales, las corporaciones pueden ir comprando las fábricas, los servicios o los recursos naturales que necesitan para obtener y comerciali-zar sus productos. Se produce así una enorme concen-tración, en pocas manos, de distintos sectores de la producción; se van conformando monopolios u oligopo-lios que tienen el control total de varias empresas - y esto les permite controlar el mercado, el nivel de producción, la calidad del producto, etc. Además, - trae como consecuencia la eliminación de los competi-dores y el aplastamiento definitivo a los pequeños - industriales y artesanos.

El periodo que va de 1890 a 1920 fue testigo de este intenso proceso de monopolización que eliminó las posibilidades de la libre empresa que se había desarrollado anteriormente. "En 1914, por el contrario la industria estaba dominada por un reducido número de gigantescas firmas industriales con un control oligopolístico e inclusive monopolístico de los mercados nacionales y con una creciente influencia en Ultramar." (2).

Unido al poderío económico venía el poder político de los dueños de los monopolios, de tal modo que tenían en sus manos el control de la clase obrera; frecuentemente en este periodo, los capitalistas reprimieron las huelgas y movimientos obreros, impidiendo así el avance social de los asalariados e incrementando sus ganancias al mantener bajo el nivel de salarios.

El proceso de monopolización de la industria produjo un impacto muy fuerte en distintos ámbitos de la sociedad norteamericana; uno de ellos fue la especialización de los tipos de actividad económica, con la necesaria especialización de la mano de obra para cada tipo de trabajo; además, empujó hacia la especialización profesional. "La industrialización provocó igualmente la aparición de un gran número de actividades profesionales nuevas o mejor definidas, entre otros en los campos de la contabilidad, la educación, la ingeniería y la medicina." (3)

La monopolización trajo consigo también profundos cambios en el interior de la organización de las empre

sas "A la concentración seguía a menudo la reorganización interna de las empresas para lograr mayor productividad y eficacia administrativa hasta el punto de - que se transformaron en grandes burocracias (federales) con departamentos independientes de compras, producción contabilidad y ventas."(4) la productividad y la eficiencia se tornaron cada vez más importantes, las grandes compañías necesitaban innovaciones tecnológicas que les permitieran superar el ritmo de la producción; para esto, tenían laboratorios y departamentos dedicados a investigar sobre nuevos materiales, herramientas y maquinarias. Además de las innovaciones técnicas en cuanto a equipos, la investigación también buscaba crear sistemas que permitieran la producción masiva y lo más barata posible. Una de esas innovaciones fue la fabricación de piezas standard, piezas iguales que son intercambiables y se hacen en serie, logrando así multiplicar la productividad. Otra de las innovaciones fue la cadena de montaje, en la que un producto va pasando por una serie de etapas sucesivas hasta lograr su fabricación total; en cada paso de la cadena está un obrero que realiza pocas operaciones y esto aumenta el nivel de eficiencia.

Junto con estas innovaciones en cuanto a equipos y sistemas, vino una innovación muy importante que estaba encaminada a modificar el trabajo del obrero "El trabajo fue expertamente dividido y vuelto a disponer, a los fines de aumentar la eficiencia de cada obrero. Se asignó a cada persona una tarea, en vez de muchas;

esa tarea se simplificó de modo a convertirla en una -
cuestión meramente uno o dos movimientos, rápidamente-
ejecutados."(Sic.) (5)

El proceso del trabajo se había venido modifican-
do desde el artesanal, en el que el artesano tenía que
concebir, diseñar, elaborar y vender el producto; pa-
sando por el trabajo manufacturero en el que el obrero
fabricaba todo el producto; luego, en las fábricas se
inició la división técnica del trabajo, de tal modo -
que un obrero elaboraba una etapa, un mecanismo del -
producto; hasta llegar finalmente a la división exhaus-
tiva de operaciones específicas, estudiadas por exper-
tos en eficiencia laboral, por científicos dedicados a
investigar e innovar sistemas que aceleraran y eficien-
tizaran el proceso productivo "El más famoso exponente
de la cadena de producción, aunque en modo alguno su -
creador, fue Henry Ford, quien aplicó a partir de 1914
las ideas sobre "gestión científica" de Frederick W. -
Taylor." (6)

Así el crecimiento de la industria empujaba hacia
la investigación científica y las innovaciones tecnoló-
gicas como un medio necesario para hacer crecer más la
producción. La ciencia y la tecnología pasaron a ocu-
par un lugar básico en el desarrollo de las empresas y
como fuente de creación de la riqueza; por medio de -
este mecanismo, fueron ganando mayor legitimidad e in-
vadiendo paulatinamente campos distintos al propiamen-
te productivo.

Otra repercusión importante que generó la dinámi-

ca del crecimiento industrial fue la urbanización. Hasta antes de la década de 1890 la población estaba asentada fundamentalmente en zonas rurales o vivían en pueblos y ciudades con poca densidad de población. Tam -- bién existían grandes ciudades que eran centros comer -- ciales o fabriles; pero con el intenso crecimiento de -- la industria se provocó un movimiento migratorio del -- campo a las ciudades. Además por la continua llegada -- de inmigrantes, el proceso de crecimiento urbano se a -- centuó; entonces los Estados Unidos se transformaron -- de un pueblo agrario, rural a un país urbano, indus -- trializado.

La razón más evidente de esta transformación fue -- que la industria en expansión generó continuas deman -- das de mano de obra, además de que los apoyos financie -- ros estaban fundamentalmente destinados a la industria el comercio y los servicios, con el consiguiente aban -- dono de los sectores agrícolas y ganaderos; esto hacía que las condiciones económicas en las zonas rurales -- fueran muy difíciles para los pequeños propietarios y -- trabajadores asalariados del campo que constantemente -- se quedaban sin trabajo y tenían que seguir el anzuelo del trabajo en fábricas.

Las ciudades crecieron notablemente también por -- el impulso de las mayores comodidades que proporciona -- ban los nuevos inventos en materia de aparatos para el hogar, los servicios de la ciudad, el automóvil, etc. La situación de crecimiento rápido de las ciudades ge --

neró la formación de núcleos urbanos poblados por de -
 sempleados, subempleados y trabajadores asalariados -
 del más bajo rango; barriadas con alto nivel de hacina
 miento, sin servicios públicos, sin condiciones higié-
 nicas; " La ausencia de servicios de recogida de basu-
 ras y de un adecuado sistema de alcantarillado fomentaa
 ba los inevitables parásitos y las enfermedades; la taa
 sa de mortalidad producida por la tuberculosis era más
 alta en el Nueva York de Hunter que en el Londres de -
 Dickens." (7)

A principios de siglo XX la alta concentración de
 la riqueza en unas pocas familias o corporaciones, ha-
 bía llevado a los Estados Unidos a convertirse en el-
 país más industrializado del mundo, pero como contra -
 partida, había también logrado la formación de amplias
 capas de la población que vivían una situación de abana
 dono y pobreza total "La nueva situación de la indus -
 tria y la economía no había ido a la par de la preocu-
 pación social. El profundo abandono de las cuestiones-
 sociales revelaba no sólo desinterés por el bienestar-
 material de la clase trabajadora, sino también despre-
 cio por su dignidad." (8)

La organización de la clase trabajadora norteamer-
 ricana había sido mediatizada por distintas situacio -
 nes, entre ellas la expansión territorial que represena
 tó oportunidades reales de ascenso económico a distin-
 tos grupos sociales; la constante corriente de inmigrana
 tes que buscaban instalarse y encontrar trabajo más -
 que organizarse políticamente; la presencia de distin-

tos grupos étnicos que se cohesionaban entre sí para perpetuar sus tradiciones y diferenciarse así de otros grupos que compartían la situación de asalariados; el racismo de los blancos hacia los negros y orientales, aunque todos fueran obreros; el control político y social que ejercía la clase dominante, etc. Pero ahora que se acentuaba enormemente la concentración de la riqueza en manos de los capitalistas y se hacían prácticamente imposibles las posibilidades de ascenso económico individual, la necesidad de la movilización obrera fue más clara "La organización de la clase trabajadora creció con el desarrollo capitalista, el cual generó la clase y el sentimiento de clase, así como los medios físicos de cooperación y comunicación." (9)

A finales del siglo XIX y principios del XX hubo tres grandes organizaciones de trabajadores que destacaron por el número de afiliados y porque desde distintos enfoques ofrecieron resistencia a la política laboral de la clase capitalista; una de ellas fue "La Noble Orden de los Caballeros del Trabajo, era una sociedad secreta fundada en Filadelfia en 1869, por un reducido núcleo de cortadores de ropa " (10) y operaban secretamente porque en el tiempo de su fundación eran presa fácil de la represión por parte de los empleadores; pero paulatinamente fue creciendo en número de afiliados y además los trabajadores de otros sectores como zapateros, impresores, del hierro, del vidrio, etc. También crearon uniones que se integraban a los Caballeros del trabajo. La orden no buscaba apoyar a los tra-

bajadores de un solo ramo o industria, intentaba la unificación y elevación de todos los trabajadores en conjunto por medio de la organización, la educación y la cooperación.

El programa de los Caballeros del Trabajo estaba fundamentalmente dirigido a la elevación y al respeto de los derechos de los trabajadores: "Nuestra intención no es entrar en conflicto con la empresa legítima no buscamos un antagonismo con el capital necesario;... .. Nuestro propósito es sostener la dignidad del trabajo, afirmar la nobleza de todo aquel que gane el pan con el sudor de su frente" (II) señalaban en su declaración de principios; aunque no reconocían el enfrentamiento de intereses entre los trabajadores y el capital, esta organización utilizaba las huelgas como estrategia para ganar los derechos de los trabajadores, fomentó la creación de cooperativas y con ello logró una presencia importante en el ámbito laboral "En 1886 la organización, que comprendió inicialmente once sastres en la asamblea No. I de Filadelfia, se componía de 700 000 miembros repartidos en casi todo el territorio de los EUA." (I2)

La virtud que tuvo esta organización fue la de aceptar todo tipo de trabajadores: empleados, obreros especializados, artesanos, etc. pero al mismo tiempo, el hecho de no reconocer el conflicto entre las clases fue lo que los hizo perder fuerza hasta desaparecer de la escena sindical.

"En 1886, bajo la dirección de Adolph Strasser y Samuel Gompers, ambos del sindicato de cigarreros y an

tiguos socialistas, fue fundada la American Federation of Labor....el número de miembros de los sindicatos a filiados a la AFL superó el millón en 1901 y llegó a la cifra de 5 millones en 1920." (I3) la AFL era pues, una federación constituida por sindicatos de nivel na cional que apuntaba a defender los intereses económicos de los obreros; tenía un carácter más práctico, - con relación a los Caballeros del trabajo, en el sentido de que buscaba avanzar en la mejora de las condici ones de trabajo de los obreros; pedían salarios más altos, horarios más cortos y en general prestaciones de carácter económico. Aunque la AFL reconocía la con tradicción entre trabajo y capital, no pretendía una revolución social, sino que optaba por la vía de la ne gociación y las huelgas para lograr sus demandas de ca rácter económico. "La AFL advertía las realidades del sistema capitalista, sabía que tenía lugar una lucha - entre capitalistas y obreros. Pero mantenía los ojos - fijos en metas inmediatas. No entraba en sus planes el derrocamiento del sistema." (I4)

Dos características importantes de esta federación de sindicatos fueron las de no aceptar dentro de su organización más que a obreros especializados y negarse a hacer alianzas con otras organizaciones; la otra característica importante fue la de no querer impulsar la - fundación de un partido político de trabajadores y cana lizar la actividad política por medio de la participa - ción en el interior de uno de los dos grandes partidos, el Demócrata o el Republicano.

Otro movimiento relevante fue el de "los Trabajadores Industriales del Mundo - IWW" - organizados en el

año de 1905 bajo la dirección de su líder "Big Bill"- Haywood, propugnaban el unionismo revolucionario." (15) A diferencia de la AFL, que no buscaba cambios radicales en el sistema, la IWW se orientaba fundamentalmente al cambio social "La huelga deberá proseguir entre estas dos clases hasta que los trabajadores del mundo, organizados con carácter de clase, tomen posesión de la tierra y de la maquinaria de producción y supriman el sistema de jornales" (16) decían en el preámbulo de su constitución. Esta organización laboral, aunque con pocos afiliados, aproximadamente 75,000 tuvo una influencia bastante notoria, ya que sus miembros no sólo trabajaban por el avance del sindicalismo, sino - que también participaban en el Partido Socialista, éste representaba una opción diferente para algunos de los afiliados a los Caballeros del Trabajo y también - para distintos sectores radicalizados de la AFL; así, se convirtió en el partido que aglutinaba a los grupos más progresistas de la sociedad norteamericana - que luchaban contra la clase capitalista.

El Partido Socialista de América experimentó un relativo crecimiento por la incorporación de militantes afines a la idea de cambio social; además contaba con las simpatías de distintos sindicalistas, reformistas y en general descontentos con las condiciones sociales imperantes; esta característica le había permitido fortalecerse y participar en varias elecciones presidenciales "Debs obtuvo 409,000 votos en las elecciones de 1904, y 897,000 en las de 1912, es decir el seis por ciento del total. El número de afiliados al-

partido se triplicó entre 1908 y 1912 año en el que había 56 alcaldes socialistas en los Estados Unidos." (17)

Pero ni el IWW ni el Partido Socialista lograron tener una influencia permanente sobre la clase trabajadora y los sectores populares de la población norteamericana, además, dada la diversidad ideológica y de intereses de sus afiliados, no pudieron cohesionarlos en torno a un proyecto común. Otro de los problemas fue que el Partido Socialista no fue capaz de hacer alianzas con sectores más amplios, como los agricultores, los sindicatos obreros, etc. Todos estos elementos contribuyeron a debilitar el movimiento socialista, hasta que "El gobierno acabó con los "tambaleantes" durante la Primera Guerra Mundial, y en 1918, más de cien de sus líderes fueron encerrados en la cárcel acusados de conspiración." (18)

Uno de los movimientos políticos importantes en este periodo fue el Populismo, éste tuvo sus orígenes en las asociaciones de granjeros. Los granjeros tenían una tradición de organización política desde mediados del siglo XIX; habían luchado en las Alianzas contra los dueños de las compañías ferrocarrileras para lograr bajar las tarifas del transporte, además habían impulsado reformas legislativas a favor del trabajo agrícola. A finales del siglo XIX trabajaban políticamente en relación al problema de la acuñación de las monedas de plata y se oponían a que únicamente el patrón oro fuera el respaldo del papel moneda.

Es decir que los sectores agrícolas, por medio de la asociación Nacional de Granjas y las Alianzas de A -

gricultores, tenían ya una amplia experiencia de organización para el trabajo político, hasta que "Los dirigentes de las Alliances se decidieron finalmente por la rebelión a gran escala a través de la creación de un tercer partido. Reunidas en Omaha (Nebraska) en 1892, crearon el People's Party, cuyos afiliados eran comúnmente conocidos como populistas."(19)

El programa político de los populistas apuntaba a lograr la acuñación de monedas de plata, la confiscación de tierras improductivas, la reducción de impuestos, reformas en el sistema electoral y la nacionalización de los ferrocarriles, teléfonos y el telégrafo, etc. Con este programa lograron la adhesión de amplios grupos de campesinos y sectores urbanos y su primera participación en elecciones a nivel nacional fue bastante notoria. "Weaver obtuvo más de un millón de votos en 1892, es decir, el nueve por ciento del total. Los obreros no agrícolas sólo votaron por él en el Noroeste. Los populistas enviaron al Congreso a cinco senadores y diez representantes, y tres populistas fueron elegidos-gobernadores."(20)

La decadencia de este partido se inició en el siguiente periodo electoral al apoyar al candidato del partido Demócrata; este último permanentemente incorporaba en su retórica planteamientos reformistas y las demandas de distintas agrupaciones sindicales o campesinas como una estrategia para ganar mayor número de votos y eliminar la participación de otros partidos que atentaran contra el dominio de los industriales en el gobierno. El partido Demócrata logró incluir entre sus

partidarios no sólo a los populistas, sino también a muchos sectores del Partido Socialista, además de obtener el voto de los sindicatos por medio de la inclusión de las demandas de vastos sectores sociales en sus programas políticos.

Hasta aquí hemos ilustrado muy brevemente la situación política y algunos de los movimientos de la clase trabajadora que ofrecieron resistencia a la clase en el poder; algunos movimientos buscaban convertirse en serios opositores de los dos grandes partidos que tenían una larga experiencia en la elaboración de programas políticos y en el manejo de las elecciones, además de contar con los recursos económicos para las campañas electorales "El poder del dinero era otro de los impedimentos a la organización política de los-trabajadores. El Senado de los Estados Unidos era un club de millonarios. El proceso real de selección no se efectuaba en las urnas (donde lo que con frecuencia se ventilaba era la elección, carente de toda significación, entre un capitalista republicano y un capitalista (demócrata), sino en silenciosos salones llenos de humo donde se daban cita los poderosos dirigentes de los-partidos." (21)

3.2.- El Periodo Progresista.-

Ante la situación de elevada concentración de la riqueza en unas pocas familias y la pobreza generalizada de las ciudades que se venía desarrollando en los Estados Unidos, en los primeros años de 1900, hubo una gama muy amplia de protestas y movimientos por parte de las clases bajas en general y de los asalariados en particular que avanzaban por la vía del sin dicalismo o de los partidos Populista y Socialista. Si bien el poder político estaba en manos de los partidos Republicano o Democrático, que defendían los inte reses de los grandes industriales, ello no garantizaba que fueran a permanecer por largo tiempo en el poder, ya que se agudizaba cada vez más la situación de pobreza de las clases bajas y además, dado el acelera do proceso de monopolización había una tendencia muy marcada hacia la proletarización de las clases medias, con la consiguiente ola de descontentos que representaban un peligro potencial de oposición al sistema económico y político imperante.

Aunada a la situación de concentración de la riqueza, se desarrollaba cada vez más la corrupción en las altas esferas del gobierno y en las estructuras burocráticas estatales y locales. El periodo posterior a la Guerra Civil, marcó el arranque de una moda lidad en el gobierno, en la que cada puesto político de relativa importancia representaba para el funciona rio en cuestión una oportunidad para hacer grandes ne gocios privados por medio del favorecimiento a un pro

veedor, empresario, terrateniente, etc. Esta tendencia se fue acentuando de tal manera que resultaba cada vez más atractivo hacer carrera política o burocrática por el botín que significaba el puesto político ya que de él se obtenían muchas prebendas y se podía manipular el presupuesto público; es decir, a finales del siglo-XIX, los gobiernos de los distintos niveles se alejaban aún más de las demandas de los sectores medios y bajos de la población, favorecían exclusivamente a los negociantes y se enriquecían personalmente por medio de la corrupción. Este elemento vino a ser un disparador más del descontento social, un problema que ocupó la atención de los periodistas y muchos intelectuales-reformistas que estaban convencidos de las bondades del sistema social pero que atacaban la falta de atención a las demandas de la población y creían en la necesidad de crear o reforzar las instituciones sociales que resolvieran los problemas causados por el auge de la industrialización.

"De Progressive Era (era progresista) es como -- grandilocuentemente han calificado los historiadores americanos al periodo comprendido entre 1901 y 1917" -- (22) que estuvo caracterizado por una serie de reformas políticas acompañadas de una retórica que criticaba los problemas sociales emanados del crecimiento industrial.

Anteriormente- citando a Huberman - señalábamos - que con la conformación del capitalismo industrial, la organización de la clase trabajadora también había crecido como respuesta a las condiciones de explotación -

cada vez mayor. Algunos sindicatos y partidos estaban enfocados hacia el cambio social por medio de la revolución, otros más, reconocían el conflicto entre las-clases obrera y burguesa; en fín, había una difusión-relativamente amplia del marxismo y organizaciones - que reconocían la lucha de clases como una vía para - lograr el cambio social. Esto preocupaba a los políti-cos, industriales y reformadores y como respuesta im-pulsaron el naciente movimiento progresista para evi-tar la radicalización de los descontentos y mediatizar la conciencia de clase de los asalariados, "no es-tá de más recordar que los progresistas solían creer-aunque sin fundamento- que la lucha de clases estaba a la vuelta de la esquina." (23)

El movimiento progresista se fue constituyendo a partir de las denuncias sobre distintos problemas so-ciales que aparecían en periódicos y revistas trata-dos con un tinte sensacionalista "La vanguardia del - movimiento la constituían periodistas, autores e in-vestigadores- los denominados "recolectores de estiér-col" (muckrakers), quienes, en una serie de obras en-cendidas, llamaban la atención del pueblo norteameri-cano sobre los males de la época."(24) Este movimien-to fue creciendo paulatinamente y aglutinó a gentes - con muy variadas ideologías y maneras de entender el-progresismo y llegó a tener tal impacto en la socie-dad norteamericana que los presidentes de la repúbli-ca plasmaron en sus programas los postulados progre-sistas.

Dada la variedad tan amplia de intereses e ideo-logías de las gentes que participaron en el movimien-

to progresista, sus programas y postulados resultaron ser una amplia gama de respuestas y puntos de vista - sobre los problemas sociales. Una de sus acciones fue atacar la corrupción del gobierno por medio de una mo dificación en las elecciones que permitió la elección directa de los senadores por parte del pueblo. Otro - foco de atención del progresismo fue el establecimiento de canales para recibir las quejas de los pobres - "las Charity Organization Societies establecidas en - diversas ciudades norteamericanas contaban ya con cu tro mil voluntarios. Su trabajo consistía en visitar - a las familias pobres necesitadas, prestarles ayuda - moral y económica e informar a las organizaciones a - cerca de sus necesidades inmediatas." (25) También -- los progresistas pugnaban por la protección de los re cursos naturales y la utilización racional de bosques y ríos para evitar la degradación ambiental. Asimismo los intelectuales, profesionistas y educadores partici paban en el movimiento para recuperar sus posiciones como dirigentes sociales e impedir su desplazami ento por medio de los industriales. Además, este mo vimiento hacía suyas las preocupaciones por el derroche y la falta de eficiencia en la economía y las instituciones sociales "Algunos reformistas, incluido el propio Roosevelt, encajaban además en el modelo del - progresista eficiente. Cuando en 1890 desapareció la - frontera como línea continua de asentamiento, algunos americanos comenzaron a darse cuenta de que la abundancia ilimitada no había de durar eternamente, por -

lo que reclamaron una mayor eficiencia industrial y la conservación de los recursos naturales." (26)

El movimiento progresista consistió entonces en una serie de reformas en distintos ámbitos de la sociedad; reformas que no eran excluyentes entre sí y que buscaban todas remediar de alguna manera los males so-ciales sin cuestionar a fondo la estructura económica de los Estados Unidos. Además este movimiento, aunque nació de algunos descontentos, pronto fue liderado por reformadores que promovieron algunos cambios como: la protección al consumidor, la asignación de créditos para los agricultores, la construcción de obras públicas en los barrios pobres, la construcción de hospitales y escuelas, los seguros de vida para los trabajadores de fábricas, etc. Así este movimiento se convirtió en una válvula de escape que apaciguó a muchos sectores sociales inconformes y sirvió como un elemento de legitimación para la clase en el poder. Además la era progresista fue una lucha contra el socialismo, ya sea porque se agitó constantemente el fantasma del comunismo que termina con la libertad o porque algunos de los proyectos de los socialistas los modificaban y hacían suyos los progresistas; dice Adams: "Se acepte o no esta interpretación de que el elemento dominante del progresismo lo constituían las grandes empresas, no cabe duda de que las medidas patrocinadas por el gobierno durante la guerra contribuyeron a fortalecer el capitalismo al atacar la raíz del descontento social." (27)

La Primera Guerra Mundial significó, entre otras-

cosas, para los Estados Unidos un periodo de gran prosperidad económica, porque los países que estaban en guerra dejaron de producir bienes manufacturados y alimentos; se volcó la demanda de estos productos y de armas sobre las empresas de los norteamericanos. Este periodo de prosperidad hizo que se apagara lentamente el movimiento progresivo; movimiento que sin embargo había impulsado la organización de movimientos en ámbitos específicos de la sociedad que perduraron y motivaron la participación de las gentes involucradas en ese campo. Tal es el caso del Movimiento de Educación Progresiva que fue uno de los momentos más importantes de la educación en Norteamérica y que más adelante analizaremos con la intención de indagar sus relaciones con la temática curricular.

3.3.- El Imperialismo.-

Simultáneamente al periodo progresista, que buscaba mantener el orden en el interior de los Estados Unidos, el proceso de monopolización se iba acentuando de tal manera que las grandes compañías habían saturado el mercado nacional y se volcaban masivamente sobre los mercados internacionales.

