



## El conflicto sobre la educación adaptada a la vida\*

The Conflict over Life Adjustment Education

Barry M. Franklin  
*Utah State University*

Carla C. Johnson  
*University of Toledo*

### Resumen:

Durante la década de los sesenta un consenso se solidificó bajo la bandera de *la educación adaptada a la vida*. Un movimiento con varias corrientes de pensamiento, dependiendo de quién explicara su significado, ha sido asociado con algunas tendencias de educación centrada en los niños, particularmente llamado movimiento de la educación progresiva. Pero, casi inmediatamente después, la educación para la adaptación a la vida se vio desafiada por un grupo de reformadores que estaban en favor de organizar las asignaturas del currículum alrededor de las disciplinas tradicionales del conocimiento. El tema de este artículo es la historia de este conflicto acerca de la organización del currículum entre educación adaptada a la vida y currículum centrado en las disciplinas, y de lo que esto nos dice acerca de la historia del currículum en los Estados Unidos.

**Palabras clave:** Educación adaptada a la vida, currículum centrado en las disciplinas, reforma curricular, organización del currículum.

### Abstract:

During the 60's decade a consensus would become solidified under the banner of *life adjustment education*. A movement of multiple strains of thinking depending on who was explicating its meaning, it has been associated certain brands of child-centered education, particularly so-called progressive education movement. Almost immediately, however, life adjustment education itself was challenged by a group of reformers who favored organizing the curriculum around the traditional disciplines of knowledge. The subject of this essay is the story of this conflict over the organization of the curriculum between life adjustment education and discipline-centered curriculum reform, and what it tells us about the American school curriculum that is.

---

*Recibido: 18/08/2007*

*Aceptado: 07/11/2007*

Traducción: Slava López Rodríguez, Revisión Técnica: Miguel Peryra y Antonio Bolívar

Este ensayo ha sido adaptado de un ensayo más extenso de Barry M. Franklin y Carla C. Johnson, titulado "What the Schools Teach: A Social History of the American Curriculum since 1950," publicado en F Michael Connelly, M.F. He y J.A. Phillion (Eds.), *Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.

**Key words:** life adjustment education, discipline-centered curriculum, curriculum reform, curriculum organization.

\* \* \* \* \*

## I.

A finales de la década de los treinta, comenzó a formarse algo así como un consenso entre los educadores estadounidenses con respecto a la cuestión de la organización y la selección del currículum. Desde su fundación en 1931 y hasta principios de la década de los cincuenta, la *Review of Educational Research*, un importante vehículo para la divulgación de las investigaciones sobre el currículum, estaba saturada de artículos que describían algunas alternativas para las disciplinas académicas como elementos organizadores del currículo (Franklin, 1999). Por ejemplo, en un ensayo de Samuel Everett y William Wattenberg, que apareció en la revista en 1937, se identifican un grupo de entre las más importantes de estas alternativas organizativas, como son el agrupar algunas asignaturas en un grupo de campos amplios de conocimiento, como es el caso de los estudios sociales y las ciencias; el agrupamiento de los contenidos alrededor de una variedad de problemas de la vida funcional, y la organización del currículo teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de los niños. En un artículo de la misma Revista de 1948, Harl Douglas, Henry Otto y Stephen Romine plantearon que mientras que el patrón que dominaba en cuanto a la organización del currículum continuaba siendo la de las asignaturas enseñadas de forma separada, la tendencia parecía apuntar hacia la integración. Incluso señalaron que en un estudio a nivel nacional se mostró que en las más de 500 escuelas analizadas, solo la mitad indicó que estas enseñaban historia y geografía como asignaturas separadas. El estudio también indicó que un cuarto de las escuelas analizadas mostraron que alguna integración se había llevado a cabo bajo la rúbrica de los estudios sociales y que había pequeños números de escuelas que habían desarrollado algunos patrones en que se fusionaban la lectura, la ortografía, la escritura, y la literatura. También comprendieron la existencia de algunos patrones organizativos que unificaron las artes lingüísticas, las ciencias, y los estudios sociales (1948).