Aunque el territorio de los EUA proporcionaba una variedad muy amplia de materias primas, lo que entre otras cosas permitió el crecimiento manufacturero, ahora que la nación experimentaba un enorme desarrollo industrial se hacía necesario contar con fuentes de materias primas que complementaran el abastecimiento a las fábricas. Además, dada la invención y producción en masa de nuevas máquinas o aparatos, los capitalistas necesitaban materias primas que no existían en el país y que era necesario comprar en el extranjero.

Había entonces una amplia gama de materias primas, entre ellas: metales, caucho, alimentos, petróleo, etc. necesarias para la producción industrial; materias primas que poseían distintos países cercanos o lejanos. Los capitalistas industriales necesitaban asegurarse de que los países productores de insumos para la industria les proveyeran sus productos en condiciones aceptables y a precios muy bajos; para ello, apoyados por el ejército y el gobierno norteamericanos, implementaron una política de control sobre las naciones productoras de materias primas; control que iba desde las presiones diplomáti-

cas a los gobiernos, hasta la invasión armada al pueblo que se opusiera a las condiciones que imponían los norteamericanos.

Una vez que esas materias primas llegaban a los centros fabriles de los Estados Unidos, eran procesadas y convertidas en mercancías que era necesario colocar en el mercado internacional. También los empresarios controlaron a distintas naciones con poco desarrollo industrial para que se convirtieran en consumidores de los productos manufacturados. "Fletáronse hacia los confines del universo automóviles, máquinas de escribir, dispositivos eléctricos, maquinillas de afeitar, películas cinematográficas, bañaderas, lapiceras-fuente, para mencionar sólo unos cuantos rubros de una larguísima lista. Estos ayudaban a "norteamericanizar" a todo el mundo " (28) los grandes monopolistas tenían la intención de invadir toda la tierra con sus mercaderías, pero no eran solamente ellos los que pretendían-hacerlo, había también otros países que experimentaban

el proceso de saturación de sus mercados internos y necesitaban ganar mercados mundiales. La primera década del siglo XX fue un período caracterizado por una disputa cada vez mayor entre los países capitalistas para ganar mercados y definir esferas de influencia en las que no penetrara con sus productos otro país.

Había otra cosa que los empresarios norteamericanos necesitaban exportar, los capitales. El dinero invertido como préstamo o para fundar una compañía en o-

tro país era una adicional fuente de ganancias que los capitalistas buscaban asegurar.

Hasta antes de 1914, los Estados Unidos se habían sumado a la competencia con otros países industrializados por ganar y controlar fuentes de materias primas y mercados externos; competencia en la que habían superado en algunos rubros a otras naciones, sin embargo, no habían logrado imponer su hegemonía política y comercial sobre ellas. Pero la situación cambió a partir de la Primera guerra Mundial.

En 1914 los países europeos iniciaron la gran conflagración, involucrando a sus habitantes en los ejércitos y enfocando la producción a la fabricación de armas; con ello se produjo una fuerte demanda de alimentos, ropas, maquinarias y armamentos; demanda que estimuló enormemente la producción industrial, agrícola y ganadera de los Estados Unidos que se convirtieron en los proveedores de los países en guerra.

El gobierno norteamericano había decidido mantener una posición neutral sobre el conflicto, de tal modo que las grandes empresas pudieran vender a todos los países sin importar el bando al que pertenecieran. Los países en conflicto inicialmente les pagaban a los Estados Unidos con oro; después, a medida que se les agotaban las reservas empezaron a pagarles con las empresas, inversiones e intereses que los países beligerantes tenían en Estados Unidos. Con ello los norteamericanos dejaron de ser un país deudor. Posteriormente, las naciones europeas empezaron a pedir préstamos a --

los monopolios financieros norteamericanos para seguir pagando los productos que les enviaban los fabricantes norteamericanos.

Pero los acontecimientos de la guerra se iban complicando de tal manera que llegaron a afectar directamente los intereses de los empresarios estadounidenses. Inglaterra, la máxima potencia naval bloqueó por mar a Alemania e impidió el paso de los barcos cargados con mercancías. Además el conflicto se alargaba y ello destruía totalmente las economías de los países en guerra; entonces si continuaban las hostilidades, crecía la posibilidad de que los bancos no recuperaran los préstamos que les habían otorgado; la economía norteamericana estaba totalmente entrelazada con la europea. Una derrota de los aliados o la total destrucción económica de los beligerantes significaba también la destrucción de la economía de EUA.

El afán de negociar neutralmente con todos los países empujó a la imposibilidad de continuar con esa neutralidad; la Gran Bretaña presionaba a los EUA para que entraran en la guerra y ayudaran a definir el conflicto, los banqueros y comerciantes norteamericanos exigían a su gobierno la seguridad de recuperar lo invertido. El embajador de EUA en Inglaterra escribió al presidente "quizás nuestra entrada en la guerra sea la única forma según la cual nuestra presente posición de preeminencia comercial pueda ser mantenida, evitándose el pánico. El 6 de abril de 1917, el Congreso de los EUA declaró la guerra a Alemania." (29)

Al terminar la guerra, los EUA se habían convertido en el máximo acreedor porque aparte de hacer que los países europeos reconocieran las deudas contraídas entre 1914 y 1918, los norteamericanos financiaron la reconstrucción de las economías y las ciudades destruidas en la guerra; con ello los Estados Unidos impusieron -- sus condiciones y se convirtieron en la mayor potencia del mundo.

Las repercusiones en el interior del país fueron -- muy grandes porque al tener EUA abiertos los mercados -- del mundo se aceleró aún más la producción fabril, con la consiguiente demanda de mano de obra y reactivación general del mercado interno.

La década de 1920 fue un periodo de prosperidad en el que si bien no desaparecieron las enormes diferencias entre ricos y pobres, sí hubo más oportunidades para los segundos de un relativo progreso económico que -- les permitió incorporarse al modo de vida americano, al consumismo y al goce de algunas comodidades y diversiones proporcionados por el desarrollo técnico.

Con la finalización de la Primera Guerra Mundial, -- también terminó la era progresista; ya que no era necesario que los gobernantes se estuvieran preocupando por las demandas políticas y sociales de algunos sectores -- de la población, había llegado el momento del predominio total de los industriales, tanto en el interior como en el extranjero y estaban dispuestos a hacer sentir su poderío sobre los disidentes "De quienes seguían adoptando una actitud radical a pesar de las medidas li-

berales del periodo bélico se encargaron la ley contra el espionaje, de 1917; la ley contra la sedición de -- 1918, y una ley del mismo año que disponía la deportación contra los radicales extranjeros." (30) Es decir, -- los capitalistas en el periodo progresista reforzaron su poder político por medio de reformas y después lo -- hicieron por medio de la legalidad burguesa y la vio -- lencia directa para evitar que se propagara la experien -- cia de la Revolución de Octubre en el país de la liber -- tad.

También lo hicieron mediante el montaje de diversiones que funcionaron como escape a la violencia de -- los individuos; durante las dos primeras décadas de -- 1900 aparecieron diversos espectáculos para los habi -- tantes de las ciudades, entre ellos el beisbol y el -- futbol americano profesionales, el cine, el radio, etc. Espectáculos que tenían la función de despolitizar, -- eran un gran negocio en sí mismos y además reforzaban los valores de consumo y de progreso industrial "Durante la década de 1920 la radio, la prensa y las películas de Hollywood divulgaban una imagen de la cultura -- de la gran ciudad que los jóvenes del campo absorbían -- como nunca lo habían hecho antes." (31)

La concentración urbana, los bienes de consumo, -- el desarrollo de la industria, la modificación del pro -- ceso técnico del trabajo, el avance de la ciencia, los nuevos inventos basados en investigaciones científicas, los aparatos para el hogar contruidos con el desarro -- llo de la tecnología, eran todos elementos que apunta

ban una nueva conformación de valores. Adams desarrolla el tema del conflicto entre los valores del campo y la ciudad; al hacerlo relata el caso de un profesor que transgredió una ley que prohibía la enseñanza de la evolución de las especies y sólo aceptaba que se enseñara a los alumnos la versión bíblica. A partir de la falta del profesor se inició un juicio que llamó la atención del público y que fue seguido con mucho cuidado; este autor dice al respecto: "La cuestión no era el problema de la libertad de enseñanza, ni si el hombre descendía del mono, sino si toda la conducta humana podía ser racionalizada y manejada de igual manera que una cadena de montaje. que sí podían serlo era una creencia muy extendida que, llevada a sus últimas consecuencias constituía una religión igual que el cristianismo fundamentalista con el que toda coexistencia era imposible. Sus seguidores salpicaban sus conversaciones con palabras como "calorías", "vitaminas", "función" y "frustración", por lo general sin saber exactamente lo que significaban. Rechazaban la moral de sus padres y ponían en su lugar la nueva moral de la ciencia y el racionalismo." (32)

CAPITULO 3

Citas Bibliográficas.-

- (1).-HUBERMAN,Leo.-Historia de los Estados Unidos,Ed.
Nuestro Tiempo. p. 275.
- (2).-ADAMS,Willi.- Los Estados Unidos de América,Ed. Siglo
XXI. p. 147.
- (3).-ADAMS.- op cit,p. 145.
- (4).-ADAMS.- op cit,p. 148.
- (5).-HUBERMAN.- op cit,p. 282.
- (6).-ADAMS.- op cit,p. 264.
- (7).-ADAMS.- op cit,p. 216.
- (8).-ADAMS.- op cit,p. 218.
- (9).-HUBERMAN.- op cit,p. 300.
- (10).-HUBERMAN.- Op cit,p. 301.
- (11).-HUBERMAN.- op cit,p. 302.
- (12).-HUBERMAN.- op cit,p. 304.
- (13).-ADAMS.- op cit,p. 230-231.
- (14).-HUBERMAN.- op cit,p. 307.
- (15).-HUBERMAN.- op cit,p. 308-309.
- (16).-HUBERMAN.- op cit,p. 309.
- (17).-ADAMS.- op cit,p. 238.
- (18).-HUBERMAN.- op cit,p. 311.
- (19).-ADAMS.- op cit,p. 234.
- (20).-ADAMS.- op cit,p. 235.
- (21).-ADAMS.- op cit,p. 220.
- (22).- ADAMS.- op cit,p. 243.
- (23).-ADAMS.- op cit,p. 246.
- (24).-ALLEN.-Historia de los Estados Unidos de América,Vol.
II, ed. vaidós,p. 35.
- (25).-ADAMS.- op cit,p. 243.
- (26).-ADAMS.- op cit,p. 246.
- (27).-ADAMS.- op cit,p. 250.
- (28).-HUBERMAN.- op cit,p. 331.

(29).-HUBERMAN.- op cit,p. 335.

(30).-ADAMS.- op cit,p. 250.

(31).-ADAMS.- op cit,p. 281.

(32).-ADAMS.- op cit,p. 283.

La Reforma de la Escuela.

Como vimos anteriormente, el periodo comprendido entre las últimas décadas del siglo XIX y la gran depresión de 1929 fue la época de consolidación del capitalismo industrial en los Estados Unidos de Norteamérica; etapa que se caracterizó por significativos cambios sociales, políticos, culturales y económicos, tanto en el interior de EUA como en el ámbito internacional. La posición de poderío económico lograda -- por los Estados Unidos provocó un cambio en la correlación de fuerzas a nivel internacional. Los empresarios norteamericanos al ver saturados sus mercados internos se lanzaron a la conquista de mercados internacionales; también controlaron, por medio de la fuerza o las presiones diplomáticas a los países poseedores de las materias primas que necesitaba el enorme complejo industrial norteamericano; asimismo, los capitalistas exportaron sus capitales colocándolos en empresas instaladas en otros países para obtener con ello una adicional fuente de ganancias. Es decir, los Estados Unidos al inicio del siglo XX se sumaron a la disputa con otros países imperialistas por establecer su propia esfera de influencia económica y política.

La Primera Guerra Mundial fue un acontecimiento-clave para la expansión del poderío de los EUA. La paralización de la producción de los países europeos -- comprometidos en la guerra estimuló aún más la producción fabril y la exportación de capitales norteameri-

canos, de tal modo que al finalizar el conflicto bélico, los Estados Unidos se convirtieron en el país con el desarrollo industrial y económico más grandes del mundo, logrando así una posición de supremacía internacional.

Simultáneamente a la situación mundial, la consolidación del capitalismo industrial provocó muchos cambios en el interior de la sociedad norteamericana. Por un lado, aceleró la demanda de trabajadores preparados para las actividades industriales, comerciales y de servicios, pero no sólo creció la demanda en términos cuantitativos; el trabajo en las fábricas se hacía cada vez más especializado y seccionado, por lo que la demanda de operarios cambió de acuerdo a la transformación de los procesos técnicos de producción.

El interés por lograr mayores niveles de productividad en las empresas fomentó la búsqueda de innovaciones técnicas apoyadas en investigaciones científicas.

El resultado de la aplicación de procedimientos técnicos al trabajo produjo efectivamente montos mayores de producción. Se incrementó así el reconocimiento de la ciencia y la técnica como elementos básicos para eficientizar el trabajo en las empresas y en áreas distintas a la laboral; es decir, los procedimientos científicos y técnicos fueron legitimando su presencia en diversas actividades de la sociedad, apoyándose de manera relevante en los resultados obtenidos en las fábricas.

Otras consecuencias destacables del crecimiento industrial fueron el proceso de urbanización y la formación de las zonas urbanas en las que vivían grandes núcleos de gentes en una situación de precariedad económica y carencia total de servicios públicos; la emergencia de estos sectores representaba un peligro para el mantenimiento del orden social.

Además, el proceso de monopolización de las empresas, la concentración de la riqueza en pocas manos y el aumento de las condiciones de explotación de los asalariados, empujaron hacia la organización y politización de las clases bajas para oponerse a las políticas que impulsaban estos procesos y consolidaban las condiciones de pobreza generadas por el sistema capitalista y el auge de la industrialización. El juego de todas estas tensiones conformó el periodo progresista, el movimiento progresista general en el que participaron diferentes sectores y grupos sociales para buscar soluciones o reformas que ayudaran a resolver los problemas sociales y políticos que experimentaba la sociedad norteamericana de principios de siglo. El movimiento progresista albergó en su seno a participantes de muy variada ideología, desde personas que se movían por un afán caritativo hasta reformadores y revolucionarios que deseaban abolir las relaciones de producción capitalistas; al final la tendencia que se impuso fue el reformismo que intentaba humanizar la sociedad arrasada por el crecimiento de la industria.

La década de 1920 constituyó un periodo de marcada prosperidad económica, de crecimiento de las empre-

sas y con un mercado interno en desarrollo que permitía a amplios sectores de la población consumir aparatos para el hogar, automóviles, etc. Fue esta la época dorada del capitalismo industrial que produjo una fé ilimitada en el modelo económico norteamericano como el único capaz de proporcionar riqueza y comodidades sin límite. Inclusive este periodo permitía a los inversionistas enriquecerse rápidamente por medio de la especulación financiera; especulación que llegó a ser tan grande que fue uno de los factores que condujeron a la gran depresión económica de 1929 en la que desaparecieron de la noche a la mañana enormes fortunas, bancos y empresas. Con ella se puso en crisis la fé en la promesa de que el capitalismo industrial produciría bienestar sin límites para todos.

Este periodo clave en la historia de los Estados Unidos de Norteamérica significó también un acelerador de algunos procesos que se venían gestando en el ámbito educativo, así como un disparador de proyectos y prácticas concretas que trataban de adaptarse, ofrecer resistencia o presentar alternativas educativas ante la situación social.

Recordemos que entre los procesos que se venían desarrollando en el periodo posterior a la Guerra Civil, se podía observar una tendencia a la centralización del control escolar. A partir del establecimiento y expansión de la escuela pública, se desarrolló una pugna por imponer el control estatal en las escuelas para desplazar a las organizaciones locales de -

los puestos de supervisión y control de las instituciones educativas.

La disputa entre el localismo y el centralismo es un problema que ha estado presente entre los norteamericanos desde la fundación del país; disputa que se ha desarrollado alrededor de distintas cuestiones. En el ámbito educativo la lucha se desplegó en relación a la cuestión de quién debería establecer los fines, la orientación, las tareas y el control de las escuelas. Existían grupos que pretendían que las escuelas se ajustaran a los lineamientos establecidos por el gobierno del estado para lograr así uniformar y administrar eficientemente el trabajo educativo; por otro lado, existían grupos que propugnaban por la permanencia de Juntas Locales de la educación en las que participaran representantes de la comunidad orientando y controlando el trabajo de las escuelas para lograr una educación adecuada a los intereses y necesidades de esa comunidad.

Encontramos entonces dos intentos de dirigir la educación: " Un sistema, fundado en la representación (...) implicaba un campo amplio para la manifestación de impulsos de la raíz misma del problema (...) (en) el otro (...) las decisiones brotaban del análisis de expertos y fluían de algunos centros pequeños hacia el resto de la sociedad." (1)

Recordemos que las fuerzas sociales que estaban a favor de la centralización eran en su mayoría los políticos del Partido Republicano y los grandes industriales -también integrantes de este partido- que buscaban establecer las condiciones propicias para el crecimiento

to de los grandes negocios. Por otro lado, los grupos que estaban a favor del localismo eran principalmente pequeños comerciantes, agricultores, artesanos, trabajadores independientes y en general sectores medios y bajos de la población que confiaban en la libre competencia e intentaban que los monopolios no impidieran su ascenso económico y social. El partido Demócrata se fortalecía con el voto de estos sectores al incluir sus demandas e impulsar el localismo democrático en sus proyectos.

Regresando a la cuestión del control de las escuelas, a principios del siglo XX existían prácticamente en todos los estados de la Unión oficinas estatales de Educación y Juntas o Consejos locales de educación. Es decir, la influencia de industriales y reformadores había logrado un grado considerable de centralización del sistema de escuelas públicas; esta situación les permitía impulsar, por medio del financiamiento y el reconocimiento político, proyectos educativos tendientes a reforzar el trabajo industrial, pero las juntas locales representaban un freno a esos proyectos, por lo que se desató una lucha por ocupar los puestos locales de decisión. Obtener la dirección de las Juntas de Educación significaba avanzar más efectivamente hacia el control, la orientación y la toma de decisiones del trabajo educativo.

Anteriormente habíamos señalado que a finales del siglo XIX y principios del XX se venían desarrollando formas muy marcadas de corrupción en distintas

esferas del gobierno; esta situación estaba presente - también en el sector educativo. "Los sistemas de educación municipal los dirigían juntas escolares urbanas - elegidas en los distritos, y éstas recibían el patrocinio de los amos de la ciudad en forma de empleos, contratos y designaciones en la educación. Y así, la gente políticamente poderosa de los distritos seguía controlando el tipo de educación que recibían sus hijos. Este sistema era corrupto y conducía a una escolaridad muy desigual, pero tenía la ventaja del control descentralizado de la comunidad." (2)

Así como la corrupción de los funcionarios del gobierno fue un elemento que, combinado con otros, generó la reforma municipal, la corrupción en las juntas de educación fue un argumento que se esgrimió a favor de la reforma escolar. Reforma en la que no sólo se pretendía eliminar la corrupción, sino desplazar a los miembros de las juntas y arrebatárles el poder de decisión para imponer proyectos educativos tendientes a la estandarización y eficientización del trabajo de las escuelas.

Entonces: "Los partidarios de la reforma generalmente eran abogados, hombres de negocios- especialmente la nueva y creciente élite empresarial- grupos de mujeres de la clase alta, superintendentes escolares, profesores y rectores de universidades " (3) que pretendían imponer un control rígido y jerarquizado, por medio de la creación de una burocracia educativa que acaparara la dirección e impidiera la inclusión de -

las demandas de sectores populares y renglones atrasados de la producción en los proyectos educativos. "Por otra parte, los sindicatos de maestros de Nueva York, San Francisco y otras ciudades se oponían a la centralización. Una oposición importante brotó también por parte de los grupos étnicos urbanos." (4)

Uno de los caminos para lograr la reforma era la reducción del número de integrantes en las juntas de educación. Los reformadores utilizando su influencia política y económica propagaron la idea de la necesidad de reducir los miembros de las juntas y elegir un pequeño número de representantes que tuvieran la capacidad y la preparación necesaria para controlar las escuelas.

En este periodo, caracterizado por la expansión de la industria, la creciente influencia de los monopolistas, la necesidad de mano de obra eficiente, el surgimiento de la administración científica del trabajo, etc. los reformadores se abocaron a la tarea de lograr que las direcciones de las escuelas y las juntas escolares estuvieran ocupadas por gentes capaces de orientar el trabajo educativo hacia los valores de eficiencia, administración y productividad. Bowles y Gintis citan estudios realizados sobre las modificaciones operadas en la composición de las juntas escolares de diferentes estados; "grupos de hombres de negocios y profesionales predominan, y los médicos, dentistas y abogados componen más de las dos terceras partes de estos profesionales. Los oficinistas, vendedores, mecánicos y jornaleros constituyen la gran mayoría de la po-

blación trabajadora urbana, pero son representados por una décima parte de los componentes de las juntas escolares." (5)

Por medio de influencias políticas, económicas y recursos retóricos, los reformadores de la escuela desplazaron a los miembros de las juntas de educación que se oponían a la implantación de programas educativos - favorables al trabajo industrial y a la idea de eficientizar las escuelas. Esta tendencia fue más marcada en las ciudades con mayor desarrollo industrial, comercial y de servicios.

La centralización del sistema educativo representaba la posibilidad de unificar la orientación, los fines, el tipo de preparación escolar, etc. y esto era - favorable a los sectores dominantes del capitalismo - norteamericano que buscaban que la escuela se convirtiera en su instrumento para la formación de trabajadores calificados y el mantenimiento del orden social necesario para el desarrollo de los negocios; pero no pudieron avanzar hacia una mayor centralización, por las diferencias localistas y por los miembros de las juntas educativas que luchaban por sostener su participación en los asuntos que competían a la localidad.

Los grupos de hombres de negocios no lograron eliminar las juntas escolares locales, el espacio que a - glutinaba a los defensores de los intereses comunitarios en cuanto a educación; pero en cambio sí penetraron en las juntas y comités para arrebatarles los puestos de influencia a los opositores al proyecto de centralización, estandarización y eficientización de las-

escuelas. Los nuevos integrantes de las juntas garantizarían el impulso a los programas educativos acordes a las demandas de la sociedad industrializada.

4.1.- Educación Vocacional

Otro proceso que apuntaba a la reforma de la escuela y que se articulaba con el de la modificación en la composición de las juntas locales, fue el de la educación vocacional.

Como vimos atrás, en la década de 1870 se desató una serie de críticas y búsquedas en cuanto a la orientación en la escuela secundaria. Por un lado había grupos que defendían una formación humanística que sirviera de base para avanzar a estudios superiores y que fuera complementada por conocimientos prácticos para que los estudiantes que no continuaran en la escuela contaran con algunas habilidades para iniciarse en el trabajo. Desde el otro polo, conformado por grupos afines a los intereses de los industriales, se criticaba la orientación humanística y la inutilidad de una educación que no preparaba para trabajar eficientemente.

El trabajo industrial se expandía rápidamente y con ello crecía la demanda de trabajadores capacitados. Existía una vieja tradición de capacitación para el trabajo, en la que los maestros artesanos formaban lentamente y en poca cantidad a los aprendices de un oficio; tradición que significaba la conservación de poder por parte de los artesanos porque de ello se derivaba la posibilidad de establecer mejores condiciones contractuales en la venta de la fuerza de trabajo.*Sobra decir que esta forma de capacitar para el trabajo estaba en franca contradicción con los industriales y empleadores que buscaban más productividad al más bajo costo.

La experiencia de la Escuela Técnica Imperial de-

Moscú se convirtió en un modelo a seguir por los sectores interesados en la educación técnica y en la capacitación para el trabajo. "El coronel Richard T. Auchmuty, arquitecto acomodado, descendiente de una antigua familia neoyorquina, organizó las escuelas de Artes y Oficios.....Basadas en una teoría estrictamente paralela a los descubrimientos de Della Vos, las escuelas no pretendían brindar una educación de amplio valor cultural. Los cursos eran breves e intensamente prácticos, y cada uno culminaba en un riguroso examen certificadorio." (6)

Las Escuelas de Artes y Oficios eran un claro instrumento de ataque a la enseñanza de los artesanos no sólo porque los desplazaban del papel de maestros, sino porque también lograban preparar a un mayor número de gentes y abaratar el costo de la mano de obra; "Auchmuty recurrió inicialmente a los empleadores en busca de apoyo para sus ideas, prometiendo que los graduados de sus escuelas trabajarían con escalas de salarios más reducidas y permanecerían libres del control sindical." (7) Con este tipo de ofrecimientos los empresarios volcaron su apoyo económico a estas escuelas que proliferaron rápidamente en los centros de mayor desarrollo industrial.

La controversia en torno a la educación vocacional se desplegó en el periodo que va desde 1880 hasta el inicio de la Primera Guerra Mundial y en ella se mostraron claramente tanto los intereses opuestos entre los trabajadores y los capitalistas como la tendencia a la imposición del modelo de sociedad industrializada.

La retórica que justificaba la necesidad de las Escuelas de Artes y Oficios esgrimía como problema que los trabajadores fueran sindicalizados, cosa que disparó la participación de los sindicatos para oponerse a la expansión de este tipo de escuelas; decían los representantes de los agremiados: "Las escuelas de Artes y Oficios creadas hasta ahora no son ni más ni menos que escuelas que engendran esquiroleles o renegados... (la educación artesanal) sería una maldición y no una bendición, al poner a disposición de todo capitalista resuelto a reducir al máximo los salarios, un número ilimitado de hábiles operarios desocupados con quienes desalojar a aquellos que podrían oponerse a su tiranía." (8)

Ante la oposición de los trabajadores creció la ofensiva de los industriales que empezaron a actuar coordinadamente para lograr una educación favorable a sus necesidades "el movimiento de la educación vocacional durante los años noventa obtuvo el sostén político de educadores importantes y el apoyo financiero de varios capitalistas destacados-J.P. Morgan y John D. Rockefeller entre ellos. Con la fundación de la National Association of Manufacturers en 1896, el movimiento captó a quienes serían sus partidarios más importantes y adquirió una fuerte orientación antisindical." (9)

La asociación de fabricantes tenía asambleas periódicas en las que se discutían asuntos relevantes al crecimiento de la industria y en las reuniones de ese periodo aparecía constantemente el tema de la educación vocacional. Aseguraban los empresarios que la edu

cación técnica era la base del desarrollo industrial; - que los países con mayor avance tecnológico tenían un amplio sistema de escuelas técnicas; que era necesario impulsar el desarrollo de este tipo de educación y que estuviera totalmente alejado de las manos de los sindi catos.

La Asociación Nacional de Fabricantes fundó una comisión de educación industrial con el propósito de - investigar, proponer, conseguir apoyo de los legislado res, hasta lograr el establecimiento de las escuelas - de artes y oficios a nivel nacional y con una orientación exclusiva a la formación de operarios.

Las investigaciones realizadas por la comisión de educación industrial arrojaban informaciones en el sen tido de que los trabajadores no se oponían a la educación vocacional, ellos aceptaban la necesidad de capacitación pero rechazaban el control que querían tener los empresarios sobre las escuelas y la utilización de los egresados como arma para abaratar la mano de obra. "no sólo es ridículo, sino también positivamente erró neo, que las escuelas de artes y oficios continúen pro duciendo trabajadores "chapuceros" que estén listos y dispuestos a ocupar el lugar de los trabajadores nortea mericanos por salarios muy inferiores a los prevale -- cientes en el gremio - escribió Gompers en la década - del 90-."(10) Además, los sindicalistas rechazaban la propuesta de una formación exclusivamente técnica; pedían que hubiera escuelas que dieran también una forma ción más amplia.

Recordemos que en este periodo se estaba acelerando la especialización y la división del trabajo en el interior de las fábricas, por lo que para los dueños - de las empresas resultaba un desperdicio cualquier programa educativo que se saliera de los estrechos marcos de la formación de habilidades para el trabajo. "Las - compañías estaban menos dispuestas a invertir en las - destrezas más generalizadas que necesitaban, porque - los obreros podían pasar a otras empresas a las que - también podía ser útil su instrucción general. Se dió - a las escuelas la misión de proveer esta instrucción - general. Para ejecutar la tarea con eficiencia, las escuelas tenían que diferenciar a los estudiantes según - objetivos vocacionales." (II)

En 1906 se fundó la Sociedad Nacional para la Promoción de la Educación Industrial, como un espacio en - el que participarían los sectores involucrados en el asunto; "fue concebida abiertamente como un esfuerzo político por unir las fuerzas que concurrían a lograr la educación industrial en todo el país." (12) En la So - ciedad participaron comisiones de la Federación Ameri - cana del trabajo y de la Asociación Nacional de Fabri - cantes. La coexistencia de representantes de los traba jadores y representantes de los industriales en la So - ciedad fue en un principio muy explosiva, pero a medi - da que pasaba el tiempo los dos sectores coincidieron - en la necesidad de impulsar la educación vocacional. In clusive cuestionaron el atraso de las Escuelas de Ar - tes y Oficios, concebida para preparar a la gente para

desempeñar un oficio. Ahora los trabajadores y empresarios coincidían en la necesidad de una escuela que formara en técnicas y habilidades más vinculadas al desarrollo industrial.

Aunque quedaban en disputa puntos muy importantes como los referentes a quién controlaría las escuelas y si la educación sería exclusivamente técnica, ya había un acuerdo en cuanto a que sí deberían existir escuelas para la formación vocacional. Varios estudios realizados por la Sociedad Nacional para la Promoción de la Educación Industrial mostraban que en muchos estados de la Unión ya se habían promulgado leyes a este respecto y que los legisladores estatales discutían sobre el financiamiento de este tipo de educación. Dado su carácter nacional, la Sociedad participó también para que el gobierno federal apoyara la educación vocacional. "El país necesitaba alguna combinación de enseñanza industrial regular y de la instrucción complementaria, y ambas debían ser subvencionadas con fondos públicos. Aunque la AFL estaba de acuerdo en que las comisiones integradas por representantes de los empleadores y de los obreros sindicados podían actuar con carácter de asesores, insistía inflexiblemente en que la educación vocacional para la gran masa de la población permaneciera bajo el control público." (13)

La demanda por la educación vocacional crecía y se organizaba, había involucrado al gobierno federal y la Sociedad Nacional para la Promoción de la Educación Industrial presionaba para obtener los fondos del gobierno central, además se vinculó con el movimiento que ve-

nían desarrollando las escuelas de agricultura para ob tener fondos federales (posteriormente trataremos este caso).

El Congreso de los EUA participó también en este movimiento por medio de un proyecto de ley hecho por el senador Smith y el representante Hughes en el que se señalaba la urgente necesidad de destinar fondos federales para el apoyo de la educación vocacional, así como la formación de una junta federal que administrara esos fondos y coordinara el trabajo en cada uno de los estados de la Unión. El proyecto también señalaba que los estados tendrían la obligación de apoyar económicamente la educación vocacional y que el control que daría a su cargo. En cuanto al tipo de formación, el proyecto marcaba que las escuelas secundarias dedicarían la mitad de su tiempo a la formación general y la otra mitad a la formación vocacional. Otras escuelas serían opcionales para que los trabajadores jóvenes eligieran educación general o educación vocacional y, finalmente escuelas nocturnas para trabajadores en las que exclusivamente se daría formación técnica.

Hubo un elemento más que se sumó a favor del proyecto de ley; la Primera Guerra Mundial iniciada en 1914 que significaba para EUA mayor demanda de productos manufacturados y fabricación de armamento y esto requería de trabajadores calificados para la industria. Dicen Bowles y Gintis: "El movimiento culminó en 1917 con la aceptación del Smith-Hughes Act, que proporcionaba apoyo federal a la educación vocacional. Aunque

en muchos sentidos reflejaba la influencia de los conceptos de la NAM (Asociación Nacional de Fabricantes), la ley final no resultó lo que los patrones habían esperado".(14) Aunque en la estructura y organización no participaran únicamente los empresarios, el proyecto los favorecía totalmente porque el gobierno federal y el de los estados se haría cargo de la calificación de la mano de obra. Los empresarios ganaban la batalla en varios aspectos: El gobierno pagaría la capacitación industrial de los obreros; tenían a su disposición mano de obra en mayor cantidad y con ello se abataba su costo; se imponía un proyecto a nivel nacional para el apoyo de la industria y la escuela hacía suya la responsabilidad de formar a la gente en los valores de modernidad, de eficiencia técnica y de organización industrial.

La educación vocacional fue un movimiento muy amplio y disputado, que aunado a la modificación en las juntas locales escolares era un aspecto de la reforma de la escuela que se dirigía al apuntalamiento del capitalismo industrial de los Estados Unidos de Norteamérica.

El vertiginoso proceso de industrialización ocurrido a finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX impactó profundamente todos los ámbitos de la sociedad norteamericana. Hemos visto que la implantación de la educación vocacional movilizó fundamentalmente a los involucrados en la producción: los trabajadores y los industriales; y los movilizó porque

del rumbo específico que tomara la educación vocacional dependería en parte la situación contractual de los obreros.

Este proceso significó por un lado la adecuación de la escuela a las demandas de la producción; es decir la escuela secundaria debió modernizarse, dar un giro a su orientación, de tal modo que sus egresados tuvieran la capacitación necesaria para el trabajo industrial. Pero el proceso significó también otra cosa: la educación media norteamericana no debía seguir preparando a todos los alumnos para ingresar a la educación superior; era necesario que se convirtiera en un elemento de selección, de estratificación de los alumnos. Si la escuela había sido vista por los sectores medios y bajos de la población como un instrumento de movilidad social, en el que a mayor preparación correspondería una mejor remuneración, ahora que se acentuaba como nunca antes la concentración de la riqueza en pocas manos, escaseaban aún más las posibilidades de ascenso económico y la escuela debería ajustarse a esta situación jerarquizando, seleccionando más rigurosamente a los alumnos.

Sabemos que los mecanismos de selección en la promoción de los estudiantes para la educación superior no están fundamentalmente en la escuela, sino que es el origen de clase de los estudiantes el que la mayoría de las veces define las posibilidades de avance en los estudios. Pero la instalación de la educación vocacional vino a ser un sitio específico de la educación, que en complementariedad con los otros, ayudaría a situar a --

los alumnos en un determinado nivel o rango de la estructura ocupacional. La preparación vocacional recibida en las escuelas, la certificación, la calificación -- fue un elemento que legitimó la posible inserción del trabajador en determinado escalón de la pirámide ocupacional. Entonces, vista así la educación técnica fue desarrollada para capacitar en dirección al trabajo -- (aunque por el rápido desarrollo de la tecnología en la industria norteamericana, esa capacitación sólo podría ser muy general) y para colocar a los trabajadores en determinado rango, según sus credenciales. Es decir, la educación técnica se convirtió en un refuerzo de la división del trabajo.

4.2.- Educación Agrícola.

El movimiento de reforma de la escuela no sólo se experimentó en las Juntas Escolares y en la Educación Vocacional; igualmente la educación agrícola entró en la conmoción reformista, modernizadora. Aunque también en este sector de la educación los móviles, las propuestas y las expresiones fueron multifacéticos, variados y contradictorios, nos concentraremos en tres aspectos que identificaron el movimiento específico de reforma en la educación agrícola: El cuestionamiento a las formas tradicionales de educación; una preocupación que podríamos llamar de defensa ante la embestida de la industrialización y la legislación federal como motor y elemento de la reforma.

Hemos mencionado que los agricultores tenían, desde mediados del siglo XIX una tradición de organización; las Juntas de Agricultores eran organismos que luchaban por mejoras económicas y por legislaciones favorables a sus intereses. En materia de educación, los agricultores habían logrado en 1862 la instauración de la ley Morrill que concedía terrenos y obligaba a los estados a fundar Colleges de agricultura y mecánica.

Esto possibilitó no sólo el desarrollo de Colleges, sino también la creación de institutos de agricultura en muchos estados. Un grupo de maestros de estas escuelas en Massachusetts, en coordinación con la Junta de Agricultores del Estado iniciaron un proyecto llamado Granjas Experimentales con la finali -

dad de buscar innovaciones en materia agraria. La Granja Experimental se convirtió poco a poco en un centro de apoyo y de reunión de los agricultores del área; es decir pasó a ser una instancia mayor de organización - en la que confluían la escuela, la búsqueda de innovaciones aplicables al desarrollo de los cultivos, los agricultores y las Juntas de Agricultores.

La experiencia de Massachusetts se propagó en distintos estados hasta lograr hacer una organización a nivel nacional: La Asociación de Granjas Experimentales y Colleges de Agricultura Norteamericanos. Desde este organismo los agricultores actuaron coordinadamente en asuntos políticos y avanzaron en el apoyo a la educación. "En 1890, el mismo año en que comenzaban a aparecer en el Medio Oeste los Partidos del Pueblo, el Congreso aprobó la "Segunda ley Morrill", otorgando más dávitas federales a los Colleges de Agricultura y Mecánica para la enseñanza de agricultura, artes mecánicas, idioma inglés y las diversas ramas de matemáticas, física, ciencias naturales y económicas, con especial aplicación a las industrias vitales." (15) A diferencia de otros tipos de educación, la agrícola estaba más difundida y recibía ayuda federal, sobre todo en la década del noventa.

Pero el hecho de que experimentara un franco crecimiento, no significaba que los maestros, los agricultores y las organizaciones estuvieran satisfechos con el tipo de educación que se impartía en las escuelas. Había un profundo descontento con los contenidos y

los métodos imperantes no sólo en las escuelas, especializadas para la agricultura, sino también en las escuelas de todos los niveles establecidas en áreas rurales.

La gente pedía la reorganización de las escuelas, empezando por los contenidos que se enseñaban ahí: "Los maestros tenían que dominar la botánica elemental, los principios sanitarios y la química agrícola; los libros de texto debían tener sentido para los lectores de las regiones rurales." (16) Crecía el cuestionamiento hacia las materias tradicionales como el latín y el griego - porque éstas no ayudan directamente al crecimiento de la producción. Los reformadores de la educación agrícola trataban de destruir la imagen de que el hombre culto es el que sabe latín o conoce filosofía y se empeñaban por difundir una nueva noción de cultura en la que estuvieran incluidos los conocimientos y las habilidades de los agricultores modernos "Es difícil para muchos agricultores de mediana edad - escribía Wallace - tener una idea clara de lo significan las proteínas, los hidratos de carbono, el extracto exento de nitrógeno, etc., pero estos términos no son más complicados - que muchos de los que los alumnos aprenden y que no les sirven prácticamente para nada en su vida diaria." (17) Con esta cita vemos dos cosas: primero, el discurso de la ciencia también penetraba con fuerza en la educación agrícola, y segundo, había una clara intención de vincular lo que se aprende en la escuela con lo que se hace todos los días. Se hacía necesario aprender cosas prácticas, aplicables a la producción.

El principio de la educación activa, desarrollado

por Dewey, sobre la vinculación de la escuela con la comunidad, en el sentido de que en la primera se enseñen - al niño cosas relacionadas con su medio ambiente: "El equivalente educativo de este principio es el uso consiguiente de ocupaciones simples que apelan a las capacidades de la juventud y que representan modos generales de la actividad social.... El hecho de que sean socialmente representativas presta a la destreza y al conocimiento - adquiridos una cualidad que las hace transferibles a situaciones extraescolares " (18); no era una preocupación exclusiva de Dewey o propia de la filosofía y pedagogía, era una demanda que hacían los agricultores (anterior al desarrollo teórico) en vista de lo que ellos consideraban conocimientos inútiles.

Parece ser que en las escuelas que se forma a estudiantes para desempeñar actividades prácticas con procedimientos ya conocidos, es más fácil cuestionar no sólo los contenidos sino también los métodos de enseñanza; al menos así sucedió con los interesados en cambiar la educación agrícola de los EUA: "La escuela del futuro tiene que inspirarse en la vida; debe abandonar los "métodos - de no moverse en sus bancos" y los "asientos atornillados al piso", reemplazándolos por el aprendizaje activo - en el taller, el campo y la huerta. La escuela había de ser amplia y espontánea, y no estrecha y formal y, quizás lo más importante de todo, debía ser del, por y para el campo." (19) decía un reformador citado por Cremin.

El movimiento en pro de la reforma de la enseñanza-agrícola llegó a centrar su mirada en el plan de estudios "La década de 1900 trajo, por lo tanto, no sólo la-

reclamación perentoria de las zonas rurales, que exigían la escuela vocacional como clave para la reforma-educacional, sino una definición neta y bien delineada del contenido de los estudios agrícolas y de su lugar en el nuevo plan escolar de estudios." (20) Este movimiento corría paralelo al de la educación vocacional, inclusive llegó a confluír con él, pero siempre mantuvo una importante diferencia: aunque cuestionaban los contenidos que consideraban inútiles, no plantearon que la enseñanza fuera exclusivamente técnica o práctica -- (como fue el caso de los reformadores de la escuela técnica industrial), sino que buscaban una formación amplia, general, combinada con una fuerte orientación hacia las actividades agrícolas.

El movimiento de reforma en la enseñanza agraria se entrelazaba con una "defensa de la vida rural". En la superficie de las argumentaciones se expresaba una idea de carácter romántico, en el sentido de señalar una nostalgia por la tranquilidad, la salud y la vida placentera del campo; pero si tomamos en cuenta que en este período el apoyo económico y político estaba dirigido al desarrollo de la industria y las empresas de servicios, entonces la defensa de la vida rural incluía el proyecto de reconstruir este sector de la actividad económica y devolverle el reconocimiento que había opacado el intenso desarrollo industrial y su concomitante proceso de urbanización "Vivir cerca de la tierra es poner en orden nuestra vida, retornar a las simplicidades que son baluartes morales de la civilización . La agri

cultura no es solamente el fundamento profundo de la de mocracia; es la base misma de la humanidad, la morali - dad y la justicia." (21)

Durante 1890 y 1900 el proceso de urbanización fue muy acelerado; urbanización que no sólo dejaba al campo sin fuerza de trabajo, sino que también representaba la aparición de cinturones de miseria en las ciudades in - dustrializadas; barriadas que se convertían en zonas in - deseables, males que se deberían remediar por medio de la educación. La reforma de la educación rural buscaba - ayudar a detener la emigración a las ciudades; circula - ban periódicos especiales para campesinos con afirma - ciones como esta: "El estudio de la naturaleza....incul ca la protección al campo, la naturalidad, la simplici - dad de la vida y la simpatía hacía las cosas comunes. Los niños que estudian directamente la Obra del Creador difícilmente huirán a refugiarse en las artificialida - des de la ciudad." (22) No sólo había periódicos que de mandaban el mejoramiento de la educación agrícola, cir - culaban revistas e informes sobre los resultados de ex - perimentos en escuelas y granjas.

Cuando los experimentos mostraban que ayudaban a - acelerar la producción, se difundían con mayor fuerza - para alcanzar el apoyo de los agricultores, las juntas - locales, los políticos y las fundaciones privadas "But - trick era secretario de la Junta de Educación General, - creada por John D. Rockefeller en 1902 como vehículo pa ra la filantropía en la esfera educacional, en una esca la hasta entonces no soñada. La Junta estaba profunda -

mente interesada en el esfuerzo progresivo encaminado a reconstruir el Sur por medio de la educación." (23)

Como vimos anteriormente, en el caso de la reforma de la educación técnica dirigida al trabajo industrial, la preocupación fundamental era cómo acelerar la productividad mediante el apoyo a una educación que tendiera a eficientizar la preparación de la mano de obra. Por su parte, la reforma de la educación agrícola, si bien no despreciaba la búsqueda de mayor productividad, no se preocupaba exclusivamente por este asunto, sino que su mira estaba puesta más allá de la producción, es decir, intentaban resolver otro tipo de problemas como los métodos y los contenidos de la educación general, la protección a la naturaleza, la vuelta a formas de vida arrasadas por la industrialización, evitar la formación de zonas de miseria en las ciudades industriales, etc. En una palabra, este movimiento veía a la educación como un medio para reconstruir a la sociedad. La educación ayudaría a resolver los problemas aparecidos por el crecimiento industrial, y al mismo tiempo formaría al hombre para que continuara ese crecimiento del país en un clima de democracia y libertad.

Es importante también recordar que la reforma en este ámbito no era un movimiento exclusivamente escolar, sino que involucraba a los agricultores y, en general, las escuelas buscaban establecerse como centros de reunión de las comunidades, de tal modo que los experimentos que se hacían en las granjas se aplicaban lo más rápidamente posible en las áreas de influencia de la es --

cuela y por lo mismo, los agricultores de la zona apoyaban, intervenían y en general estaban interesados en participar en los planes de las escuelas. Estas características marcan otra diferencia con el movimiento de educación industrial; la reforma de la escuela técnica fue peleada, conducida, decidida, etc. predominantemente por dirigentes de sindicatos, reformadores de la escuela y representantes de los industriales, en cambio, en la reforma de la escuela agrícola participaban tanto representantes y educadores, como los mismos grupos de agricultores. Además las innovaciones que pretendían generalizar, surgían de experimentaciones o críticas hechas por agricultores o educadores vinculados a la problemática ru-ral.

Vemos pues que en los mismos movimientos de reforma se perfilaban dos tipos distintos de participación: uno fundamentalmente liderado por representantes y con poca participación de los directamente involucrados (maestros y alumnos) y otro, aunque liderado también por representantes, con una participación más directa de los maestros y los miembros de las organizaciones y comunidades de agricultores. No queremos decir que la reforma de la escuela agrícola fuese un movimiento autogestivo, que cuestionara el modelo de sociedad norteamericana, sino que fue un movimiento con mayor arraigo popular que permitió y se nutrió con la participación de las comunidades de agricultores que buscaban reconstruir al campo, la sociedad y la escuela norteamericana de los primeros años de 1900.

Estas dos formas de participación en el asunto específico de la reforma de la escuela, coinciden con dos maneras tradicionales de decidir y hacer política en los EUA. Una fuertemente centralizadora, con el predominio de empresarios y grupos afines a ellos y otra, con una tendencia a permitir determinada participación de las comunidades en los asuntos políticos y de interés social; a nivel de los partidos políticos más fuertes, la primera forma se identifica con el Partido Republicano y la segunda con el Demócrata.

Aunque a finales del siglo XIX y principios del XX los agricultores tenían su partido político (el Partido Populista), después fueron neutralizados e incorporados al Demócrata, precisamente porque este partido, a nivel de discurso incluye las demandas de sectores populares en sus programas y es más proclive a aceptar la participación de las comunidades en la toma de decisiones sobre algunos asuntos de interés público, como es el caso de la educación.

Para ilustrar lo comentado anteriormente, presentamos los puntos centrales de las propuestas que hacía una profesora, en cuanto al tipo de reformas que se debían lograr: "La maestra rural debía asumir la misión de renovar la vida rural, y sólo podría hacerlo: 1) mejorando el ambiente físico de la escuela; 2) transformándola en un centro comunitario; 3) vitalizando y enriqueciendo los cursos de estudio con agricultura, ciencias domésticas y sociología rural elemental y 4) emprendiendo decididas campañas en pro de la consolidación de los distritos escolares demasiado pequeños." (24)

La trayectoria en cuanto a la legislación que favoreció a la enseñanza agrícola se había iniciado con la primera y la segunda ley Morrill que concedía fondos estatales y federales para esta rama de la educación, pero a partir de 1908 el presidente Theodore Roosevelt nombró a una comisión sobre la Vida Rural, con la finalidad de investigar sobre el estado de la educación agrícola y las propuestas para resolver sus problemas. Es decir, con esto la búsqueda de la reforma tomó un carácter de nacional y oficial.

La Comisión hizo investigaciones y recibió propuestas y con ello conformó un informe que turnó al Congreso para su estudio y la aprobación de una ley. Tras varios años de ignorar el informe de la Comisión y lentas deliberaciones (parece ser que en este rubro no había la presión de gentes con mucha influencia política y económica) el Congreso aprobó en 1914 una ley que expresaba legalmente la reforma en la educación agrícola "La ley Smith-Lever recibió amplios elogios y demostró ser un recurso extraordinariamente hábil para coordinar los esfuerzos federales, estatales y regionales en la causa de la educación." (25) Una ley de carácter nacional que significaba avanzar más hacia la unificación, uniformidad y el control de la educación. Es decir la reforma de la escuela a la vez que significaba un cuestionamiento a la organización y formas tradicionales de la enseñanza, era un reacomodo de la educación a las condiciones sociales y económicas de los EUA de las primeras décadas del siglo XX; reacomodo que implicaba la uniformi-

dad de la enseñanza por medio de la participación del go
bierno federal y con esa uniformidad se buscaba también-
una mayor equivalencia de los estudios realizados en dis
tintos lugares del país.