Al tomar la palabra en la conferencia sobre la teoría del currículum que Virgil Herrick y Ralph Tyler organizaron en octubre de 1947 en la Universidad de Chicago, Gordon Mackenzie del Colegio de Profesores ofreció lo que parecía una opinión que prevaleció entre los que trabajaban en torno al currículum en aquellos días, acerca de lo que las escuelas deben enseñar. Había, como lo observara Mackenzie, un grupo de alternativas al alcance de los educadores. El organizar los programas escolares alrededor de asignaturas académicas como la historia y las matemáticas representó el patrón más común. Sin embargo, identificó como otras opciones organizativas el uso de campos amplios de conocimiento, problemas funcionales de la vida, y los intereses y necesidades de los niños. Mackenzie concluyó sus observaciones al plantear que un grupo de factores, incluyendo la necesidad de las escuelas de cambiar el comportamiento de los estudiantes, las demandas que exige la sociedad a los niños, nuestro

entendimiento actual de el aprendizaje en la niñez, y el papel que juega la educación en la transmisión de nuestro patrimonio cultural, limitaban la eficacia del currículo organizado alrededor de las asignaturas tradicionales del conocimiento para alcanzar las expectativas que se imponían a las escuelas de su época. De la misma manera, William Bristow en su artículo de la edición de 1950 aparecido en *Encyclopedia of Educational Research* planteó la existencia de alternativas similares con la tendencia apuntando en la dirección de la integración a través de líneas de asignaturas.

Durante la próxima década este consenso se solidificó bajo la bandera de *la educación adaptada a la vida*. Un movimiento con varias corrientes de pensamiento, dependiendo de quién explicara su significado, ha sido asociado a los principios de eficiencia social, con algunas tendencias de educación centrada en los niños, particularmente con la actividad curricular, y con la filosofía de John Dewey, William Heard Kilpatrick, y del llamado movimiento de la educación progresiva. Lo que ha dificultado definir el linaje de la educación para la adaptación a la vida ha sido el hecho de que comparte con todos los otros movimientos educativos teniendo en cuenta la creencia anterior, que en sí misma puede significar muchas cosas diferentes, que el currículum escolar debe derivarse de las necesidades, intereses, y habilidades de los niños más que de las disciplinas del conocimiento. Casi inmediatamente después, la educación para la adaptación a la vida se vio desafiada por un grupo de reformadores que estaban en favor de organizar las asignaturas del currículum alrededor de las disciplinas tradicionales del conocimiento. Es la historia de este conflicto acerca de la organización del currículum y de lo que esto nos dice acerca de la historia del currículum en los Estados Unidos el tema de este ensayo.

Haciendo uso de la palabra en una conferencia del Office of Education estadounidense en 1945 en Chicago acerca de la educación adaptada a la vida, Charles Prosser, quien había hecho su intervención anteriormente por su trabajo en la educación profesional, ofreció la más contundente descripción de este movimiento en desarrollo. Según el modo en que él lo veía, las escuelas de esta época hacían un adecuado trabajo al adiestrar a una minoría de jóvenes para la Universidad o para comenzar una formación profesional cualificada, pero no estaban haciendo un buen trabajo al no preparar a la gran mayoría de estudiantes, el sesenta por ciento en uno de sus pronunciamientos, a quienes se les negaba "la formación para la adaptación a la vida que necesitaban y a la que tenían derecho como ciudadanos estadounidenses" (US Office of Education, 1948, 15). Uno de los dilemas que tuvieron que enfrentar los que favorecían este movimiento fue identificar a estos estudiantes tan mal formados. Como no estaba claro cuándo los estudiantes entraban en la escuela secundaria o si estos irían a la Universidad, prepararían para una profesión cualificada, o terminarían en algún otro sitio, sus defensores planteaban que la educación para la adaptación a la vida era necesaria para todos los estudiantes de secundaria (Hull, 1950). Como consecuencia de esto, el movimiento se dirigió hacia la total transformación de la educación secundaria.

Los defensores del movimiento de adaptación a la vida favorecieron una educación decididamente funcional. Consideraban que las escuelas debían dirigir

su atención a dar solución a las necesidades más inmediatas de los estudiantes. La enseñanza debía requerir menos lectura y escritura por parte de los estudiantes, emplear materiales que los ayudara a enfocarse en lo concreto y no en lo abstracto, y apoyarse más en el uso de materiales audiovisuales, además de viajes al campo y otras experiencias fuera de la escuela. A los estudiantes se les debía de permitir un contacto más amplio con los profesores para capacitarlos a la vez que un mayor período de tiempo dedicado a la orientación. Y lo que es aún más importante, el currículum debía ser organizado "de acuerdo con los problemas de la vida más que de acuerdo con las asignaturas" (US Office of Education, 1948, 53).