Una reforma, un proyecto educativo concreto, un principio pedagógico importante, etc. cuando lo vemos a la distancia de los años o cuando los estudiamos como hitos de la educación, generalmente tienden a mostrársenos como: a) producto de la genialidad, agudeza, creatividad o capacidad teórica de un educador; b) un proyecto claramente definido, ejecutado, controlado y difundido por su o sus realizadores; c) como resultado de circunstancias económicas, políticas o sociales más o menos borrosas y ante las cuales hay que hacer malabarismos tales como generalizaciones, reducciones, traslaciones mecánicas, etc. En fin, es fuerte la tentación a entender las innovaciones como acontecimientos importantes, más o menos aislados del quehacer y los problemas cotidianos; tienden a desaparecer de nuestra vista la vida diaria y las preocupaciones pueriles como motores de los cambios.

Al intentar describir otro aspecto de la reforma de la escuela de los EUA- la que se realizó en los cinturones urbanos miserables- es necesario apoyarnos en aspectos aparentemente sin importancia, pero que sin embargo, esos asuntos nimios conjugados con otros de mayor trascendencia, son los que contribuyeron a darle forma y justificación al pensamiento y a algunos proyectos educativos norteamericanos de las primeras décadas de este siglo.

El caso de las reformas promovidas y operadas en las zonas deprimidas de las ciudades industrializadas es ilustrativo de cómo la reforma educativa también es producto de la necesidad de resolver problemas tan coti

dianos como la falta de aseo, controlar hábitos alimenticios, disminuir los robos y pleitos callejeros, imponer formas de vestir, etc.

Varias veces hemos mencionado el proceso de urbanización de la sociedad norteamericana al voltear el siglo; asimismo hablamos de la rápida aparición de cinturones de miseria en los que proliferaban las enfermedades, la basura, las plagas, el hacinamiento y la total carencia de servicios públicos. Esas zonas miserables eran habitadas por campesinos que iban a las ciudades a buscar emplearse en las fábricas o en los servicios; otros contingentes que radicaban en los cinturones de miseria eran los inmigrantes que constantemente llegaban a EUA a buscar trabajo bien pagado. Pero el problema es que simultáneamente al crecimiento de la industria había grandes innovaciones técnicas, como la automatización, que desplazaba a los obreros y hacía disminuir la demanda de mano de obra.

Entonces la aparición de los cinturones de miseria no se debía sólo a que las ciudades no estaban planeadas para recibir a un mayor número de habitantes, sino que también era producto de la incapacidad de la planta productiva para absorber mano de obra y del interés de los empresarios por tener reservas de trabajadores para abaratar los salarios. Pero la existencia de esas zonas deprimidas no sólo era favorable a los empresarios, sino que también se convirtieron en impedimentos para la tranquilidad social por el aumento constante de enfermedades, violencia, robos, etc. y en amenazas para la estabilidad política dado el potencial explosivo de esas condiciones.

A lo largo de las primeras décadas de este siglo, los reformadores realizaron varias reformas para enfrentar esos problemas; pero una de las respuestas más comunes fue la de intentar reconstruir a la sociedad norteamericana por medio de la educación. Grupos de educado-res, reformistas, trabajadores sociales; gentes con di-versas ideologías e intereses veían en esos cinturones-de miseria ámbitos dispuestos a ser mejorados con la e-ducación "Remontarse a la década del 90 es percibir el-despertar de la conciencia social, es adquirir el con-vencimiento cada vez más profundo de que aquellos increí-bles sufrimientos no eran ni la culpa ni el destino ine-vitable de sus víctimas, seres a los que se podía miti-gar y que el camino para ello no era ni la caridad ni -la revolución, sino en definitiva la educación general!" (26)

Compartiendo este punto de vista los reformistas -desolegaron diversas acciones educativas con los margi-na-dos. Una de las más relevantes fue la creación de los Centros de Asistencia Social (relevante por su afán de-probar distintas soluciones y porque de ahí surgieron -experiencias y reflexiones que después se incorporaron-a la teoría pedagógica).

El primer Centro de Asistencia Social fue fundado-en Nueva York en 1886, copiando la experiencia de un -grupo religioso de Inglaterra. A partir de ese momento se expandió rápidamente la fundación de centros en las zonas deprimidas de las ciudades con mayores concentra-ciones de población "Jane Addams y Ellen Gates Starr abrieron el que habría de ser el más famoso de los cen-

tros de asistencia social norteamericanos: el Hull House de Chicago." (27) El trabajo que se desplegaba en estos centros no era algo previamente estructurado, con actividades y finalidades definidas, sino que más bien se trataba de resolver los problemas más apremiantes de los habitantes de esas comunidades. Las actividades de los Centros podían ser: campañas de aseo para eliminar piojos y basura; enseñarles a las madres de familia hábitos de limpieza para el manejo de alimentos o cómo cuidar a los niños pequeños para evitar enfermedades y contagios; los trabajadores sociales se abocaban a organizar grupos de adolescentes para hacer deporte o actividades artísticas y recreativas con la idea de eliminar la violencia, o bien enseñaban a los jóvenes algún oficio para capacitarlos para el trabajo; las tareas de los centros podían dirigirse a fundar guarderías y jardines de niños para que las madres pudieran contratarse en algún servicio; organizar grupos de estudio con adultos analfabetas o grupos de enseñanza del idioma inglés a los inmigrantes recién llegados, etc. En fin, los Centros de Asistencia Social buscaban apoyar a los grupos marginados en sus necesidades cotidianas más urgentes.

Con la presencia de personas impulsadas por motivos religiosos, o grupos de voluntarios que se solidarizaban con los pobres, o por la acción de empresarios y gobernantes que intentaban disminuir la explosividad potencial de estas zonas, los Centros de Asistencia Social se fueron multiplicando y abarcaron a un número cada vez mayor de gentes, con la intención de ayudarlos y restaurar de alguna manera los daños provocados-

por el proceso de industrialización.

Las zonas urbanas marginadas eran la prueba más contundente de que se acentuaba cada vez más la polarización de la riqueza y la explotación a los trabajadores; las grandes ciudades norteamericanas mostraban así la otra cara de los monopolios y del crecimiento industrial, se hacían palpables el deterioro, el abandono y la deshumanización que padecían amplios sectores de la población. Los Centros de Asistencia Social eran la respuesta que pretendía eliminar los problemas sociales sin modificar sustancialmente el sistema socio-económico; poco a poco se fue reconociendo que todas las actividades que desarrollaban esos Centros tenían un denominador común, la educación.

Si por medio de la educación habían resuelto algunos problemas concretos de las comunidades, ¿por qué no podrían resolver los grandes problemas sociales? Se empezó así a imponer con mayor fuerza la vieja idea- recordemos a Horace Mann- de que la educación era la solución para eliminar la pobreza, insalubridad, sobreexplotación, etc.

Los educadores empezaron a sistematizar sus experiencias y a buscar mayor coherencia y justificación para sus actividades educativas. Uno de los aspectos más evidentes era la noción misma de educación, esta no podía ser entendida como la transmisión de contenidos clásicos, tradicionales, alejados de las necesidades e intereses específicos de los estudiantes. La experiencia misma de los Centros enseñaba que educar era preparar a la gente en relación directa con las necesi

dades de la comunidad, proporcionarles los conocimientos que fueran efectivos para resolver sus problemas más comunes.

Otra noción que se modificó fue la de la escuela. Esta necesariamente debía de dejar de ser un recinto cerrado, aislado para convertirse en un centro promotor de la reconstrucción del barrio; a la escuela concurrirían niños y adultos en busca de información y apoyo, a la vez esas demandas específicas fueron desplazando a las formas y contenidos tradicionales de la educación y tomando un lugar importante dentro de lo que debía enseñar y ser la escuela. La trascendencia de este proceso fue mayor, ya que no se circunscribió a las escuelas de los Centros de Asistencia Social porque los profesores con mayor agudeza fueron registrando, sistematizando y justificando esas experiencias hasta que se convirtieron en principios educativos importantes que nutrieron a la teoría y la práctica pedagógica de la educación actual.

El caso del Hull House es una muestra de lo anterior.

La directora de este centro, Jane Addams, se convirtió en una de las pedagogas más importantes de este periodo en EUA. Esta señora cuestionaba el desinterés de las escuelas por los asuntos de la producción: "Fustigó acerbamente el espíritu de élite de los acaudalados, -- quienes creían que los desposeídos no eran capaces de contribuir más que en muy pequeña proporción a la vida espiritual de la comunidad y el provincialismo de los educadores, cuyos estrechos puntos de mira acerca de la cultura les impedían captar las ricas posibilidades peda

gógicas existentes en el sector productivo de la ciudad!" (28) Es decir, la educación sería más significativa en la medida en que se relacionara con las necesidades económicas de la comunidad y abandonara los métodos y contenidos libresco como elementos fundamentales de la enseñanza, ya que "tal presunción no brinda al niño ninguna pista que le permita descubrir el mundo y la vida que lo rodea, ni ningún poder para conectarlo útil o inteligentemente con ellos." (29)

Si recordamos la demanda de la enseñanza técnica, nos parecerá que hay una coincidencia en el sentido de que se buscaba una adecuación de la escuela para que preparara obreros eficientes; pero aquí existe una diferencia importante: "Jane addams quería que el niño destinado a trabajar en la fábrica estudiase la historia de la industria y la relación de cada faceta del trabajo con las demás, de manera que al percibir la significación histórica del papel que él representa en la vida de la comunidad pudiera liberarse de la insensata deshumanización del trabajo industrial. El espíritu creador-alimentado por la escuela- podría inspirar finalmente todo el proceso de producción." (30) Es decir, desde esta posición se critica la estrechez de la educación que proporciona únicamente las destrezas para el trabajo, porque ello a la larga refunda en una disminución de la productividad; rechaza lo inhumano del trabajo en las fábricas, pero no rechaza ni cuestiona la producción fabril ni a la sociedad capitalista industrializada.

Dado que en el ámbito de la producción se había impuesto rotundamente la fábrica, era necesario que la es-

cuela se adecuara a esta situación haciendo suya la tarea de fomentar en los educandos las actitudes y conocimientos- como creatividad, inventiva, laboriosidad, etc.- que contribuyeran a un mayor desarrollo industrial. Las escuelas no sólo debían compartir la finalidad de la industrialización, sino adoptar métodos de trabajo fabril como principios educativos que serían más humanizadores: "La civilización industrial-sostuvo Addams- necesita el solaz del arte colectivo inherente al trabajo colectivo" (31)

Las experiencias de los Centros de Asistencia Social tenían una característica interesante: por un lado habían surgido y estaban comprometidas con las demandas de grandes sectores populares y por el otro, promovían una formación que no sólo favorecería, sino que impulsaría la industrialización y con ello a los empresarios. La educación se situaba así en un espacio al que llegaban demandas contradictorias; los educadores quedaban instalados en un punto en el que si se dedicaban a satisfacer las necesidades que planteaban los educandos, se exponían al rechazo o la represión por parte de los empresarios o los gobernantes afines a aquellos. Pero si la balanza se inclinaba hacia el otro lado, es decir, si atendían solamente las demandas de los empresarios, los educadores y reformistas serían expulsados de las comunidades y verían terminados sus anhelos de humanizar a la sociedad más industrializada del mundo. Esta situación dilemática dió un impulso muy notorio a la teoría y la práctica pedagógica, porque involucró la participación de educadores, pedagogos, filósofos que pretendían resolver el asunto apoyando a alguno de los polos o tra

tando de conciliarlos y en el camino enriquecieron el pensamiento de la educación marcando nuevos temas o problemas en el campo educativo.

Como hemos visto, las actividades desplegadas en los Centros, fueron referentes concretos que se convirtieron en un fuerte impulso para la teoría educativa; a partir de aquellas se fueron construyendo una serie de cuestionamientos, bases y principios sobre la educación, asuntos que a su vez dispararon una amplia gama de proyectos, experimentos e innovaciones que compartían total o parcialmente los problemas planteados por la teoría pedagógica y que buscaban responder de una manera más adecuada a ellos.

La educación general urbana fue también duramente impactada por los problemas y demandas originados en el auge de la industrialización y monopolización norteamericanas. Muchos profesores, pedagogos, trabajadores sociales, etc. compartían el punto de vista de que la educación debía ser el camino por el cual se solucionarían los problemas sociales sin que fuera necesario modificar sustancialmente la estructura socioeconómica de los EUA; pero no estaba del todo claro cuál sería la manera de educar. En la búsqueda de esa mejor manera (de enseñar) se fue constituyendo paulatinamente otro específico de la reforma educativa, que al igual que los otros fue un campo lleno de controversias e intereses contradictorios que empezó con un cuestionamiento a la educación tradicional y se fue conformando como un movimiento educativo caracterizado por la organización de -

comisiones, el ensayo de nuevas metodologías y en general, el impulso a las innovaciones que intentaban darle un nuevo matiz a la educación general urbana.

4.4.-

El Movimiento Progresista en la Educación.-

Hemos visto que en el periodo que va de 1890 a - 1929 la sociedad norteamericana experimentó transformaciones de fundamental importancia, tales como el declinamiento del capitalismo de la libre competencia, el proceso de monopolización de las empresas, el crecimiento de las ciudades, modificaciones en la demanda de mano - de obra; transformaciones que tuvieron como consecuen - cia un acentuado deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares, que al iniciar este siglo fueron encontrando paulatinamente formas de organización social y política con grados distintos de radicalización y cuestionamiento al orden vigente.

Ante la creciente politización de algunos sectores sociales y los cada vez más evidentes problemas sociales generados por la concentración de la riqueza, surgieron diversos grupos de sociólogos, periodistas, trabajadores sociales, filántropos, políticos, etc. denunciando los - problemas y proponiendo ante ellos soluciones de variada índole y alcance. Las reformas en materia legal, laboral de asistencia social, de créditos a agricultores, etc. - que se realizaron durante las primeras dos décadas de - 1900 fueron una manera de frenar la creciente participa - ción política de amplios sectores sociales con la apa - riencia de que efectivamente existían oportunidades de - desarrollo económico y progreso social para las clases - bajas.

Podemos entender al periodo progresista como una época de reajuste a las nuevas condiciones socioeconómi -

cas, caracterizada por una forma distinta de ejercer el poder político (reformismo con una retórica en que se mostraba interés por apoyar y hacer propias las necesidades de las masas) que tuvo como consecuencia la despolitización y la eliminación de los sectores sociales con mayor capacidad política y de organización.

El progresismo surgió en diferentes ámbitos de la sociedad y generó movimientos sociales con muy variadas características y niveles de trascendencia. La enseñanza era considerada por los reformadores como un problema clave para el logro del progresismo, ya que se había difundido mucho la idea de que la base para resolver todos o casi todos los males sociales era la educación. El sector educativo se convirtió entonces en un espacio en que el progresismo tuvo mucho impacto y generó un movimiento muy rico donde se mostraron de una manera específica tanto las distintas tradiciones en materia educativa como las antiguas tensiones sociales y políticas del pueblo norteamericano.

No solo podemos ver al movimiento progresista de la educación como un eco de la problemática socioeconómica; también es necesario reconocer que este movimiento se convirtió a la postre en un acontecimiento de fundamental importancia para la teoría y el quehacer educativo contemporáneos, porque en este periodo de la educación norteamericana se gestaron, ensayaron y consolidaron muchos de los elementos y problemas que constituyen la práctica pedagógica de nuestro tiempo, no solo en --EUA, sino en muchos otros países.

Entre las cuestiones que aparecieron en ese perio-

do encontramos por ejemplo, la selección y orientación vocacional basada en pruebas psicométricas; la problemática curricular como un ámbito específico de la práctica educativa, etc. Estos nuevos elementos de la educación no son únicamente aspectos novedosos que hicieron su aparición en el contexto del movimiento progresista; son problemas que emergieron en esta época pero como productos específicos de anteriores tensiones en este campo de la práctica social, ellos contienen historia viva - intereses, valores, posiciones políticas - que encuentran, ante demandas nuevas de la época, un modo distinto de expresión. Los problemas y aspectos específicos surgidos del progresismo son cuestiones nuevas pero al mismo tiempo son portadores de temas a los que se desplazan viejas disputas; son nuevos campos de controversia en los que aparecen de una manera distinta, antiguas posiciones con respecto a la educación, la política y la sociedad. En el próximo capítulo intentaremos mostrar esto en el caso del currículum.

El movimiento de la Educación Progresiva, como el movimiento progresivo general, tuvo sus prolegómenos - en el periodismo amarillista "En 1892, cuando el periodista y comentarista de la educación John Maynard Rice recorrió las escuelas de la nación por cuenta del periódico de clase media-alta The Forum, encontró que, con pocas excepciones, se trataba de la más deshumanizada y deprimente de las instituciones." (32) En este sentido, lo podemos entender como una expresión más del progresismo en general de inicios de siglo en EUA, pero con ello perdemos la especificidad del campo edu-

cativo; en todo caso lo podemos reconocer como un movimiento específico de la educación que se articula con el progresismo en general y al hacerlo toma rasgos y características semejantes, pero como movimiento educativo tiene una trayectoria propia de la que se ha nutrido.

Reconociendo al movimiento progresista de la educación como un periodo dentro de la historia de la educación norteamericana, encontramos que éste empezó propiamente con los movimientos de reforma que se desarrollaron en los distintos niveles y campos de la educación-- la reforma de las juntas locales, en la educación vocacional y agrícola, en la educación general urbana--; agitaciones específicas de reforma que tenían problemáticas y trayectorias diferentes, pero que coincidían en el cuestionamiento a la educación tradicional (por diversos motivos) y en la búsqueda de alternativas que solucionaran sus respectivos problemas. Por el camino del cuestionamiento a la educación tradicional y la búsqueda de alternativas, generaron una serie considerable de innovaciones en cuanto a contenidos, métodos, legislaciones, producciones teóricas, etc. que en su conjunto conformaron una situación de mercado dinamismo y creatividad en las diversas esferas educativas de este periodo.

Así pues, el movimiento progresista de la educación arrancó cuando se empezaron a articular los diversos movimientos de reforma y por eso mismo, no fue un movimiento homogéneo en cuanto a sus fines, procedimientos e ideologías. Al igual que el progresismo en general que estaba constituido por ecologistas, tecnócratas eficientistas, escritores de distinta perspectiva ideológica, etc.

el progresismo en educación se conformó con educadores que pretendían objetivos muy distintos, tales como: humanizar a la sociedad industrializada, capacitar operarios para el trabajo industrial, formar científica y creativamente a los agricultores, administrar eficientemente a las escuelas, etc.; metas que inclusive podían llegar a ser contradictorias entre sí.

El Progresismo en general, desapareció prácticamente al inicio de la Primera Guerra Mundial, por los beneficios políticos y económicos que obtuvo de ella - EUA; pero en la educación este movimiento no sólo continuó, sino que se fortaleció aún más. Este acontecimiento nos muestra que el campo educativo tiene cierta independencia con relación a otras instituciones sociales, o al menos que sus procesos específicos no siempre acontecen en la misma periodicidad que otros movimientos socio-políticos. El fortalecimiento consistió en que no sólo continuó como un movimiento más o menos compacto, sino que logró estructurarse como una institución al fundar una asociación: "Los escritos de Dewey y los experimentos de Marietta Johnson fueron los que inspiraron la organización de la Progressive Education Association en 1919. Sus miembros eran en su mayoría los padres de los alumnos y los maestros de las escuelas privadas, pero pronto atrajo a educadores profesionales de las escuelas públicas y a profesores universitarios de educación." (33)

La Asociación para la Educación Progresiva se convirtió en el mayor foro para la problemática educativa y en una importante plataforma de apoyo para la experimentación y desarrollo de innovaciones educativas, tales como: el Método de Proyectos, la Escuela Comunita-

ria, la Escuela Orgánica, la Escuela Walden, etc. En un principio, tanto los experimentos concretos como las discusiones teóricas giraban fundamentalmente en torno a - una oposición a los métodos tradicionales, a los contenidos rígidos de estudios, al formalismo y disciplina férrea en las escuelas; pero paulatinamente fueron conectando lo didáctico con problemas más amplios como la relación de la escuela con la sociedad y en el tratamiento de este asunto se manifestaban distintos intereses políticos: "Counts escribió un libro titulado Dare The Schools Build a New Social Order? su posición fue considerada radical por algunos educadores progresistas y por muchos legos..... planteó el problema de si las escuelas pueden desempeñar una función importante en el cambio de la sociedad." (34)

Este texto no era una voz solitaria en la Asociación, existían dentro de la misma grupos de personas que editaban revistas y periódicos con una orientación revolucionaria en las que se criticaban los males del capitalismo y se invitaba a estudiar la educación en relación al sistema económico político vigente: "Otro aspecto del marxismo constituía un problema, es decir, lo apropiado de un análisis de clase para comprender la dinámica de la sociedad en los Estados Unidos. En pro de tal análisis - estaban George Counts, John Childs y Theodore Brameld. Contra el mismo estaban Dewey, R.B. Raup, W.H. Kilpatrick y H. Rugg." (35)

Recordemos que en el ámbito de lo sindical y lo político, las primeras décadas de este siglo presenciaron la emergencia de agrupaciones de izquierda y marxistas -

en la sociedad norteamericana, entonces es probable que la presencia de estos grupos en la Asociación para la Educación Progresiva esté directamente relacionada con los anteriores, o bien que sea producto de la difusión del marxismo, pero en ambos casos se trataba de movimientos sociopolíticos que rebasaban el ámbito de lo educativo. Los partidos y sindicatos de izquierda fueron prácticamente eliminados durante los años de 1917 y 1918 por medio de la represión y porque habían perdido bases de apoyo por la prosperidad económica de la postguerra; esto impactó también a los grupos de izquierda del movimiento progresivo: "Cuando el Laissez Faire (estancamiento) capitalista se convirtió en el capitalismo benefactor, que prometía terminar con la pobreza a tiempo que acrecentaba la estabilidad, las alternativas socialistas ya no fueron tenidas en cuenta por los progresivos radicales." (36)

Coexistiendo con esta posición radical, desde un principio se consolidó en la asociación otra corriente más moderada que reconocía los males provocados por la industrialización, buscaba una mayor democracia social pero no cuestionaba a fondo la estructura social norteamericana; uno de los más importantes personajes de esta posición era John Dewey: "La filosofía de la educación elaborada por Dewey expresaba un concepto de la naturaleza y la libertad humanas que era congruente con los requerimientos de la nueva era industrial, desafiando al mismo tiempo sólo en forma mínima la distribución existente de la riqueza en la sociedad." (37)

Dewey - el segundo presidente de la asociación- fue quien aportó mayor influencia teórica al progresismo por

que sistematizó y explicó coherentemente muchos de los temas psicológicos, sociales, filosóficos y metodológicos que se debatían en el ámbito educativo, con su teoría proporcionó muchas pautas de acción para las innovaciones educacionales. Dewey propugnaba porque se reconocieran los intereses y características específicas de los niños y que la educación se adecuara a ellos:

"El lado romántico del movimiento insistía en que la integridad de la infancia fuera reconocida sin la consideración previa de las específicas aptitudes que el niño podría necesitar en la sociedad adulta" (38) esto significaba que muchos educadores progresivos priorizaban el desarrollo armónico e integral del niño sobre la preparación para el trabajo. Aparte de los radicales que rechazaban este tipo de formación, también los esencialistas se oponían a la educación activa: "Bailey y sus adeptos opinaban que los progresistas habían ido demasiado lejos en su esfuerzo por satisfacer los intereses de los niños y que éstos ignoraban las habilidades básicas necesarias para tener éxito en la vida." (39)

Una tercera posición en el progresismo estaba conformada por los educadores y psicólogos que consideraban que el avance científico y tecnológico elevaría los niveles de vida de la población y eliminaría los males sociales. La educación, desde su punto de vista, debería adoptar los métodos, la organización y en general las características del trabajo industrial, con ello las escuelas podrían preparar rápida y eficientemente a los alumnos para que desempeñaran eficazmente las tareas específicas que demandaban las distintas profe-

siones o especialidades laborales. Las escuelas al adoptar los procedimientos marcados por la administración científica del trabajo, eliminarían todo aquello que provocara pérdida de tiempo o de recursos; esto significaba que desaparecerían todos aquellos contenidos y actividades educativas que no estuvieran directamente encaminados al logro de la capacitación para el trabajo.

Al analizar los casos de la reforma de la educación vocacional y de las juntas escolares, vimos que sus objetivos eran efficientizar el trabajo escolar y capacitar operarios para el trabajo industrial; entonces, esta corriente dentro del movimiento de educación progresiva tiene sus orígenes en aquéllas agitaciones, pero en la asociación para la educación progresiva apareció muy sofisticadamente por la legitimación que le proporcionaban distintas ciencias: "Empero, su fundamentación en las leyes de Mendel, Darwin y las complejas metodologías estadísticas de Pearson, Terman y Thorndike le dieron un tono de rigor exhaustivo que previamente se había concedido a las ciencias newtonianas. Las pruebas de CI captaron la imaginación de los politólogos de alto nivel y fueron tomadas por los administradores escolares." (40)

Durante la segunda y tercera década de 1900 se imponían cada vez con mayor fuerza en la escuela los valores de eficiencia y productividad y las visiones científicistas de las que se derivaban los procedimientos técnicos y el énfasis en el control del aprovechamiento escolar. "David Snedden, el educador con inclinación por la eficiencia que Dewey criticó por apo

yar el statu quo industrial, mencionaba el total control de la escuela reformista como el ambiente educativo ideal. " (41)

Hemos ilustrado muy brevemente cómo el movimiento de la educación progresiva en general y la asociación para la educación progresiva en particular fueron espacio de controversia sobre la educación; controversia en la que participaron grupos específicos que podemos identificar e inscribir con anteriores tradiciones educativas norteamericanas; a la vez, esos grupos específicos del campo educativo eran una manifestación de posiciones e intereses que se expresaban en las distintas esferas de la sociedad norteamericana.

Destacaron en el progresismo educativo tres posiciones. Una de orientación radical que buscaba el cambio estructural del país y veía en la educación un ámbito de preparación e impulso para la transformación socio-política. Esta corriente fue debilitada al perder las bases sociales en que se sustentaba por lo que rápidamente perdió importancia y capacidad de influencia en el sistema educativo norteamericano. La segunda posición orientada a la búsqueda de mayor democracia social y buscando un tipo de educación que facilitara el desarrollo integral del niño y la formación de ciudadanos que compartieran los ideales de democracia, modernidad y bienestar social; esta corriente fue la que logró mayor trascendencia en el plano del pensamiento educativo ya que a partir de sus discusiones y experimentos se consolidó el pragmatismo educativo. Finalmente, la tercera posición alimentada por procedimientos técnicos y teorías científicas de medición y con -

trol; esta vertiente del progresismo se comprometió en la búsqueda de mecanismos y procedimientos que eficientizaran el aprendizaje y el trabajo escolar; su ascenso coincidió con el proceso de monopolización, la aparición de la administración científica del trabajo y la implementación de la cadena de montaje en la producción fabril.

Quedaron así enfrentadas dos posiciones fundamentales sobre la educación en Norteamérica - democrática y tecnocrática - que compartían el interés por conservar la organización económico-social de EUA, lo que provocaba inclusive que los integrantes de un polo, en ocasiones aceptaran los proyectos del otro grupo. Tales es el caso de las escuelas de Gary Indiana que estaban organizadas bajo las normas Tayloristas: "Dewey estaba impresionado por las escuelas de Gary por dos razones. Primero, por el eficaz uso de la planta escolar-especialmente a la luz de la base impositiva corriente de Gary- y segundo, por la naturaleza de los programas vocacionales de la misma." (42)

El progresismo en educación tuvo un inicio más o menos explosivo, que inclusive llegó a generar una corriente radical, pero al paso del tiempo y en consonancia con el fortalecimiento del capitalismo industrial de EUA, se fue convirtiendo en un movimiento que no cuestionaba ni la organización política ni la industrialización del país. Pero el hecho de que se aceptaran estas cuestiones, no implicaba que hubiera acuerdo en cuanto al tipo de educación que debería recibir el hombre de la época industrial.

El desacuerdo impulsó la búsqueda principalmente-

por dos vías, la vertiente democrática y la tecnocrática, posiciones que han recogido en la educación las preocupaciones e intereses de dos fuerzas sociales que han estado presentes desde hace siglos en EUA. La polémica desplegada por estas dos vertientes durante el progresismo llevó a la creación de estrategias para el logro de sus proyectos, tal es el caso de las metodologías de diseño curricular que son fundamentalmente producto de la lucha por imponer un tipo de práctica educativa. El currículo nació como un espacio específico de esta tensión y aunque se nos presente ahora como un método de diseño técnico, neutral, científico, etc. es necesario reconocer las intenciones y los valores que porta, así como el polo de la controversia en que está situada cada propuesta de diseño curricular. Una base para ese reconocimiento está en la historia de la educación y la sociedad norteamericanas.

CAPITULO 4

Citas Bibliográficas.-

- (1).--BOWLES Y GINTIS.--La Instrucción Escolar en la América Capitalista, Ed. Siglo XXI, p. 245.
- (2).--CARNOY, Martin.--La Educación como Imperialismo Cultural Ed. Siglo XXI, p. 235.
- (3).--BOWLES Y GINTIS.-- op cit, p. 245.
- (4).--BOWLES Y GINTIS.-- ídem.
- (5).--BOWLES Y GINTIS.-- op cit, p. 247.
- (6).--CREMIN, Lawrence.--La Transformación de la Escuela, Ed. Bibliográfica Omeba, p. 26
- (7).--CREMIN.-- op cit, p. 27
- (8).--CREMIN.-- ídem.
- (9).--BOWLES Y GINTIS.-- op cit, p. 251.
- (10).--CREMIN.-- op cit, p. 28.
- (11).--CARNOY.-- op cit, p. 240.
- (12).--CREMIN.-- op cit, p. 29.
- (13).--CREMIN.-- op cit, p. 40-41.
- (14).--BOWLES Y GINTIS.-- op cit, p. 253.
- (15).--CREMIN.-- op cit, p. 32.
- (16).--CREMIN.-- op cit, p. 34.
- (17).--CREMIN.-- op cit, p. 33.
- (18).--DEWEY, Jhon.--Democracia y Educación.--Ed. Losada, p. 220-221.
- (19).--CREMIN.-- op cit, p. 61.
- (20).--CREMIN.-- op cit, p. 37.
- (21).--CREMIN.-- op cit, p. 59.
- (22).--CREMIN.-- op cit, p. 60.
- (23).--CREMIN.-- op cit, p. 63.
- (24).--CREMIN.-- op cit, p. 65.
- (25).--CREMIN.-- op cit, p. 66.
- (26).--CREMIN.-- op cit, p. 45.

- (27).--CREMIN.- op cit,p. 46.
- (28).--CREMIN.- op cit,p. 48.
- (29).--CREMIN.- ídem.
- (30).--CREMIN.- íbidem.
- (31).--CREMIN.- op cit,p. 49.
- (32).--FREIMBERG Y ROSEMONT.-Trabajo,Tecnología y Educación,
Ed. Las Paralelas,p. 69.
- (33).--PULLIAM Y DORROS.-Historia de la Educación y Formación
del Maestro en los Estados Unidos,ED.
Paidós,p 170.
- (34).--PULLIAM Y DORROS.- op cit,p. 171.
- (35).--FREIMBERG Y ROSEMONT.- op cit, p. 84.
- (36).--FREIMBERG Y ROSEMONT.- op cit,p. 86.
- (37).--FREIMBERG Y ROSEMONT.- op cit,p. 90.
- (38).--FREIMBERG Y ROSEMONT.- op cit,p. 91.
- (39).--PULLIAM Y DORROS.- op cit,p. 172.
- (40).--BOWLES Y GINTIS.- op cit,p. 256.
- (41).--FREIMBERG Y ROSEMONT.- op cit,p. 92.
- (42).--FREIMBERG Y ROSEMONT.- op cit,p. 97.

El establecimiento del currículum como un campo especializado de la práctica educativa en norte américa.

En la literatura norteamericana sobre historia de la educación es frecuente encontrar la palabra currículum, en general referida a lo que se enseña en la es-cuela. Johnson dice: "Entre 1800 y 1850 comenzó a desarrollarse la escuela secundaria pública. Si bien los currículos de las academias eran más adecuados para sa-tisfacer las exigencias...." (1). Este texto fue escrito el año de 1968 y podría parecer que el autor está designando procesos antiguos con conceptos nuevos; pero en el libro de Rudolph encontramos lo siguiente: "Como-orador en la ceremonia de inauguración Eliot se refi-rió a "la larga procesión de los que van a llegar al -vestíbulo, para continuar a través de los estudios --prescritos en el currículum" 123".(2) Al revisar la ci-ta 123 del libro vemos que se trata del discurso de to-ma de posesión de Eliot como presidente de la Universi-dad de Harvard, el día martes 19 de octubre de 1869.

Los ejemplos anteriores están referidos al siglo pasado, aunque los dos autores - Johnson y Rudolph - -utilizan el término currículum también para fechas más lejanas.

La intención de presentar estas citas es la de i-lustrar muy brevemente el hecho de que para los nortea-mericanos la noción "currículum" era utilizada, al me-nos desde el siglo pasado, para referirse al cuerpo de conocimientos que transmite la escuela. También pode-mos encontrar listas de las materias que debían cursar

los alumnos de determinadas escuelas para obtener el título de una carrera. Esto significa que no sólo se usaba el concepto, sino que los educadores desarrollaban prácticas referidas al currículum. En una palabra, el asunto del currículum tiene una vieja tradición en la educación norteamericana.

Pero lo anterior no quiere decir que el currículum haya ocupado siempre el mismo nivel de preocupaciones, ni que significara lo mismo para todos los educadores. Hasta antes de la década de 1890, el currículum era uno más de los elementos de la educación, que podían realizar los profesores sin una formación o especialización-laboral requerida directamente para tal empresa. Cuando la educación norteamericana experimentó el proceso de críticas, búsquedas, ensayos, reformas, etc. comprendido entre los años 1890 y 1920 paralelamente y como un caso particular de ese proceso, se constituyó el campo específico del currículum dentro de la práctica educativa.

Desde su condición de comparsa, el currículum sufrió un marcado proceso de diferenciación, hasta aparecer claramente como un problema al que era necesario darle una atención directa, con actividades y personas específicamente dedicadas al asunto. Es decir, durante el período mencionado los educadores norteamericanos construyeron un nuevo ámbito, un nuevo espacio dentro del sector educativo: El currículum.

Los trabajos, investigaciones, discusiones, grupos organizados, las instituciones fundadas en relación al currículum, son todos muestras de la emergencia de este

aspecto como un nuevo campo de la práctica educativa.

¿Qué procesos generales y específicos provocaron la aparición de este campo? ¿Cuáles fueron los intereses concretos que impulsaron a los involucrados en la educación a desarrollar este asunto? ¿Qué significados se le asignaron al currículum y cómo se estableció éste como un espacio de controversia? Con algunas de las cuestiones que intentaremos desarrollar a continuación para identificar los intereses sociales contenidos en esta problemática que se nos muestra ahora como exclusivamente técnica o metodológica por los efectos de la deshistorización. Incorporando la dimensión histórica a la temática curricular, observaremos cómo algunos procesos socio-políticos escenificados - en la sociedad en general y en el sistema educativo - en particular fueron incrustados en el campo de currículo, mostrándose de una manera particular.

Constituirse como un espacio específico de la - práctica educativa no significa que el currículum haya surgido primero como algo neutral que después, al ser ~~disputado~~ disputado por diferentes grupos, se haya visto modificado o influido por la ideología de esos grupos; significa por el contrario, que la constitución misma - del campo fue fruto de las tensiones entre los sectores sociales en conflicto que pretendían imponer sus intereses en la educación norteamericana. Establecer condiciones en la educación significaba - y significaba - definir el contenido, los métodos, los fines educativos, etc., asuntos todos que tienen que ver con el currículum, por eso éste se nutrió y desarrolló de esa

pugna, y por eso decimos que ese nuevo ámbito específico nació interesado, socialmente intencionado.

Dado que el proceso de constitución de este campo se caracterizó por controversias y tensiones, las nociones y formas de encarar la elaboración del currículo eran también muy variadas y contradictorias. El asunto del currículo estaba muy lejos de ser un cuerpo coherente de enfoques, temas y procedimientos. A finales del siglo XIX y principios del XX en EUA el currículo era un elemento que aunque convocaba la participación de maestros, pedagogos, administradores escolares, etc., no había una clara definición de qué significaba éste, qué aspectos quedaban dentro de sus límites, cuáles eran los procedimientos o mecanismos para elaborarlo y ponerlo en marcha; en fin, era un nuevo espacio en la práctica educativa que crecía en importancia por su posición estratégica para definir y orientar proyectos educativos, por lo mismo apropiarse del espacio y definir sus alcances era importante tanto educativa como políticamente.

Por su novedad e indefinición el currículum era entonces un asunto con mucha divergencia en cuanto a grados de elaboración, sistematización, prácticas y experiencias. Como ámbito de la práctica era un proceso contradictorio, con avances y retrocesos, con intereses e ideologías opuestos; es decir era- y sigue siendo- un campo de controversias no sólo por su indeterminación, sino (y principalmente) por su valor como instrumento para la orientación de las prácticas educacionales.

Entre los procesos sociales amplios que influyeron en la emergencia del campo específico del currículo están los que hemos revisado anteriormente, a saber: los fenómenos de industrialización y monopolización acelerada en la sociedad norteamericana entre 1890 y 1930; la automatización del trabajo fabril con el consiguiente viraje en la demanda de mano de obra calificada; la urbanización y crecimiento de la matrícula escolar; la politización en aumento que generaba actitudes contestatarias o de rebeldía ante las que los grupos dirigentes requerían de instrumentos capaces de lograr mayor control socio-político; la consolidación del país como una nación que requería de un sistema educativo nacional capaz de garantizar que toda la población compartiera pautas culturales y valores comunes; el avance científico y tecnológico, especialmente en el área de la producción, que impactaban con fuerza cada vez mayor en las distintas esferas de la sociedad norteamericana.

En un nivel menor de generalidad, encontramos los procesos particulares del sector educativo de USA durante el mismo tiempo; entre ellos los más importantes fueron los movimientos de reforma educativa experimentados en distintos subsistemas del sector educativo, todos ellos caracterizados por una crítica a la educación tradicional en cuanto a sus contenidos, métodos y fines educativos. El Movimiento de Educación Progresiva, que estaba empeñado en encontrar respuestas educativas acordes con las condiciones sociales de la época, para lo cual generó una amplia gama de experimentos y organizaciones educativas, entre ellas organizaciones y experiencias directamente vinculadas con la problemática curricular.

Los elementos específicos que constituyeron pro-
piamente el surgimiento del currículo como un campo -
diferenciado, y que a continuación analizaremos son:
la aparición de distintas comisiones de carácter na-
cional con la finalidad de atender uno o varios de --
los problemas relativos al currículum; el desarrollo-
de propuestas curriculares y experiencias dirigidas --
por educadores de orientación tecnocrática; las polémicas y propuestas de elaboración curricular aportadas-
por filósofos, pedagogos y educadores que se oponían-
a los tecnócratas por medio de proyectos educativos -
que acentuaban la formación general del ciudadano, el
fomento de la democracia y el desarrollo integral del
individuo.

A continuación intentaremos mostrar cómo estos -
tres niveles, que hemos llamado generales, particula-
res y específicos están profundamente interrelaciona-
dos; además veremos cómo en el nivel específico del -
currículo están presentes algunos de los aspectos de-
los otros dos niveles, dándole dirección, intenciona-
lidad y fundamentos al mismo.

5.1.- Las Comisiones.-

Antes de mencionar los trabajos realizados por las comisiones de maestros en relación al currículum, nos detendremos brevemente en el caso de la NEA (National Education Association).

"En 1857, diez asociaciones estatales de maestros llevaron a cabo en Filadelfia una reunión donde se constituyó la NEA" (3) con la finalidad de expandir la educación pública, mejorar la calidad de la educación y defender los intereses de los maestros.

Esta asociación fue creciendo paulatinamente en número de asociados e incorporando en su organización a los organismos estatales hasta convertirse en la organización de maestros más importante de los Estados Unidos de Norteamérica. Hasta antes de la década de 1890 sus actividades se limitaban prácticamente a una convención anual y la publicación de las discusiones ahí efectuadas. Su aparición coincide con la época de expansión de la escuela pública y dada su intención de aglutinar a distintos estados dentro de su organización, podemos entenderla como una manifestación incipiente del proceso de unificación del sistema educativo.

La NEA se fué fortaleciendo cada vez más hasta convertirse en una compleja organización formada por departamentos, divisiones, comisiones, comités, organismos estatales y locales, etc., es decir, llegó muy pronto a ser una fuerte organización de carácter nacional y con ello sus actividades e influencias fueron cada vez más-

notorias en el sector educativo "Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, las resoluciones de los diversos comités especiales ejercieron una importante influencia sobre el desarrollo de la educación en Norteamérica. Mencionaremos a continuación algunos de los principales de esos organismos:

- Comité de Diez para estudios sobre la escuela secundaria, 1892-93
- Comité de quince para la educación primaria, 1893-95
- Comité de Doce para escuelas rurales, 1895
- Comités para las exigencias de Ingreso en el College, 1899-1911
- Comisión para la reorganización de la Educación Secundaria, 1913-21 ." (4)

Posteriormente comentaremos el papel que jugaron los comités anteriormente señalados en la conformación del currículum; por lo pronto, nos interesa destacar dos cosas acerca de la NEA:

Esta asociación fue la inicial promotora del campo curricular porque de ahí surgieron las primeras comisiones encargadas de estudiar, analizar y proponer asuntos relacionados con el currículo. Por otra parte, la consolidación de la NEA como un organismo con fuerte influencia y de alcances nacionales-especialmente a partir de 1890- es simultánea a procesos de consolidación de otras organizaciones a nivel nacional en la sociedad norteamericana.

El periodo de reconstrucción, posterior a la Guerra Civil, fue el momento histórico en que los organismos -

del Estado se desplegaron a todo el país. Las empresas privadas, al ser eliminadas las trabas de los estados-sureños, también crecieron a nivel nacional y se inició con ello el proceso de expansión industrial y monopolización de los negocios.

La educación no podía permanecer ajena a este proceso de unificación nacional. La existencia de la NEA- en esta misma época es un signo de que el proceso también lo experimentaba el sistema educativo. En Norteamérica se había impuesto un proyecto socio-económico - en todo el país; no se toleraría que la educación estuviera librada totalmente a los variados intereses locales y estatales. La NEA fue la organización de donde surgieron las comisiones encargadas de proponer medios para integrar el sistema educativo norteamericano.

"En la asamblea de 1892 de la Asociación Nacional de Educación se realizó la designación de un Comité para Estudios de las Escuelas Secundarias, conocido como El Comité de los Diez."(5) Este grupo tenía el encargo de estudiar los problemas más importantes que acontecían en el nivel secundario; nivel que en varias ocasiones y por distintos motivos había sido escenario de notorios conflictos, entre ellos el del tipo de formación que debían proporcionar (lo hemos tratado bajo el tema de Educación Vocacional).

Un antecedente del Comité de los Diez fue una comisión de carácter regional patrocinada por la Asociación de Escuelas Secundarias de Nueva Inglaterra con la finalidad de llegar a establecer formas de trabajo-comunes en todas las secundarias del área. El Comité -

de los Diez en cambio tenía carácter nacional y las prouestas que de sus investigaciones surgieron tendrían - repercusiones en todo el país.

Aunque el Comité no estaba abocado a un problema - particular, el asunto que a la postre ocupó todos sus - esfuerzos fue el de los requisitos que debían reunir - los egresados de secundaria para poder ingresar al Co - llege. Hemos visto que el sistema educativo norteameri - cano tenía un bajo nivel de cohesión y uniformidad, ya - que tanto la política educativa como los contenidos y - métodos eran decididos, la mayoría de las veces, por autoridades locales o estatales, conformándose con ello - un cuadro muy heterogéneo en cuanto a tipos de forma - ción y planes de estudio proporcionados por las secunda - rias. Por otro lado, los Colleges en un lugar pedían u - nos antecedentes escolares y en otro exigían conocimien - tos total o parcialmente diferentes aunque se tratara de la misma carrera. La tarea del Comité de los Diez apunta - ba entonces a disminuir la diversidad en cuanto a tipos - de formación y requisitos de ingreso, asunto que tocaba directamente una de las cuestiones más importantes de - lo curricular: la definición de contenidos.

El Comité - bajo la dirección de Charles W. **Eliot**, director de la Universidad de Harvard - organizó una serie de foros para discutir asuntos relativos a las ma - terias de estudio: cuáles materias tradicionales o mo - dernas eran esenciales; qué temas incluir en el estu - dio de cada materia; qué profundidad y tiempo dedicar - a cada una, etc. Un aspecto particularmente importante era la discusión acerca de si deberían existir progra - mas diferentes para los que iban a continuar estudios

universitarios y para los que nó.

Como resultado de esas reuniones el Comité presentó su reporte, el año de 1893, en el que sugería que las secundarias proporcionaran cuatro programas para que el alumno optara por uno: Clásico, latín-científico, lenguas modernas o inglés. El reporte también rechazaba categóricamente la diferenciación de programas para los que estudiarían en el College. "El Comité de los Diez argumentaba que aquella educación era para la vida y que los Colleges debían aceptarla apropiada como requisito de admisión." (6) A partir de las propuestas del reporte se desataron distintas críticas, en las que aparentemente se discutían aspectos psicológicos o referidos a los contenidos de las materias, pero en un nivel más profundo significaban discusiones sobre el papel de la Secundaria en la definición de las futuras profesiones de los alumnos.

Por un lado Eliot, considerado como un optimista-- del desarrollo de las capacidades intelectuales, señalaba que lo importante de las materias de estudio no era el tipo de conocimientos-- más o menos complejos o elevados-- sino el potencial que representaban para el desarrollo de las capacidades intelectuales; tampoco, decía Eliot, había materias más valiosas que otras, lo importante era estudiarlas adecuada y constantemente para acrecentar la disciplina intelectual.

Uno de los más fuertes opositores a las recomendaciones del Comité era Stanley Hall. Hall rechazaba la propuesta de que todos los alumnos estudiaran las mis-

mas materias y de la misma manera; según él debían existir currículos diferenciados para los que continuarían estudiando en el College y los que se dedicarían a trabajar. Asimismo, consideraba que existían materias más complejas, de mayor importancia, que sólo podían estudiar los más inteligentes. "La tendencia de Hall era enfatizar y exagerar las diferencias en las capacidades intelectuales y hacía de esas diferencias las bases de un argumento a favor de la diferenciación curricular."

(7)

Ante estas afirmaciones Eliot reafirmaba que la idea básica del Comité de los Diez consistía en considerar a la escuela secundaria como un lugar de preparación donde se fomentara el desarrollo general y no como un lugar de entrenamiento para trabajos específicos, por lo que se oponía a una distribución desigual de conocimientos ya que ello traería importantes consecuencias en las oportunidades de empleo: "La posición de Eliot fue que bajo la guisa de atender a las diferencias en las capacidades intelectuales de los alumnos, eran predeterminados los roles sociales y vocacionales que algún día ocuparían los estudiantes." (8)

A la postre las recomendaciones del Comité de los Diez fueron consideradas como una subordinación de los programas de las secundarias a las exigencias de ingreso al College. Aunque distorsionada, finalmente se impuso la corriente de educación general por sobre aquellos que pretendían que la Secundaria se abocara al entrenamiento para trabajos específicos. Vemos así que la primera comisión nacional dedicada específicamente al asunto del currículo estuvo impactada por viejas polémicas-

en el campo educativo norteamericano; sus trabajos giraban también en torno a la disputa entre educar para el trabajo o para la vida.

Otra importante comisión fue la que buscaba economizar el tiempo y elevar la eficiencia del trabajo educativo: " El Departamento de Superintendencia de la Asociación Nacional de Educación designó en 1911 una Comisión de Estudio de la Economía de tiempo con la Educación, que se encargaría de formular recomendaciones para la eliminación sistemática de todo lo que fuera pérdida de tiempo inútil en el plan de estudios escolar." (9)

Esta comisión se dedicó a hacer estudios en las ciudades más importantes del país; con ellos querían identificar los conocimientos más fáciles de aprender y que les permitiera a los estudiantes obtener mejores resultados en sus problemas prácticos. De los resultados de estos estudios, la comisión obtendría un listado de los conocimientos mínimos necesarios que deberían enseñarse en cada materia. Un rasgo muy notorio de esta comisión era el énfasis que ponían en la ciencia como garantía de mejoramiento del trabajo educativo; "No hay que decir que se aplicaron en la medida de lo posible las mejores escalas de rendimiento recientemente elaboradas, y los resultados se recogieron en un impresionante despliegue de cuadros, gráficas y tablas que otorgaron un inequívoco halo de precisión a la empresa." (10)

A partir de estas investigaciones la comisión presentó, en los años de 1917 y 1918, los informes correspondientes a cada materia, así como una serie de recomen

en el campo educativo norteamericano; sus trabajos giraban también en torno a la disputa entre educar para el trabajo o para la vida.