## II.

El supuesto acuerdo entre los reformadores del currículo acerca de la educación adaptada a la vida fue, como se vio luego, más aparente que real. Comenzando a principios de 1950, apareció un punto de vista alternativo para la organización del currículum, a pesar de las apariencias, que antes de finalizada la década representaría un enorme desafío para la educación adaptada a la vida y por último que conllevaría a su desaparición. Los orígenes de esta alternativa tuvieron lugar en un grupo de proyectos de reforma curricular, la mayoría a nivel secundario pero también a nivel de educación primaria. El primero de estos proyectos se inició en 1951 cuando Max Beberman, un educador del campo de las matemáticas de la Universidad de Illinois, estableció el Comité para la Matemática en las Escuelas. Con el apoyo de la Corporación Carnegie y de otras fundaciones, él y sus colegas desarrollaron un nuevo enfoque, orientado de forma inductiva para la enseñanza de las matemáticas que requería que los estudiantes se vieran implicados en actividades de solución de problemas que se comparaban al nivel de pensamiento e investigación de procesos de los matemáticos profesionales.

En 1956, el físico Jerald Zacharias del Instituto Tecnológico de Massachusetts, con el apoyo financiero de la Fundación Nacional de Ciencias, la Fundación Ford, y la Fundación Sloan, organizó el Comité de Estudios de Ciencias Físicas (PSSC), que a su vez llevó a la creación de un currículum de física para la educación secundaria con la adición de un texto, un manual de laboratorio, y películas. Como su contrapartida de matemáticas, el curso enfocó su atención en los principios clave y los conceptos de la física y modeló la enseñanza a partir de prácticas de la investigación reales de los físicos profesionales (Goodlad, 1964; Rudolph, 2002b). En 1959, el Instituto Estadounidense de Ciencias Biológicas introdujo un Estudio Curricular de las Ciencias Biológicas (BSCS) orientado de forma investigativa, y cuatro años más tarde la Sociedad Estadounidense de Química estableció su nuevo curso conocido como el Estudio CHEM. Lo que restó de los años sesenta, vio la aparición de proyectos de reformas curriculares similares en antropología, geografía, inglés e historia (Goodlad, 1966).

Los campeones de estos proyectos de reforma curricular representaron un grupo de nuevos jugadores en la arena del trabajo sobre el currículum. Estos

incluyeron a la facultad universitaria de ciencias y de artes liberales, a la Fundación Nacional de Ciencias, a la Fundación Ford, a la Fundación Carnegie y en una mayor medida que anteriormente al gobierno de los Estados Unidos. Las asignaturas académicas, por su lugar predominante, fueron las mejores bases para un currículum que podría tanto preparar a ciudadanos adecuados y atentos y producir los científicos e ingenieros que capacitaran a la nación para competir militarmente con la Unión Soviética. La tarea del currículum fue la de transmitir a los estudiantes el contenido y los métodos de las disciplinas académicas tradicionales en formas similares a las que los eruditos de estos campos del conocimiento los empleaban. La meta de la educación para estos reformadores no era el ajuste social sino más bien el desarrollo intelectual.

El desafío a la educación adaptada a la vida no era sólo pedagógico. Al salir en escena después de finalizada la Segunda Guerra mundial y apareciendo con más fuerza que nunca a medida que se desarrollaba la Guerra Fría, este ataque fue considerado como una cuestión de seguridad nacional. Los Estados Unidos, de acuerdo con los críticos de la educación para la adaptación a la vida, estaba en medio de una lucha de vida o muerte con la Unión Soviética y en términos más generales con el comunismo internacional, y la llave para la supervivencia nacional fue su habilidad para crear los avances científicos y tecnológicos necesarios para mantener la superioridad militar y económica sobre sus rivales.

De la forma en que estos lo veían, uno de los lugares clave para esta lucha eran las escuelas, donde se producían los científicos e ingenieros que se necesitaban para llevar adelante los avances científicos y tecnológicos. La educación ajustada a la vida, planteaban, minaba este esfuerzo educacional de varias formas. Esta descuidaba la enseñanza de las disciplinas académicas, particularmente las ciencias, la matemática, y las lenguas extranjeras, y promovía en su lugar la enseñanza de habilidades de la vida cotidianas y evidentes de por sí que carecían de contenido intelectual. Estas también ignoraban el papel de la escuela en el adiestramiento intelectual y favorecían la inclinación de los estudiantes por sus intereses más inmediatos. Esta parecía promover, según los críticos, los convencionalismos en vez de la originalidad y recompensaba la participación en vez del aprovechamiento (Bestor, 1953/85; Rickover, 1959; Rudolph, 2002b).

Lo que unificó a estos reformadores y los opuso a los partidarios de la educación para la adaptación a la vida fue su deseo de desarrollar un plan de estudios cuyo contenido proviniera de las disciplinas académicas tradicionales y cuya pedagogía fuera similar a las estrategias investigativas de los especialistas de estos campos. La ruta que siguieron para alcanzar esta meta la encontraron en la noción de estructura. Apoyada por un grupo de favorecedores de una reforma curricular centrada en las disciplinas incluyendo a Jerome Bruner, Joseph Schwab, Philip Phenix y Edwin Fenton, por nombrar solo a algunos, el término se refería a las generalizaciones, los conceptos clave, las metodologías de la investigación, que supuestamente distinguían a una disciplina de otra (Bruner, 1963, Fenton, 1967; Phenix, 1964; Schwab, 1964).