Otra importante comisión fue la que buscaba economizar el tiempo y elevar la eficiencia del trabajo educativo: " El Departamento de Superintendencia de la Asociación Nacional de Educación designó en 1911 una Comisión de Estudio de la Economía de tiempo con la Educación, que se encargaría de formular recomendaciones para la eliminación sistemática de todo lo que fuera pérdida de tiempo inútil en el plan de estudios escolar." (9)

Esta comisión se dedicó a hacer estudios en las ciudades más importantes del país; con ellos querían identificar los conocimientos más fáciles de aprender y que les permitiera a los estudiantes obtener mejores resultados en sus problemas prácticos. De los resultados de estos estudios, la comisión obtendría un listado de los conocimientos mínimos necesarios que deberían enseñarse en cada materia. Un rasgo muy notorio de esta comisión era el énfasis que ponían en la ciencia como garantía de mejoramiento del trabajo educativo; "No hay que decir que se aplicaron en la medida de lo posible las mejores escalas de rendimiento recientemente elaboradas, y los resultados se recogieron en un impresionante despliegue de cuadros, gráficas y tablas que otorgaron un inequívoco halo de precisión a la empresa." (10)

A partir de estas investigaciones la comisión presentó, en los años de 1917 y 1918, los informes correspondientes a cada materia, así como una serie de recomen

daciones para eliminar los contenidos problemáticos o de menor actualidad. Uno de los criterios básicos para considerar a un conocimiento "necesario" era la aplicabilidad y utilidad en las labores cotidianas de los adultos. Con ello el plan de estudios se sometería a un proceso de selección que eliminaría todos aquellos elementos que significaran "pérdida de tiempo" para la escuela y el estudiante. Aunque trabajaban sobre los contenidos, los informes de la Comisión de Economía del tiempo estaban dirigidos fundamentalmente a marcar criterios para evitar desperdicios de tiempo y a exhortar a los maestros para que adoptaran formas de trabajo más eficientes.

Como hemos visto en capítulos anteriores, la segunda década del siglo XX era un período de profundo cuestionamiento a la educación tradicional porque no había incorporado, o inclusive estaba en contra de los avances científicos. Así las cosas, las sugerencias de la comisión- ahorrar tiempo, evitar desperdicio de esfuerzos, en señar únicamente lo que tiene relación con las necesidades del adulto, etc.- apoyadas por un amplio despliegue de investigaciones científicas, fueron adoptadas por los educadores que estaban preocupados por reformar la escuela para responder a las demandas de la época. Adoptar las recomendaciones no significaba necesariamente seguir las al pie de la letra; recordemos que en estos años era cada vez más evidente la presencia de dos tendencias en el campo educativo: "La primera de dichas corrientes representaba el esfuerzo por utilizar los descubrimientos de la ciencia pedagógica a fin de mejorar la enseñanza de las asignaturas tradicionales. Los partidarios de aquel enfoque eran realmente los herederos espirituales -

de Charles W. Eliot y lo que buscaban no era tanto reorganizar el plan de estudios de una manera radical cuanto infundirle nuevo vigor y nueva vitalidad ." (II)

"La segunda corriente de reformas al plan de estudios que se puso de manifiesto durante la década de 1920 fue más radical en su antiformalismo.....Aquél grupo aceptó sin reservas el utilitarismo social de la Comisión los dos famosos líderes del grupo fueron los profesores Franklin Bobbitt y Werrett Charters." (I2)

Las reacciones a los informes de la Comisión de la Economía del tiempo nos muestra claramente varias cuestiones: 1a.- la presencia misma de una comisión formada explícitamente para buscar economizar el trabajo educativo es muestra de la introducción- demanda de los métodos y modelos administrativos en el campo de la educación. 2a.- Una inclinación cada vez mayor, por parte de los educadores norteamericanos del periodo, a infundirle un carácter científico a los contenidos y procedimientos en la educación, con el consiguiente desmedro del reconocimiento de los valores involucrados en ella. 3a.- El hecho de que los integrantes de dos corrientes opuestas entre sí adoptaran (aunque cada una en distinto grado) las recomendaciones de la Comisión, significa que al menos coincidían en que la escuela adoptara sistemas administrativos y métodos y conocimientos científicos como la mejor manera de adecuar la escuela a las demandas de la época industrial.

Quizá la Comisión para la Reorganización de la Educación Secundaria sea la más citada entre los historiados

res del currículum en Norteamérica. Su importancia radica en varias cuestiones; por un lado, la Comisión para la Reorganización continuaba los trabajos realizados - por el Comité de los Diez. Por otra parte, esta comisión se articuló con el movimiento de reforma de la educación vocacional (recordemos que en este movimiento se desarrolló una intensa lucha entre sindicatos y la asociación - de fabricantes por lograr, para los primeros: que la educación vocacional fuera general y que no formara esquirolles; para los segundos: que la educación vocacional capacitara a los estudiantes exclusivamente para el desempeño laboral) y desde el ámbito específicamente curricular influyó en la definición que tuvo el conflicto. "La Commission on the Reorganization of Secondary Education, - que informó en 1918, buscó ampliar el alcance de la educación secundaria.....agregó tantas nuevas obligaciones sobre la escuela secundaria, que su papel hubo de ser modificado.... Entre otros resultados, aquel documento sentó las bases para el establecimiento de la educación vocacional, cuya influencia abarcó todo el país durante la década siguiente." (13)

Esta Comisión también fue fundada por la NEA; y al final de sus trabajos, en 1918, publicó sus recomendaciones en un documento conocido como los Principios Cardinales de la Educación Secundaria. El documento empieza justificando la necesidad de la reorganización de este nivel educativo: "La educación secundaria debe ser - determinada por las necesidades de la sociedad a la que

sirve, por el carácter de los individuos que serán educados y por el conocimiento de las teorías y prácticas educativas disponibles. Estos factores no tienen significados estáticos. La Sociedad siempre está en proceso de desarrollo; el carácter de la población de las escuelas secundarias experimenta modificaciones; y las ciencias de las que depende la teoría y la práctica educativa suministran constantemente nueva información. Sin embargo, la educación secundaria, como cualquier otra agencia establecida (instituida) de la sociedad, es conservadora y tiende a resistir modificaciones." (I4)

Pese a lo extenso del párrafo anterior, lo citamos porque es un panorama del campo educativo en general y del pensamiento curricular en particular. En cuanto a "la sociedad siempre está en proceso de desarrollo" hemos visto atrás, que este periodo está caracterizado por reformas educativas que tratan todas de adaptar la escuela a la cambiante sociedad norteamericana de principios de siglo. El reconocimiento de las características individuales era impulsado por los recientes desarrollos de la psicología que aportaba cada vez más información sobre el aprendizaje y el individuo, produciendo así diversas innovaciones en la metodología y los materiales educativos. Por otra parte, el comentar sobre la importancia de tomar en cuenta los desarrollos de la teoría y práctica educativas, es muestra del proceso de crecimiento que experimentaba la teoría educativa en el periodo progresista. El Documento de Principios Cardinales es pues significativo porque muestra una nueva manera de

ver a la educación; ésta ya no es vista solamente desde la filosofía o las tradiciones, sino desde las necesidades sociales, el individuo y las teorías educativas.

En lo que se refiere específicamente al pensamiento curricular, el reporte de los Principios Cardinales también es muy significativo porque es un claro antecedente del método que propone Tyler (15). Los integrantes de la Comisión, en 1918 establecieron que aquél que va a diseñar un currículo debe analizar la sociedad; tomar en cuenta las características de los que se van a educar y apoyarse en teorías educativas. Actualmente muchos autores de métodos de diseño curricular nos remiten a estos aspectos.

La Comisión para la Reorganización de la Educación Secundaria, aunque sin tenerlo como preocupación central, inició la construcción del pensamiento sobre el método para el diseño del currículum al fundamentar la necesidad de recurrir a diferentes fuentes para planearlo.

El reporte de los Principios Cardinales continúa: "El propósito de la democracia es organizar a la sociedad para que cada miembro pueda desarrollar su personalidad, fundamentalmente por medio de actividades diseñadas para el bienestar de sus miembros y de la sociedad como un todo.

Este ideal demanda que las actividades humanas se realicen con un alto nivel de eficiencia." (15) Estas frases del reporte recogen las dos tradiciones que habíamos venido destacando en el campo educativo norte-

americano: Una preocupada por la democracia y el desarrollo del individuo, y la otra centrada principalmente en el logro de la eficiencia. De esto podemos inferir que la Comisión estaba integrada por educadores de las dos tendencias y que el reporte también estuvo marcado por esas tensiones.

Los Principios Cardinales, no sólo sentaron las bases para el modelo de Tyler; también marcaron una importante pauta para los eficientistas: "En orden a determinar los principales objetivos que deben guiar a la educación en una democracia, es necesario analizar las actividades de los individuos.... para dar importantes servicios vocacionales a sus miembros y para promover el bienestar común." (I7) Analizar las actividades de los individuos, para los tecnólogos de la educación significaba : 1o. enseñar a los alumnos lo que los adultos hacen sin modificarlo, es decir reproducir, repetir las actividades deseables, y 2o. enseñarles a los estudiantes sólo lo que los adultos hacen, sin perder tiempo en conocimientos inútiles. Continuando en el contexto eficientista, la noción servicios vocacionales implicaba la diferenciación curricular que capacitara a los alumnos para el desempeño de un oficio.

Según los integrantes de la Comisión las actividades más importantes de los individuos se podían clasificar en las siguientes categorías: " 1.- Salud, 2.-Dirección de los procesos fundamentales; 3.-Integración satisfactoria al núcleo familiar; 4.-Vocación; 5.-Instrucción cívica; 6.-Utilización provechosa del tiempo libre 7.-Carácter ético" (I8) la educación secundaria debería

abocarse a proporcionar una formación general orientada por estos siete aspectos que desplazaban la vieja organización por materias de estudios.

Es frecuente encontrar referencias a esta Comisión como "los siete principios cardinales", aludiendo a las siete categorías de actividades mencionadas arriba; sin embargo, pensamos que lo más importante de los Principios Cardinales es lo que hemos examinado anteriormente - los fundamentos para la reorganización, la sociedad democrática y eficiente, el análisis de las actividades - porque esos aspectos orientaron los ulteriores métodos de diseño y siguen siendo objeto de preocupación de los que actualmente trabajan en el tema curricular.

Hemos visto que el currículum como ámbito especializado en la educación no surgió por una preocupación teórica o como un procedimiento técnico de diseño; lo fundaron gentes involucradas en la práctica educativa, que organizados en comisiones diversas buscaban imponer sus valores a los contrincantes. Los trabajos realizados por las comisiones reflejaban las pugnas del campo educativo y de la sociedad norteamericana. Asimismo, los reportes de las comisiones fueron aportando las experiencias y las bases teóricas que posteriormente cristalizarían como métodos de diseño curricular. Métodos cargados de intenciones, de fuerzas sociales; a la vez métodos que iban creando una especificidad, una lógica propia.

Al iniciar el estudio de las comisiones, señalábamos que la NEA era una muestra del proceso de unifica -

ción nacional que experimentaba USA después de la Guerra Civil. Ahora podemos decir que las comisiones (patrocinadas por la NEA), por ser de carácter nacional, actuaron como un poderoso aparato centralizador que buscaba desplazar a las organizaciones educativas locales. Se mostraba una vez más la vieja lucha entre los que buscaban la unificación y los que querían la separación; dirección centralizada o participación local. Fuerzas sociales actuando en el terreno educativo, valiéndose del currículum para construir la sociedad deseada. La controversia aún continúa; encontramos un texto de Saylor y Alexander, de 1966: "Nuestro sistema educativo descentralizado es uno de los guardianes más poderosos que tenemos contra la tiranía. Ninguna persona, ni camarilla, ni fundación, ni asociación pueden apropiarse fácilmente del control de toda la educación norteamericana. "(19)

parcialidad y terminarían con las polémicas.

Los procedimientos y bases científicas para elaborar el currículo serían ahora el medio para superar la vieja manera de conducir los asuntos de la educación; apoyados por la ciencia, los especialistas eliminarían las decisiones arbitrarias, valorativas, influídas vagamente por la filosofía o la moral. En lugar de esos anacronismos, los métodos científicos garantizarían que la escuela transmitiera técnicamente los conocimientos y habilidades necesarios para el hombre de la época industrial. Así la educación se incorporaba plenamente al espíritu de la época: el progreso basado en la ciencia y la técnica.

Industrialización, urbanización, implementos técnicos para acelerar la productividad, aparatos para el hogar, artículos para el consumo, modificaciones en la organización fabril, difusión de procedimientos para la sistematización y control en los negocios, divulgación de aparatos de comunicación, etc. son algunos de los fenómenos que pasaron a formar parte de la vida diaria de los norteamericanos de principios de siglo. Hemos dedicado anteriormente un espacio para estudiar estas innovaciones y sus profundas consecuencias en la sociedad en general y la educación en particular.

Hemos visto también cómo en el campo educativo se instaló una corriente de pensamiento que impulsaba la adopción de procedimientos técnicos y científicos para lograr el mismo nivel de eficiencia que en los negocios. Si en el ámbito de la producción la ciencia había acele

rado el progreso, ¿por qué la educación no debía valerse de los métodos y conocimientos científicos?.

Esos educadores científicos reconocían que el currículo era un elemento clave para eficientizar la educación, siempre y cuando no fuera elaborado a partir de resoluciones valorativas tomadas arbitrariamente por el diseñador de programas. Hacer el currículo se debía convertir en una empresa científica y los contenidos no se rían decididos por el diseñador; éste actuaría en adelante como un descubridor, como un investigador científico que estudiaría metódicamente las demandas sociales de educación y sólo a partir de ellas estructuraría el currículo.

La búsqueda de científicidad no sólo crecía en el ámbito de la producción; disciplinas muy cercanas o ya adoptadas en el campo de la educación también experimentaban profundas modificaciones en cuanto a la idea de ciencia. Es el caso de la Psicología, donde se desarrollaba una corriente que se oponía a la idea de las facultades mentales: "Cualquier cosa que existe, lo hace en cierta cantidad- escribió Thorndike en 1918-. Conocerla a fondo implica conocer su cantidad no menos que su calidad. La educación se interesa por los cambios que se producen en los seres humanos.....por las cosas hechas, las palabras pronunciadas, los actos realizados. Medir cualquiera de estos resultados significa definir su magnitud y la manera en que podrá registrarse y utilizarse ese conocimiento. Este es el Credo general de aquéllos que en la última década se preocuparon

por ampliar y perfeccionar la medición de los resultados educativos." (20)

Armados de conceptos tales como: IQ, escala, medida porcentaje, rendimiento, etc. los psicólogos se dedicaron a desarrollar una amplia gama de pruebas psicométricas que aplicaban a los estudiantes de todos los niveles para conocer su rendimiento en cada materia, sus habilidades, sus actitudes, etc. asimismo, el período de 1920 fue testigo de la enorme cantidad y variedad de tests que se aplicaban con el fin de predecir acertadamente las futuras ocupaciones de los estudiantes.

Contemporáneamente al surgimiento del currículo, en el ámbito educativo aparecía otro tema especializado: la evaluación. Desarrollada por psicólogos educativos, esta nueva área de la educación compartía con el currículo los anhelos de la cientificidad dominantes en ese período. Al ser asuntos que surgieron en la misma época, coincidiendo en los valores de rigor, neutralidad, eficiencia, predicción precisa, etc. podemos suponer que los avances en uno impactaban al otro y que el camino de su evolución se unía, mezclando y compartiendo procedimientos, preocupaciones, finalidades.

Actualmente la Psicología es una disciplina imprescindible para la temática curricular. Aunque no es objeto de este estudio, es importante marcar la necesidad de indagar los mecanismos, situaciones y momentos específicos mediante los que la psicología tomó carta de naturalización en la práctica y teoría curriculares. Por lo

pronto, debemos señalar que la versión eficientista del currículo se desarrolló fundamentalmente a partir de los aportes de la "administración científica del trabajo".

Los monopolios norteamericanos de principios del siglo XX demandaban y al mismo tiempo propiciaban el desarrollo de la administración y de técnicos en esa rama: "Cada establecimiento manufacturero que transforma un producto estándar o una serie de productos de cualquier tipo, mantiene un cuerpo de expertos en eficiencia para estudiar los métodos de procedimientos, para medir y evaluar el producto de su trabajo." (21)

Al estudiar las innovaciones en el proceso productivo, vimos que Taylor en 1914 organizó la primera cadena de montaje en USA. Pero no sólo trabajaba en las empresas, también destacó como el constructor de la teoría de la administración científica del trabajo. "El primer escrito profesional de Taylor, presentado en 1895 en la reunión de la American Society of Mechanical Engineers, ponía el ejemplo del sistema tasa por pieza" (22)

El Taylorismo estudia a las empresas desde el punto de vista de la eficiencia práctica; el asunto de la productividad es su preocupación central, busca crear estrictos mecanismos de administración y control que permitan eliminar los desperdicios y aprovechar al máximo los recursos. El trabajador es un elemento más de la empresa al que es necesario estudiar con la intención de incrementar la productividad. En "The Principles of --

Scientific Management, Taylor nos señala algunos pasos: Primero.-- Tomar 10 ó 15 hombres diferentes (preferible -- mente de establecimientos separados y de diferentes par -- tes del país) que sean especialmente hábiles para el -- trabajo particular que se analice.

Segundo.-- Estudiar las series exactas de operaciones y movimientos que cada hombre realiza, así como los imple -- mentos que utiliza.

Tercero.-- Cronometre el tiempo requerido para cada movi -- miento y seleccione la manera más rápida de hacer el -- trabajo.

Cuarto.-- Elimine los movimientos falsos, lentos e inu -- suales." (23)

Los integrantes de las Juntas Locales de Educa -- ción (ver cita 3 del cap. Reforma de la Escuela) y los -- administradores de las escuelas empezaron a aplicar ca -- da vez con mayor frecuencia el Taylorismo a la direc -- ción del trabajo escolar. Pero hubo un personaje que so -- bresalió haciendo la traspolación sistemática de los -- principios de Taylor a la administración escolar y pos -- teriormente al currículum: "Entre los primeros profetas de la nueva eficiencia en la administración escolar es -- taba el hombre que después llegaría a ser fuerza promi -- nente en la reforma curricular, e igualmente el hombre -- que dió forma y orientación al campo del currículo, John Franklin Bobbitt." (24)

Aparte de su participación en la Comisión para los Estudios de la Economía del Tiempo, para Bobbitt fue -- fundamental la experiencia desarrollada en las escuelas

de Gary Indiana.(25) En esta ciudad Bobbitt aplicó los siguientes principios del Taylorismo a la administración del sistema educativo local:

"El primer principio de la administración científica, anunció, es el uso de toda la planta todo el tiempo aprovechable....el segundo principio, reducir el número de trabajadores a un mínimo por medio de mantener al máximo de eficiencia en el trabajo de cada uno....

Su tercer principio simplemente contemplaba la eliminación de desperdicios."(26)

Pese a que la implantación de estas normas al trabajo en las escuelas significaba de hecho una subordinación de los aspectos académicos a las preocupaciones administrativas, las podemos situar aún dentro del ámbito de la dirección, de la organización escolar. Sin embargo, nuestro autor fue más allá "El cuarto principio de Bobbitt sobre la administración científica general da el salto de las áreas de la simple planta y eficiencia del trabajo al reino de la teoría educacional propiamente .Trabajar el material bruto y lograr un producto final para el cual será mejor adaptado. Aplicar para la educación estos medios: Educar al individuo de acuerdo a sus capacidades." (27)

A partir de estas citas podemos ver claramente la posición e intenciones de los planteamientos de Bobbitt. Lo más gruesa es que comparte e impulsa la visión empresarial, dado su afán efficientista; a partir del cuarto principio-arriba señalado-se identifica con los educadores y sectores sociales que pretendían la diferencia --ción curricular, para que la escuela se abocara a la te

rea de capacitar operarios destinados a una rama específica del trabajo.

El primer autor de un libro especialmente dedicado a dar pautas para el diseño del currículum- Escribió *The Curriculum* en 1918 y *How to Make a Curriculum* en 1924- avanzaba en su empeño por lograr un procedimiento de diseño generalizable, "En el campo del currículum las concepciones vagas de los propósitos de la escuela llegaron a ser intolerables, y la particularización de los objetivos de la educación llegó a ser el lema: Una era de ciencia está demandando exactitud y particularización."(28) Bobbitt ponía como ejemplo de precisión para señalar las especificaciones a una fábrica de rieles de ferrocarril que solicitaba tramos de acero de X largo, Y ancho, Z altura, etc.

Recapitulemos brevemente este modelo de currículum: 1o. Su orientación general es elevar la eficiencia del sistema educativo, 2o. El fin de la educación es capacitar a los individuos para el desempeño laboral, 3a. especificar claramente las habilidades y niveles exactos de rendimiento por medio de los objetivos.

Sobre los objetivos señala: "Los objetivos ya no deben ser formulados; ellos deben ser descubiertos. Tal como los científicos de la naturaleza y los administradores científicos "descubren" los secretos de la naturaleza y de la producción eficiente, así el diseñador científico del currículum debe descubrir qué rasgos de la actividad humana deben establecerse como los objetivos del currículum."(29) La afirmación es importante -

porque en ella se definen: 1o la posición del diseñador del currículum.-Este, siguiendo métodos científicos descubre los objetivos, no los define, y con ello se elimina la posibilidad de plasmar en ellos -según - Bobbitt- intereses personales, valores, ideologías de X ó Y clase, etc. Es decir, el diseñador es objetivo y sólo participa en cuanto aplicador de un método puro.

2o La tarea de diseño y el producto- el currículum - al apegarse a los cánones de las "ciencias" administrativas y naturales, adquieren un estatus científico. Al ser científica y objetiva, la empresa del diseño, el método y el currículo son neutrales; los argumentos de Bobbitt pretenden esconder los valores y contradicciones inherentes a la educación y, además, buscan ocultar los intereses específicos que promueve el mismo Bobbitt en su método y que hemos analizado inmediatamente después de la cita 27.

Encontramos una cita más sobre el tema de valores -ciencia. Kliebard se refiere a Peters; un sociólogo de la educación que se apoya en Taylor y Bobbitt al recomendar el método para diseñar un currículo de educación religiosa: "Los objetivos deben ser identificados a través de un estudio sociológico científico, no por los métodos a priori de la filosofía. Así las cuestiones sobre los valores eternos de la conducta humana se convierten fácilmente en un procedimiento científico objetivo para la determinación de objetivos." (30) Es contundente la claridad con que la escuela eficientista del currículo intenta sobreponer la ciencia a los valo-

res , aunque esto coexiste con la aceptación de valores eternos. Además, es importante resaltar cómo colateralmente descalificaban a los filósofos. Posteriormente veremos la posición de ellos sobre el currículo.

Otro aspecto importante del método de Bobbitt es la incorporación de lo que el Taylorismo llama análisis de actividades o de tareas. Bobbitt señala que el descubridor curricular debe analizar detenidamente un campo de la actividad humana, después seccionar y particularizar cada una de las habilidades o conductas, finalmente organizarlas de tal modo que se logre un aprendizaje eficaz y despojado de aquello que no es útil.

El discípulo de Bobbitt que sobresalió por sus trabajos de análisis de tareas fue Charters. Este exponente de la escuela científico-eficientista del currículo se dedicó a diseñar programas para distintos oficios; uno muy notorio fue el de entrenamiento específico para el oficio de ser mujer: " A mujeres de todo el país se les pidió que anotaran un enlistado de lo que hicieron en la semana y 95,000 respuestas se recibieron. Se analizaron en alrededor de 7300 categorías como: alimentación , vestido y salud. Tomando esas actividades como base, Charters desarrolló el currículo para el Stephens College."(31)

Además de ilustrar el diseño curricular a partir del análisis de tareas, este caso nos muestra la preocupación de los políticos y educadores norteamericanos ante la constante llegada de inmigrantes de muy variada procedencia. Ellos veían a la escuela y al currículo

lo como instrumentos eficaces para una rápida aculturación. Remitiéndonos también a las condiciones insalubres de los barrios marginales en las ciudades industriales, situaciones que pretendían remediar por medio de la educación, encontramos que para los dos problemas-aculturación y saneamiento- la educación de la mujer era un asunto clave que ayudaría a resolver las dos cosas. Vemos pues, que el programa para "el oficio de ser mujer", a despecho de lo que pretendía Charters, tenía dimensiones claramente políticas.

El Análisis de Tareas era recomendado también en el informe de los Principios Cardinales (ver cita I7 de este capítulo), procedimiento que- como hemos visto- implica reducir la actividad de la escuela a repetir lo que hacen los adultos, eliminando contenidos y actividades dirigidos a modificar el estado de cosas. Hallamos así el impacto de las Comisiones en la versión eficientista del currículo.

Pero los currículos no se podían multiplicar hasta haber uno para cada actividad específica; los eficientistas buscaban estandarizar unidades de trabajo, con conocimientos comunes, que se insertaran en diferentes currículos. "El ideal curricular de Snedden de pequeñas unidades de trabajo estandarizadas y organizadas en las combinaciones más eficientes para grupos distintos nunca se logró realmente. La influencia de tal concepción del currículum fue a pesar de todo, ampliamente sentida"(32), ya que en muchas ciudades los sistemas educativos inten-

taban reproducir las experiencias de Gary adoptando los principios taylorianos que Bobbitt introdujo al diseño del currículum.

Aunque el ideal eficientista de la educación estuvo presente en todo el período que hemos venido estudiando (de 1890 a 1929), el dominio de esta corriente se puede situar entre la fundación de la Comisión de la Economía del Tiempo en 1911 y 1925, año en que Bobbitt aceptaba que la educación no era una tarea que preparaba únicamente para la vida futura. Esta afirmación estaba totalmente en contra de la premisa expuesta en How to Make a Curriculum: "La educación es principalmente para la vida adulta, no para la niñez. Su responsabilidad fundamental es preparar para los cincuenta años de edad, no para los veinte de niñez y juventud."

La época del fortalecimiento del capitalismo industrial no sólo arrasó a la escuela tradicional norteamericana, también empujó al surgimiento del currículo, abordado éste fundamentalmente desde dos perspectivas:

Una versión tecnocrática que, por medio del currículo, pretende imponer al trabajo educativo las siguientes normas: Un funcionamiento eficiente de la planta escolar, explotando al máximo los recursos (incluidos los humanos) y evitando cualquier desperdicio; las actividades educacionales serán preestablecidas y parcializadas con toda exactitud, éstas surgirán de un metódico análisis de tareas y, persiguiendo mayor ahorro, el diseñador buscará estandarizar los segmentos del currículo --

que sean comunes a varios tipos de preparación. El fin de la educación- instrumentado por medio del currículo- es preparar rápidamente a los alumnos para el desempeño eficiente de un trabajo, para lo cual existirán currículos distintos que diferenciarán lo más tempranamente posible los tipos de educación. Todas las decisiones en relación a los objetivos, actividades, orientación vocacional, etc. se tomarán con base en criterios estrictamente científicos.

La versión eficientista del currículo se desarrolló compartiendo con otras prácticas e instituciones sociales las preocupaciones por la eficiencia técnica, entendiendo que el bienestar social se logra exclusivamente con productividad industrial. En 1929 llegó la dolorosa lección que opacó la doctrina de la eficiencia social y posibilitó el resurgimiento de otras vías de búsqueda - en el sistema educativo, incluido el campo curricular.

La otra perspectiva curricular se oponía al proyecto educativo de los tecnólogos; a continuación veremos algunos de sus rasgos.

5.3.-Los Educadores del Desarrollo Integral.

Dice Giroux "Es importante notar que el estudio del currículo no nació como un agregado a un extenso campo, por ejemplo, como sub-especialidad de la psicología o la filosofía. Nació por una conveniencia administrativa: la responsabilidad profesional de los asuntos curriculares. Así los curricularistas vinieron de todas las trayectorias académicas imaginables.... la conveniencia administrativa inició el campo, por ello en un principio estuvo poderosamente dominado por nociones administrativas, Así, por ejemplo, más que verlo como una presencia compleja en las escuelas que requería de una compren--sión inteligente, el currículum fue visto como la organización del tiempo y las actividades a ser administradas de acuerdo a los principios de los negocios." (33)

Esta afirmación es parcialmente cierta. Hemos visto dos Comisiones que efectivamente estaban orientadas por problemas administrativos; una pretendía uniformar los programas de secundaria para coordinarlos con los requisitos de ingreso al College, otra investigaba los mecanismos para el ahorro del tiempo en las escuelas. Estudiamos también a los especialistas del currículo en la versión eficientista que, por medio de los princi--pios de la administración de empresas, enfatizan la importancia de la productividad en el trabajo escolar y minimizan o eliminan totalmente asuntos tales como la formación cultural, política, literaria, etc. de los alumnos.

Compartimos también con lo arriba citado que el campo estuvo poderosamente dominado por nociones administrativas, dado que era un momento histórico de apogeo del poder empresarial que hacía predominar en muchos campos de la práctica social la racionalidad técnico-administrativa. Asimismo, es muy importante el señalamiento de que los curricularistas provenían de distintas trayectorias académicas; la práctica educativa, la política educacional y el pensamiento pedagógico norteamericanos experimentaron la irrupción de formas de hacer y de pensar, además de los especialistas provenientes de otros ámbitos laborales, sin suficiente familiaridad con los asuntos educativos ni percepción adecuada de la problemática y los fines de la educación.

Los aspectos que no podemos compartir con Giroux son: a).- que el estudio del currículo nació por una conveniencia administrativa y b).- que en un principio fue visto como la aplicación de los principios de los negocios.

La historia social y educativa de los Estados Unidos de América, nos muestra la presencia de dos importantes posiciones (sin excluir otras, pero que fueron poco significativas por su impacto) en el campo educativo; posiciones en pugna por ganar influencia en la educación, incluido allí el campo específico del currículo. El problema curricular entonces, no nació exclusivamente orientado por prácticas eficientistas, ni su estudio se inició únicamente marcado por la racionalidad administrativa.

El hecho de que el surgimiento del campo curricular haya coincidido con una época de predominio de la racio-

nalidad técnica, de expansión de la fé en la ciencia y de persecución de la eficiencia y productividad, no nos puede llevar a aceptar que el currículo respondía solamente a estos ideales. También había una tradición que defendía la lógica del trabajo educacional, que enarbolaba fines e intereses que en parte surgían del ámbito educativo; tradición que pugnaba por conservar o mejorar las condiciones de los participantes en el proceso de la educación. Grupos de directivos, maestros pedagogos se oponían totalmente a los procedimientos tecnocráticos; también había grupos y notables personalidades que compartían el interés por la eficiencia administrativa pero se oponían a organizar el trabajo escolar exclusivamente bajo los criterios de aquélla.

Reconocemos entonces que la mayoría de los primeros curricularistas participaban del afán de efficientizar la escuela, pero no todos veían la adopción de las teorías y los procedimientos administrativos como solución a toda la problemática. Había un amplio sector de educadores que, aunque aceptara las preocupaciones administrativas, pugnaba porque la educación propiciara el desarrollo integral del ciudadano; porque el pensamiento educativo se enriqueciera con disciplinas no cuantitativas; por ver a la escuela como un elemento que impulsara el desarrollo social, cultural, físico, ético, artístico, etc. Con base en esto reconocemos que el currículo como campo especializado de la práctica educativa surgió impulsado también por estas preocupaciones, además de las administrativas.

El caso de la Comisión para la Reorganización de -

la Educación Secundaria es un ejemplo de que los primeros curricularistas promovían el análisis de actividades como base para el logro de un programa eficiente, pero también fundamentaban sobre la necesidad de investigar las características del individuo y de la sociedad para buscar mayores niveles de bienestar en la democracia.

No sólo los Principios Cardinales de la Educación Secundaria fueron la expresión de la vertiente interesada en proporcionar condiciones para el desarrollo individual. Importantes movimientos al interior del sistema educativo norteamericano buscaban esta meta; además renombrados educadores como: Horace Mann, William-T. Harris, Jane Addams, Ella Flagg etc. (34) son los constructores de esta tradición que sentaron las bases para la formulación del paradigma curricular que se opone a la versión eficientista. Entre las figuras más prominentes del periodo del surgimiento del currículo está John Dewey, quien influyó profundamente tanto en el pensamiento curricular, como al movimiento de educación progresiva.

Proveniente de una formación filosófica, en la que " se distinguen claramente cuatro momentos, que Dewey mismo ayuda a delimitar en su *From Absolutism to Experimentalism*. El primero es el escepticismo que abarca sus años de estudiante (hasta 1884).... El Hegelianismo llena el segundo momento (1884-1891)... la transición del hegelianismo al instrumentalismo caracterizan el tercer periodo, que cierra con los *Studies in Logical Theory* (1903).... En 1904, ya bajo el impacto del -

pragmatismo de James, Dewey estaba en plena madurez -- (cuarto momento)" (35) Dewey se vinculó rápidamente con el ambiente educativo, donde participó de diferentes maneras:

"La reputación de Dewey creció enormemente como resultado de su trabajo, entre 1896 y 1904, en la famosa-Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago y a través de la publicación de artículos en revistas profesionales y libros ampliamente leídos, entre ellos, Escuela y Sociedad (1899), Cómo Pensamos (1910) y Democracia y Educación (1916). Sucedió a Charles W. Eliot como presidente honorario de la Asociación para la Educación Progresiva, formada en 1919, y finalmente llegó a ser conocido como el padre de una vaga entidad llamada Educación Progresiva." (36)

Simultáneamente al trabajo en la Escuela-Laboratorio, Dewey publicó en 1902 el texto titulado El Niño y el Currículo. En este documento no se formulan procedimientos de diseño ni nociones acerca de cuáles son los elementos que constituyen el currículo; se trata más bien de una discusión sobre el dualismo entre el alumno y el programa y la demostración de que entre uno y otro no existe tal separación. Discusión que aporta, de todas maneras, criterios para el diseño de programas.

En El Niño y el Currículo, Dewey abre la discusión señalando que existen en la época dos posiciones igualmente equivocadas respecto a la relación entre aquéllos dos. Una que prioriza el valor del programa: "La materia de estudio, la asignatura, suministra el fin y determina el método. El niño es simplemente, el ser no maduro-

que ha de ser llevado a madurez; es el ser superficial al que se ha de dar profundidad; su experiencia limitada ha de ser ampliada. El niño ha de recibir, aceptar" (37) En el otro polo el énfasis estaba puesto en respetar las experiencias, la afectividad, los intereses y conocimientos del niño sin tratar de imponerle los contenidos que le resultasen interesantes. Dewey afirma - que bajo esta oposición se encuentran otras como: disciplina vs. interés; iniciativa vs. control; rutina vs creatividad.

"Abandonemos - dice- la idea de las materias de estudio como algo fijo y ya hecho en sí mismo, fuera de la experiencia del niño; cesemos de pensar en esta experiencia como algo rígido y acabado, veámosla como algo fluyente, embrionario, vital y comprenderemos que el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso." (38) A continuación argumenta que es necesario reconocer la experiencia del niño y la tendencia hacia donde apunta. Las materias de estudio son el producto de la acumulación lógica de las mejores experiencias de la humanidad. Entonces el maestro debe identificar la dirección hacia donde mira el interés del niño; organizar el medio educativo con estímulos que propicien experiencias parecidas a las que realizó la raza para llegar al conocimiento científico, hasta que el niño movido por su propio interés haga su yos los conocimientos del programa, ganando con ello - un mayor crecimiento y desarrollo al incorporar a sus experiencias personales nuevas verdades científicas.

La clave para organizar el medio educativo será :

"distinguir y comparar los aspectos lógicos y psicológicos de la experiencia, el primero de los cuales defiende a la materia de estudio en sí misma y el segundo a ésta en relación con el niño." (39) La materia de estudio al ser el producto (organizado lógicamente) de experiencias pasadas de la humanidad, no está en contradicción con los aspectos psicológicos, porque éstos son: las vivencias, las abstracciones, generalizaciones clasificaciones, obtenidas de tales experiencias. De esto desprende Dewey que el maestro debe organizar el programa para propiciar experiencias que se vayan desarrollando en la dirección de la lógica de la materia. Se elimina así no sólo la contradicción entre el niño y el currículo, sino también la de los intereses del niño y los conocimientos acumulados por la humanidad.

No sólo estaba interesado en los problemas del conocimiento y de la organización psicológica; en Escuela y Sociedad Dewey expresaba el impacto de la industrialización: "La vida social ha sufrido una transformación completa y radical bajo el influjo del industrialismo. Si queremos que nuestra educación tenga algún sentido para la vida, debe sufrir una transformación no menos completa (esa transformación) implica hacer de cada una de nuestras escuelas una entidad embrionaria de vida en común, cuyas actividades y distintos tipos de ocupaciones reflejen la vida de la sociedad más amplia y que esté totalmente impregnada del espíritu del arte, la historia y la ciencia." (40) Pero la demanda de adaptar la escuela a las nuevas condi --

ciones industriales no llevaba a Dewey a satisfacer las necesidades momentáneas de capacitación : "Con el advenimiento de la democracia y de las condiciones industriales modernas es imposible predecir de un modo definitivo lo que será la civilización dentro de veinte años. Por tanto, es imposible preparar al niño para una serie precisa de condiciones." (41) Se sumaba así a la polémica desarrollada por la Comisión de los Diez, pero dando ahora un argumento que emanaba del propio desarrollo técnico.

Además de buscar la modificación de la escuela para coordinarla con el desarrollo industrial, compartía la necesidad de administrarla mejor: "Hay dos caminos - para acercarse al problema de evitar pérdidas en el proceso educativo de las escuelas. Uno es el administrativo. Este aborda el sistema existente como una empresa en explotación, y busca las roturas y los sobrantes que contribuyen al mal ajuste y al gasto ineficiente de tiempo y energía por parte de alumnos y maestros: movimientos inútiles porque crean malos hábitos. El otro puede ser llamado personal, psicológico o moral." (42) Al abundar sobre el tema del desarrollo personal, plantea que aún pensando en éste, es necesario tomar en cuenta las necesidades administrativas, pero se opone contundentemente a la subordinación de los aspectos psicológicos a la "racionalización" de la productividad.

En cuanto a la idea de estandarización, del uso de iguales métodos, contenidos, actividades, etc. dice:

"Puesto que la madurez es un proceso continuo, y por lo tanto plural, no es una cosa uniforme que madure a la -

par.... Cuando llegamos a la escolaridad sin embargo, temo que exista allí una tendencia a suponer una madurez - igual, uniforme y que reine en ellas la concepción de - las "épocas" de crecimiento que corresponda a unidades - diversas del sistema escolar." (43) Es interesante notar cómo hay una oposición sistemática entre las pretensio - nes de los eficientistas y las afirmaciones de Dewey.

Dice Cremin: Esta fue su manera de expresar que el - objetivo de la educación no es meramente el de formar - ciudadanos, o trabajadores, o padres, sino el de consti - tuir seres humanos capaces de vivir la vida en toda su - plenitud, es decir , acrecentando continuamente el signi - ficado de sus experiencias y su capacidad para dirigir - las siguientes. Bajo la idea de que una experiencia au - menta la capacidad para dirigir futuras experiencias, el currículo es importante como el elemento que articula di - ferentes momentos: "Por esta razón es tan fundamental el problema del programa escolar; para articular las fases - sucesivas de una materia de enseñanza con otra ha de e - xistir una articulación del programa." (44)

Dada la necesidad de articulación entre las experien - cias, lograda con el del curriculum, los objetivos siguen bajo la misma lógica: "Para saber lo que realmente es - una capacidad debemos conocer cuál es su finalidad, uso - o función, y esto no podemos saberlo sino en el caso de - concebir al individuo como ser activo en las relaciones - sociales " (45) llega así a un modo de entender los obje - tivos opuesto a la idea de particularización y división - exhaustiva de metas que representan habilidades aisladas; en Mi Credo Pedagógico dice que el proceso y los fines -

de la educación son una y la misma cosa; que poner al alumno a perseguir un objetivo estandarizado, separado de su finalidad, se eliminan gran parte de los significados propios del proceso educativo, quedando éste como algo externo, ajeno al alumno.

En otro lugar alega: "En los últimos años hemos adquirido el hábito de movernos ennumerando los objetivos que habían de alcanzarse. Este procedimiento, en sí mismo, es inteligente y admirable. Necesitamos saber lo que seremos después, lo que nos esforzamos en realizar. Pero hay una cuestión subyacente ¿de dónde derivaremos nuestros objetivos? ¿los obtenemos del aire, los sacamos de la tierra en torno, los extraemos de nuestros íntimos deseos?".(46) Por el tono combativo del párrafo vemos que el asunto de los objetivos era una cuestión polémica, no sólo en lo que atañe a la relación del alumno con ellos, también se luchaba por imponer el fin educativo y los personajes que participarían en su definición.

"El deber de educar a los jóvenes para la ciudadanía es universalmente reconocido en palabras...No se vé cómo puede merecer esa atención sin esa realización de la comunidad de intereses y la consiguiente alianza de la simpatía y la inteligencia de que hemos venido hablando."(47) Construir la "comunidad de intereses" es el gran problema que han tenido los norteamericanos desde aquellos tiempos remotos cuando eran trece colonias que necesitaban unirse para independizarse de Inglaterra; falta de comunidad de intereses que propició la separación de varios Estados de la Unión; escasa compartición de tradiciones históricas y culturales; nacionalismo endeble por

la gran cantidad de inmigrantes; posibles desórdenes sociales emanados de la inconformidad con el orden vigente. Son sólo algunas de las cuestiones que inquietan a los pensadores norteamericanos menos inmediatistas y que reconocen la necesidad de una educación amplia para lograr socializar a los ciudadanos alrededor del gran interés social.

Para imponer el fin educativo de formar al ciudadano responsable que comparta y se adapte a los valores sociales, es importante rechazar "la presente dictadura de la política escolar por los banqueros y otros grupos financieros exteriores, más que perjudicial para la causa de la educación. Es también un comentario patético y trágico a la falta de poder social de la profesión docente. Los maestros no harán mucho por la solución de los problemas sociales, y mucho menos por edificar un nuevo orden social hasta que hayan tomado una parte activa en la solución de los problemas educativos que les conciernen más directamente en sus propias comunidades." (48)

El discurso de Dewey nos permite reconocer nítidamente una vieja tradición en el sector educativo norteamericano: la de los reformistas que veían en la escuela el mejor instrumento para la reconstrucción social; la de grupos de maestros que pugnaban por definir ellos mismos los fines educativos en oposición a los grupos empresariales; aquélla que se defendía del proceso centralizador que desplaza los intereses comunitarios. Dewey, congruente con esta tradición, promueve la participación activa del docente en la comunidad, exige que éste sea reconocido como un importante servidor social que asegurará el buen desa-

rrollo y vigilará la ruta adecuada del movimiento de la sociedad.

La tarea de adaptar al hombre a la sociedad no va en detrimento del desarrollo individual "Pues una educación universal no es sólo la que extiende sus beneficios a todos, - sino la que satisface la inmensa variedad de las necesidades sociales y de las capacidades y deseos individuales."

(49) Aparte de hacer hincapié en la importancia del papel de la escuela como institución socializadora, Dewey enarbolaba dos valores fundamentales para los norteamericanos: la democracia y el individuo, asuntos que son interdependientes "La democracia será una farsa al menos que el individuo sea preparado para pensar por sí mismo; para juzgar independientemente, para ser crítico, para ser capaz de discernir las propagandas sutiles y los motivos que las inspiran. La producción en masa y la reglamentación uniforme se han desarrollado hasta tal grado que la oportunidad individual ha disminuido." (50)

La producción en masa y la farsa de la democracia, - dos amenazas que es necesario eliminar mediante la educación; por un lado, es necesario formar al ciudadano cívicamente: "Nuestra famosa y breve definición de una democracia como el "gobierno del pueblo, para el pueblo y por el pueblo," da acaso la mejor guía de lo que se exige en una sociedad democrática..... cada uno debe recibir una preparación que le ponga en condiciones de satisfacer esta responsabilidad dándole las debidas ideas de la situación y necesidades del pueblo colectivamente y desarrollando aquellas cualidades que aseguren a su actividad una -

justa participación en la obra del gobierno." (51)

Ideales democráticos, desarrollo del individuo, participación de los ciudadanos en el interés común, son algunos de los fines educativos que los norteamericanos le han encargado a la escuela. El pensamiento pedagógico de John Dewey estaba embarcado en la articulación de estos asuntos para lograr la educación que demandaba el hombre de la sociedad industrializada, pero paradójicamente, los enemigos de este proyecto educativo eran los mismos empresarios y políticos que buscaban un mayor desarrollo de la industria:

"La atención de los ciudadanos influyentes se fija más fácilmente en la necesidad de tener obreros diestros que en la de realizar una reorganización general de la educación..... Existe el peligro de que los intereses concentrados de los hombres de negocios y su actividad influyente en los asuntos públicos, separen la preparación industrial con daño en la democracia y de la educación. Los educadores deben insistir sobre la primacía de los valores educativos... porque representan los intereses más fundamentales de la sociedad." (52) Se sumaba así a la polémica que giraba en torno al problema de la educación vocacional y al mismo tiempo atacaba a los empresarios que desplazaban a los representantes de las Juntas Locales de Educación; sin embargo, esa oposición no lo llevaba a rechazar la preparación para el trabajo:

"Ha sido el porvenir del trabajador industrial lo que se ha descuidado. Las complicaciones de la industria moderna, debidas a los descubrimientos científicos, hacen necesario para el obrero que aspira a salir adelante tener un --

buen fundamento de educación general sobre el cual construir su destreza técnica..... las escuelas profesionales y de adultos acogen a los alumnos antes de que tengan edad suficiente de hacer una discreta elección.... de modo que el alumno se encuentra preparado para una sola ocupación "(53) reprochaba a los partidarios de la educación exclusivamente vocacional por su visión inmedatista que desprecia el valor de una formación amplia para los trabajadores.

Más aún, se situaba desde un argumento productivista para mostrar la escasa conveniencia que, para los mismos empresarios, tenía la urgencia de incorporar a los jóvenes al trabajo fabril: "La gravedad de la situación se acentúa con el hecho de que estos niños aumentan su capacidad de ganar mucho más lentamente y alcanzan como máximo un nivel mucho más bajo que el niño que sigue en la escuela.... las mismas industrias que parecen ser las que ganan más al recibir obreros adiestrados en las operaciones elementales de la profesión, pierden con ello en las operaciones más difíciles, pues los trabajadores no tienen la fundamentación del conocimiento general." (54)

Dewey muestra claramente que la visión eficientista en el terreno educativo resulta demasiado estrecha, no sólo porque impide el desarrollo armónico, integral del individuo, sino porque-y esto es lo más paradójico- produce a la larga muy pocos rendimientos, dado el acelerado proceso de innovación tecnológica. Es decir, Dewey no está en contra de la capacitación para el trabajo ni de la sociedad industrializada; se opone a la racionalidad administrativa porque al rechazar

la educación integral del individuo, sacrifica la formación de los hombres que pueden reforzar, acrecentar y acelerar - el desarrollo de la industrialización.

El ideal democrático, hemos visto, es inseparable del desarrollo integral del individuo, por lo que también se oponía a una temprana y excesiva especialización: "Como Ella Flag Joung solía recordar a los maestros, hace muchos años, lo que a menudo ocurre con la especialización es en realidad sólo una subdivisión del trabajo como se hace en las fábricas"(55) pero además tiene un significado claramente político. Al igual que Eliot se oponía a la diferenciación de los estudios determinada por el destino de los estudiantes, decía que ello "equivale a un plan de predestinación social totalmente extraño al espíritu de una democracia." (56)

Preocupado por lograr una educación para el hombre de la sociedad industrializada, educación que sin embargo no dependa exclusivamente de las condiciones ni las demandas de la industria actual, Dewey hace resaltar la importancia de la socialización; de un proyecto educativo que apunte a conformar en los ciudadanos, la aceptación y promoción de los valores de individualidad, democracia, libre empresa, etc. : "Todo americano se siente orgulloso de lo que ha hecho en el pasado para fomentar entre los diversos elementos de la población un espíritu de unidad y fraternidad; así - que el sentido de los intereses y fines comunes ha prevalecido sobre las vigorosas fuerzas que actuaban para dividir nuestro pueblo en clases las materias del programa y los métodos de enseñanza deben ser positivos y agresivamente adaptados a ese fin." (57)

Las intenciones educativas de John Dewey se enfrentaban así a las versiones eficientistas que buscaban la su subordinación total de la escuela a los empresarios y, al mismo tiempo eran una tajante oposición a aquéllos sectores sociales que en las primeras décadas del siglo XX luchaban por la transformación de la sociedad norteamericana. La educación y el currículo eran elementos importantes para esta batalla que se desplegaba en los dos frentes.

CAPITULO 5

Citas Bibliográficas.-

- (1).--JOHNSON, Harold.--Currículum y Educación, Ed. Paidós,
p. 37.
- (2).--RUDOLPH, Frederick.--Currículum, Jossey-Bass Publishers,
p. 135.
- (3).--PULLIAM Y DORROS.--Historia de la Educación y Formación
del Maestro en Estados Unidos, Ed. Paidós, p. 371.
- (4).--PULLIAM Y DORROS.-- op cit, p. 373.
- (5).--RUDOLPH.-- op cit, p. 165.
- (6).--KLIEBARD, Herbert.--The Drive for Currículum Change in
the United States, 1890-1958. I The Ideologi-
cal Roots of Currículum as a Field of Specia-
lization, Journal of Currículum Studies, 1979,
Vol. II no. 3, p. 195.
- (7).--KLIEBARD.-- op cit, p. 195
- (8).--KLIEBARD.-- ídem.
- (9).--CREMIN, Lawrence.--La Transformación de la Escuela, Ed.
Bibliográfica Omeba, p. 154.
- (10).--CREMIN.-- op cit, p. 155.
- (11).--CREMIN.-- op cit, p. 157.
- (12).--CREMIN.-- op cit, p. 158.
- (13).--KOO PMAN, Robert.--Desarrollo del Currículum, Ed. Troquel,
p. 24.
- (14).--NOLL Y KELLY.--Foundations of Education in America,
Harner and Row, p. 460.
- (15).--Ver el texto de Tyler, Principios Básicos del Currículo,
particularmente el primer capítulo, donde desarrolla
el tema de la fundamentación de los objetivos a partir
de las fuentes y los filtros. Mencionamos este texto

porque es reconocido por muchos curricularistas como el primer método de diseño o como el que ha tenido mayor influencia en este campo.

(16).--NOLL Y KELLY.- op cit,p. 461.

(17).--NOLL Y KELLY.- ídem.

(18).--KLIEBARD.- op cit,p. 199.

(19).--SAYLOR Y ALEXANDER.-Planeamiento del Currículum en la Escuela Moderna,Ed. Troquel,p.25.

(20).--CREMIN.- op cit,p. 147-148.

(21).--BELLACK Y KLIEBARD.-Curriculum and Evaluation,McCutchan Publishing Corporation,p. 609.

(22).--BELLACK Y KLIEBARD.- op cit, p. 611.

(23).--KLIEBARD.- op cit,p. 196-197.

(24).--KLIEBARD Y BELLACK.- op cit,p. 612.

(25).--Para un acercamiento al tema de las escuelas de Gary, remitirse a:Cremin,La Transformación de la Escuela; allí podemos ver que entre una de sus preocupaciones estaba la eficientización del trabajo escolar,asunto que dió cabida a las reformas propuestas por Bobbitt.

(26).--BELLACK Y KLIEBARD.- op cit, p. 612.

(27).--BELLACK Y KLIEBARD.- ídem.

(28).--BELLACK Y KLIEBARD.- op cit,p. 614.

(29).--KLIEBARD.- op cit,p. 197.

(30).--KLIEBARD.- op cit,p. 198.

(31).--BELLACK Y KLIEBARD.- op cit,p. 616.

(32).--BELLACK Y KLIEBARD.- op cit,p. 618.

(33).--GIROUX, PENNA and PINAR.-Curriculum and Instruction,McCutchan Publishing Corporation, p. 2.

(34).--Ver:Análisis del Discurso Sobre la Planificación de la Práctica Educativa,Inédito,ENEP Iztacala, donde Alfredo Furlán hace un interesante seguimiento de los personajes que aportaron los aspectos que posterior-

mente se convertirían en los componentes fundamentales del currículum.

- (35).--NASSIF,Ricardo.--Dewey,su pensamiento pedagógico,Centro editor de América Latina,pp. 8-9.
- (36).--KLIEBARD.-- op cit, p. 200.
- (37).--DEWEY,John.--El Niño y el Programa Escolar,Ed. Losada, p. 28.
- (38).--DEWEY.-- op cit,p. 30.
- (39).--DEWEY.-- op cit,p. 37.
- (40).--CREMIN.-- op cit,p. 92-93.
- (41).--DEWEY.-- op cit,p. 54.
- (42).--DEWEY.-- op cit,p. 67.
- (43).--DEWEY.-- op cit,p. 74.
- (44).--DEWEY.-- op cit,p. 76.
- (45).--DEWEY.-- op cit,p. 54.
- (46).--DEWEY.-- op cit,p. 96.
- (47).--DEWEY.-- op cit,p. 106.
- (48).--DEWEY.-- op cit,p. 106-107.
- (49).--DEWEY.-- op cit,p. 89.
- (50).--DEWEY.-- op cit,p. 94.
- (51).--DEWEY.-- op cit,p. 121.
- (52).--DEWEY.-- op cit,p. 128.
- (53).--DEWEY.-- op cit,p. 125.
- (54).--DEWEY.-- op cit,p. 127.
- (55).--DEWEY.-- op cit,p. 79.
- (56).--DEWEY.-- op cit,p. 131.
- (57).--DEWEY.-- op cit,p. 130.

CONCLUSIONES

Cuando el desarrollo del capitalismo en los Estados Unidos hizo evidente la incapacidad de las viejas instancias educativas - las escuelas tradicionales y otras instituciones transmisoras de cultura y valores - para formar al hombre que requiere la era industrial, la educación experimentó enormes transformaciones.

El Sistema Educativo Norteamericano se convirtió en un sector organizado (jerárquica y funcionalmente) a nivel nacional. El pensamiento educativo se enriqueció notablemente al desarrollar sus propios conocimientos y por incorporar a su cuerpo teórico los avances de las disciplinas que recientemente se incorporaban al "saber científico", entre otras: la psicología y la sociología de la educación. Las modificaciones en el pensamiento pedagógico fueron producto y productoras de nuevas metodologías de la enseñanza. Metodologías que a su vez impulsaban la búsqueda de nuevas prácticas, nuevas formas de organización y diversas maneras de entender la educación.

No sólo hubo desarrollo de los elementos que ya estaban instalados en el ámbito educativo; fué necesario crear otros medios, instrumentos o procedimientos para satisfacer diversas presiones sociales, políticas y educativas.

Una de esas creaciones fue el currículo; éste se convirtió en una importante respuesta a los retos que la sociedad industrial presentó al sector educativo norteamericano.

Dice Eggleston: "Pero los problemas de la industrialización no se limitaron a la transmisión y legitimización del

conocimiento ocupacional. Al debilitar la fuerza de la socialización de las comunidades establecidas, el movimiento a las ciudades, debilitó también la influencia de las definiciones comunitarias de conocimiento, tales como normas aceptadas por consenso sobre vida en común, definiciones de diferencias, derechos y responsabilidades, imperio de la ley y muchas otras. Hacían falta, por otra parte, nuevas definiciones adecuadas para la sociedad masiva más que para las comunidades locales. Para lograrlo se apeló a la escuela y a su currículo con el fin de que se transformaran en el instrumento esencial para la legitimización del conocimiento dentro de la sociedad industrial". (1)

En el estudio realizado vimos que en este período no sólo hubo intensas modificaciones en el terreno educativo, sino que también emergieron nuevos asuntos reclamando un tratamiento, una dedicación especial; tal es el caso del currículo. Como dice Eggleston, el currículo nació cuando fueron arrasadas las comunidades y sus instituciones de transmisión y legitimación social, pero debemos agregar que su aparición no significó únicamente el enfrentamiento entre lo tradicional y lo moderno, entre lo comunitario y lo urbano.

El surgimiento del currículo como asunto especializado en la práctica educativa, aparte de lo que señala Eggleston, inauguró otro espacio de polémica, de tensiones, de controversia en el ambiente educativo norteamericano. Controversia que hunde sus raíces en enfrentamientos políticos, sociales y económicos en los que han estado involucrados grupos, sectores y clases sociales de norteamericanos.

Polémica curricular que recoge y expresa importantes tradiciones sociales y educativas de Norteamérica. Viejos y variados forcejeos que conforman este nuevo campo de tensio

nes que a la vez da impulso a vertientes específicas de pensamiento, a líneas opuestas de teoría y práctica educativas: El Currículo.

Antes de verlo como campo en el que coexisten distintas tendencias, recapitulemos breve y esquemáticamente las preocupaciones fundamentales que han expresado las dos vertientes curriculares originarias: la eficientista y la que pretende el desarrollo integral del individuo.

a).- Los Eficientistas:

-Uno de los argumentos que acompañan a los métodos de diseño es la estandarización; es decir, buscan la uniformidad, la igualación de los proyectos educativos, haciendo abstracción de las condiciones e intereses específicos de cada comunidad, región o estado.

-Tomando en cuenta lo anterior, su pretensión es la de apoyar el proceso de centralización en cuanto al control y el tipo de educación impartida por el sistema educativo norteamericano. Una de las expresiones de esto es que desplazan a los miembros de las Juntas Locales y eliminan el poder de decisión de los profesores, con esto se facilita la imposición de un proyecto educativo eficientista.

-Esta versión curricular apunta a satisfacer directamente las demandas más inmediatas de los empresarios, haciéndolo de la manera más barata.

-Derivado de esto, la finalidad educativa se reduce a capacitar rápidamente a los futuros trabajadores industriales, evitando proporcionar una formación general que es considerada como pérdida de tiempo.

-Entre los rasgos más sobresalientes de esta vertiente del currículo, está el énfasis en la idea de aplicar los proce-

dimientos científicos y tecnificar al máximo el trabajo escolar; Así encontramos que las primeras versiones -Bobbitt, Snedden, Charters- aplican al diseño curricular lo propuesto por la Administración Científica del Trabajo, reconocida en ese tiempo como una rama científicamente avanzada.

-Dado su afán uniformador y centralista, además del carácter científico de la empresa, no cualquier maestro puede dedicarse a decidir y diseñar el currículum; se hace necesaria la presencia del experto en diseño. En otras palabras, la versión tecnocrática del currículum busca desplazar a los maestros de la toma de decisiones por medio de la instalación de la tarea en el rango de los especialistas.

b).- Los curricularistas que buscan el desarrollo integral del individuo:

-Intentan que el proyecto educativo y la escuela entren en estrecha relación con las necesidades específicas de la comunidad y promueven la participación de ésta en la orientación del trabajo escolar.

-En relación con lo anterior, impulsan la variabilidad en cuanto a contenidos, objetivos y métodos educativos.

-Pretenden que la escuela y el currículum proporcionen al individuo la posibilidad de un desarrollo integral y armónico, para que el adulto llegue a ser un ciudadano responsable, incorporado al trabajo y defensor de los valores más importantes de la sociedad.

-Como un caso particular de aquéllo, no sólo buscan capacitar al individuo, sino educarlo ampliamente para que conozca en su totalidad la tendencia de la industrialización y participe creativamente en ella.

-Al igual que los eficientistas, esta versión reconoce y promueve los descubrimientos científico-técnicos, pero no limita a esto el trabajo educativo, ya que es sensible a cuestiones cívico-políticas, morales, valorativas, filosóficas, y apoya sus proyectos en teorías y experiencias educativas.

-Promueven la participación de los maestros no sólo en la definición del proyecto curricular, sino también en la reconstrucción de la sociedad por medio de la eliminación de los problemas sociales que padece el país.

-Esta línea curricular fue producida por profesores, directores de escuela o profesionistas con experiencia en educación, de allí que no intenten desplazar a los maestros, aunque acepten la colaboración de los especialistas.

En el capítulo sobre el currículo analizamos el nacimiento de las dos vertientes en este campo, señalamos a los personajes e intereses que impulsaron cada una de las versiones y marcamos sus coincidencias y oposiciones, así como la relación de cada propuesta con grupos en el interior de la educación o diversos sectores sociales. Podemos decir que Bobbitt y Dewey fueron los iniciadores en este campo y sus propuestas son los dos modelos originales sobre el diseño y la problemática curricular.

Al decir modelos originales, queremos señalar que se trata de dos polos; dos posiciones distintas de arranque; dos paradigmas, que en ese momento no se habían mezclado.

Pero esos dos paradigmas del currículo fundaron un campo, establecieron una problemática en común y al hacerlo, fundaron dos líneas, dos vertientes en un campo, que paulatinamen

te iniciaron un proceso de entrecruzamiento, de compartición, de coincidencias; Es decir, fueron el punto de arranque de la tradición propiamente curricular, tradición que aunque recogió viejas tendencias del campo educativo y social, ahora se constituyó como un ámbito específico con preocupaciones propias; objetos más o menos comunes; coincidencias y divergencias, pero referidas a un aspecto, el currículo. En una palabra, se trata de dos modelos que fundaron dos líneas dentro de un cuerpo de pensamiento.

Cuando se inauguró el campo, los participantes fundaron una lógica propia. Una consecuencia de esto es que para pensar, diseñar o analizar un currículo no sólo es necesario ver las fuerzas sociales o tradiciones educativas que lo determinan, sino que también es imprescindible reflexionar sobre la teoría curricular porque tiene una existencia específica con su legalidad y lógica propias. Lógica y legalidad que producen el efecto de que las determinaciones sociales y políticas no se nos presenten ni directa, ni nítidamente. Además, esa lógica misma empuja a que los "modelos originales" se mezclen, compartan elementos y procedimientos y que pugnen contra los intereses que sostienen a la otra, además contra los que han sido producidos por la legalidad propiamente curricular.

De que se trata de dos vertientes dentro del campo curricular que permanecen hasta la actualidad, dan cuenta los siguientes estudiosos:

Sobre la tradición eficientista dice Eisner: "De los 1960s al presente, esta nación ha presenciado la emergencia de individuos, que no están entrenados en el campo del currí

culum, sino en el de la psicología, desarrollando materiales e ideas sobre la planificación curricular que han tenido considerable impacto en el campo de la educación. Me refiero a gentes como Carl Bereiter, Robert Gagné, Robert Glaser, Robert Mager, James Popham y Patrick Suppes. Para cada uno de ellos la característica esencial del currículo y la instrucción es que debe ser una serie planeada de secuencias, cada vez de mayor complejidad, que lleven a fines anteriormente especificados y que sean realizados con un máximo de eficiencia pedagógica".(2)

En el texto Burocracia y Teoría del Curriculum, Kliebard desarrolla un punto llamado "The Contemporary Revival" (3), donde afirma que la metáfora de la producción sigue impactando fuertemente al campo del currículo, pero que los planteamientos iniciales se han cubierto de "respetabilidad académica" (entre otras cosas por la inclusión de la psicología conductista y la utilización del análisis de sistemas), sin modificar sustancialmente la visión mecanicista y determinista del hombre.

En cuanto a la vertiente del desarrollo integral, Luzuriaga señala: "Finalmente, ha creado (John Dewey) una escuela de pedagogos entre los cuales se cuentan algunos de los más sobresalientes de Norteamérica, como William Kilpatrick, Harold Rugg, Boid H. Bode,..."(4).

En otro lugar Tanner escribe: "Todos los elementos esenciales en la "racionalidad de Tyler" emergieron de trabajos precedentes, los cuales constituyen la herencia del campo curricular, entre ellos: El Niño y el Currículo de John Dewey (1903) y Las Fuentes para la Ciencia de la Educación (1929); El reporte del Comité para el Diseño del Currículo

de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación, dirigido por Harold Rugg (1927); El trabajo de H.H. Giles, S. P. McCutchen, y A.N. Zechiel en su reporte del currículum sobre el Estudio de los Ocho Años (1942); Las "Técnicas generales de planeación curricular de Taba (1945), y finalmente el orquestado por Tyler (1949)." (5)

Las citas que hemos presentado, han sido tomadas de textos y autores que hacen historia del currículo o de alguno de sus problemas; pero también hay otros trabajos que nos confirman que se trata de tendencias y que permanecen hasta la fecha:

El Texto de Giroux, Pinar y Penna (Curriculum and Instruction) es un extenso estudio que clasifica en tres las perspectivas del currículo: Los tradicionalistas, Los Conceptual-empiricistas y Los Reconceptualistas. Correspondiendo los primeros a la vertiente iniciada por Dewey y los segundos a la versión eficientista; en cuanto a la 3a. perspectiva, se trata de curricularistas críticos que estudian al currículo como instrumento político, ideológico o social, en lugar de proponer métodos de diseño. Esta corriente apareció a mediados de los 70's como un posible resurgimiento de los grupos radicales del Movimiento de Educación Progresiva, pero sería necesario hacer una investigación para afirmarlo contundentemente.

Por otro lado, Alfredo Furlán en la ENEP Iztacala, realizó una investigación en la que diferencia las vertientes según la posición filosófico-política en la que se inscriben: Pragmáticos y tecnocráticos; Y dependiendo del objeto que trabajan: Diseño del currículo o diseño de instrucción. Corres

ponde a los primeros de cada par la vertiente deweyana y a los segundos la bobbittiana.

En este estudio vimos que cuando se hizo socialmente necesaria la organización de la escuela con arreglo a fines, los interesados en la educación inventaron el currículo como el instrumento que orientaría el trabajo hacia esos fines.

El currículo nació como un espacio de controversia, por su papel estratégico en la lucha por la definición de fines, que originó distintas tendencias en su interior. El efecto que éstas tienen al constituirse como versiones teóricas o como métodos de diseño, es que se nos escapan -como el agua entre las manos- las intenciones e intereses sociales contenidos allí y se nos presentan como distintos métodos disponibles para diseñar apropiadamente un currículo, un proyecto educativo.

Citas Bibliográficas

Capítulo de Conclusiones.-

- 1).-EGGLESTON, John.-Sociología del Currículo Escolar, Edit. Troquel, Bs. Aires, p. 13.
- 2).-EISNER, Elliot.-The Educational Imagination on the design and evaluation of school programs, MACmillan Publishing Co., New York, 1979, p. 10.
- 3).-KLIEBARD, Herbert.-Bureaucracy and Curriculum Theory en Curriculum and Evaluation, McCutchan Publishers Corporation, California, 1977, p. 619.
- 4).-DEWEY, John.-El Niño y el Programa Escolar, Ed. Losada, Bs. Aires, p 11.
- 5).-TANNER, Laurel,-Curriculum History as Usable Knowledge en Curriculum Inquiry Rev. Vol. 12 no. 4 (1982) Ontario, 1982, p. 409.

Bibliografía⁺

Historia y Sociedad.-

- ADAMS, Wili.-Los Estados Unidos de América, Ed. Siglo XXI, México, 1983.
- ALLEN, H.-Historia de los Estados Unidos de América, 2 tomos, Ed. Paidós, Bs. Aires, 1975.
- ARON, Raymond.-La República Imperial, EMECE Editores, Bs. Aires, 1974.
- AVDAKOV Y POLIANSKI.-La Primera Fase del Imperialismo, Ed. Gr^ujalbo, Col. 70, México, 1969.
- BELL, Daniel.-Las Contradicciones Culturales de Capitalismo, Ed. Alianza Universidad, Madrid, 1977.
- GALBRAITH.-El Capitalismo Americano, Ed. Ariel, Col. Quincenal, Barcelona, 1972.
- HUBERMAN, Leo.-Historia de los Estados Unidos, Ed. Nuestro Tiempo, México, 1981.
- KOLKO, Gabriel.-Riqueza y Poder en los Estados Unidos, Ed. F.C.E. México, 1964.
- MYRDAL, Gunnar.-El Reto a la Sociedad Opulenta, Ed. F.C.E. , México, 1964.
- NEF, John.-Estados Unidos y la Civilización, Ed. Paidós, Bs. Aires, 1971.
- NOVACK, George.-Democracia y Revolución, Ed. Fontamara, Barcelona, 1977.

+ (nota).-Presento la bibliografía agrupada según los temas en los que han sido utilizados para este trabajo.

SERVAN-SCHREIBER.-El Desafío Americano, Plaza & James Edits.,
Barcelona, 1971.

The Encyclopedia Americana, Ed. Americana Corporation, New York,
1961.

Historia de la Educación.-

BOWLES Y GINTIS.-La Instrucción Escolar en la América Capitalista, Ed. Siglo XXI, México, 1981.

CARNOY, Martin.-La Educación como Imperialismo Cultural, Ed. Siglo XXI, México, 1978.

CREMIN, Lawrence.-La Transformación de la Escuela, Ed. Bibliográfica OMEBA, Bs. Aires, 1969.

CHILDS, John.-Pragmatismo y Educación, Edit. Nova, Bs. Aires, 1955.

DEWEY, John.-Democracia y Educación, Ed. Losada, Bs. Aires, 1978.

FILLER, Louis.-Horace Mann, La Crisis de la Educación, Ed. Paidós, Bs. Aires, 1972.

FREINBERG Y ROSEMONT.-Trabajo, Tecnología y Educación, Ed. Las Paralelas, Bs. Aires, 1977.

PUIGROS, Adriana.-Imperialismo y Educación en América Latina, Ed. Nueva Imágen, México.

PULLIAM Y DORROS.-Historia de la Educación y Formación del Maestro en los Estados Unidos, Ed. Paidós, Bs. Aires, 1970.

NASSIF, Ricardo.-Dewey, su pensamiento pedagógico, Centro Editor de América Latina, Bs. Aires, 1960.

VASCONI, Tomas.-La Educación Burguesa, Ed. Nueva Imágen, México.

Currículum.-

BELLACK & KLIEBARD.-Curriculum & Evaluation, McCutchan Publishing Corporation, California, 1977

CHADWICK, Clifton.-Tecnología Educacional para el Docente, Ed. Paidós, Bs. Aires, 1979.

DEWEY, John.-El Niño y el Programa Escolar, Ed. Losada, Bs. Aires, 1963.

EGGLESTON, John.-Sociología del Currículo Escolar, Ed. Troquel, Bs. Aires, 1980.

EISNER, Elliot.-The Educational Imagination on the design and evaluation of school programs, Macmillan Publishing Co., New York, 1979.

GAGNE Y BRIGGS.-La Planificación de la Enseñanza, Ed. Trillas, México, 1978.

GIROUX, PENNA & PINAR.-Curriculum & Instruction, McCutchan Publishing Corporation, California, 1981.

JOHNSON, Harold.-Currículum y Educación, Ed. Paidós, Bs. Aires, 1979.

KOOPMAN, Robert.-Desarrollo del Currículum, Ed. Troquel, Bs. Aires, 1968.

NOLL & KELLY.-Foundations of Education in America, Harper & Row Publishers, New York, 1970.

RUDOLPH, Frederik.-Curriculum, Jossey-Bass Publishers, Sn. Fco. California, 1978.

SAYLOR Y ALEXANDER.-Planeamiento del Currículo en la Escuela Moderna, Ed. Troquel, Bs. Aires, 1970.

SCHIRO, Michael.-Curriculum for Better School, the great ideological debate, Educational Technology Publications, New Jersey, 1978.

SKINNER, B.J.-Tecnología de la Enseñanza, Ed. Labor, Barcelona, 1970.

TABA, Hilda.-El Currículo, teoría y práctica, Ed. Troquel, Bs. Aires, 1979.

TYLER, Ralph.-Principios Básicos del Currículo, Ed. Troquel, Bs. Aires, 1973.

Revistas y otras publicaciones sobre currículum.-

FURLAN, Alfredo.-Análisis del Discurso Sobre la Planificación de la Práctica Educativa, ENEP Iztacala, Multicopiado de circulación interna.

HANDLER, B.-Coming of age in curriculum: Reflections on "thinking About the Curriculum." Journal of Curriculum Studies, 1982, vol 14 No. 2.

KLIEBARD, Herbert.-The drive for curriculum change in the United States.-1890-1958. I the ideological roots of curriculum as a field of specialization. Journal of Curriculum Studies, 1979, vol II No. 3.

SHANE, Harold.-Significant Writings tht have influenced the Curriculum:1906-81. Phy Delta Kappan, 1981, vol. 62 No. 5.

TANNER, Laurel.-Curriculum History as Usable Knowledge, Curriculum Inquiry, 1982, vol 12 No. 4. Ontario Canadá.

TYLER, Ralph.-Curriculum Development since 1900, Educational Leadership, May 1981, No. 8.

Congreso Nacional de Investigación Educativa, Documentos Base, México, 1981.

Currículum Models & Curriculum Commonplaces (report) Journal

of curriculum Studies, 1982, vol. 14 No. 2.

Memorias del Simposio Sobre Experiencias Curriculares en la
Ultima Década, DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1983.