El papel que la noción de estructura pudo jugar en la reforma curricular se disipó en una conferencia de 1959 en Woods Hole, Massachusetts y que reunió a treinta y cinco eruditos de un grupo de disciplinas, incluyendo a Bruner, para evaluar los esfuerzos de reforma curricular que se estaban llevando a cabo entonces en física, biología, y química. Como Bruner lo viera, la noción de estructura era la llave para el desarrollo intelectual en el sentido de que sus componentes, que variaban de disciplina en disciplina, hacían a una asignatura más comprensible, desarrollaban la memoria, promovían la transmisión de entrenamiento, y vinculaban el conocimiento elemental de una asignatura a un conocimiento más avanzado en el mismo campo. Si el currículum era tan selectivo y organizado que los estudiantes dominaran la estructura de la disciplina, entonces de acuerdo con Bruner, "cualquier asignatura podía enseñarse de forma efectiva en alguna forma intelectualmente honesta a cualquier niño en cualquier etapa de su desarrollo" (Bruner, 1963, 33). La idea de estructura parecía encajar perfectamente con el énfasis de este nuevo plan de estudios centrado en las disciplinas sobre la solución de problemas y la investigación de los estudiantes. Este ofrecía una forma de comprender las prácticas pedagógicas tradicionales que enfatizaban el aprendizaje factual y respaldaban la exploración profunda de unidades de contenido pequeñas e ilustrativas que permitían la generalización.

La popularidad de esta noción de estructura entre estos reformadores no quería decir que estos estuvieran de acuerdo en cuanto a cómo debían organizar el currículum alrededor de las disciplinas académicas. El concepto de estructura que Bruner describió parecía bastante diferente para las diversas disciplinas. Los biólogos que participaron en el Estudio Curricular para las Ciencias Biológicas, por ejemplo, representaban varias áreas de especialización incluyendo la psicología y la bioquímica, la ecología y la genética. La estructura de la disciplina que por último organizaron unificaba bajo presión temas de las diferentes orientaciones uniéndolas en un todo muy poco ordenado. El resultado fue la creación de tres cursos de biología orientados disciplinariamente de forma muy diferente (Grobman, 1969). Como veremos la noción de estructura, que unificaba a la reforma curricular centrada en las disciplinas, confirmó ser controvertida.

A simple vista podría parecer que las reformas curriculares centradas en las disciplinas de los años sesenta, representaron una visión educativa decididamente diferente a la educación como ajuste a la vida y a los principios de eficiencia social que esta apoyaba. Los reformadores del currículum centrado en las disciplinas declaraban que su meta era el desarrollo intelectual y no el ajuste social. Sin embargo, como algunos de los representantes de este tipo de reforma lo vieran, la tarea del currículo era preparar a los estudiantes para la vida laboral y su papel de ciudadanos en el mundo que siguió a la Segunda Guerra Mundial. La física, las matemáticas avanzadas, la química, la historia y los otros elementos de un currículo centrado en las disciplinas no eran vocacionales o funcionales en la misma forma que el contenido de la educación para la adaptación a la vida lo era. El principal propósito de esta reforma curricular, sin embargo, era igual de utilitario.

### III.

En 1945, las Escuelas Públicas de Miniápolis introdujeron los Conocimientos Comunes, un bloque de dos horas en las secundarias de la ciudad para remplazar los cursos separados de inglés y estudios sociales. En la buena tendencia de la educación para la adaptación a la vida, los Conocimientos Comunes integró el contenido de estas dos asignaturas alrededor de un grupo de problemas que incluyeron la conservación de los recursos naturales, la convivencia familiar y el conocimiento de uno mismo, el gobierno de la ciudad de Miniápolis, administración financiera y el mundo laboral. El curso también requería de que los profesores visitaran los hogares de los estudiantes para promover el contacto profesor-estudiante y la oportunidad de guía y asesoramiento. Un rasgo distintivo de la educación para la adaptación a la vida fue su falta de énfasis en los estándares académicos tradicionales. En un debate entre profesores de inglés de Miniápolis y de Saint Paul durante un taller sobre Conocimientos Comunes en 1949, uno de los participantes comentó "debe haber un relajamiento de los estándares. Debemos distinguir entre el inglés utilitario cotidiano y el inglés profesional y académico. La mayoría de los estudiantes de secundaria utilizaran solo el primero, y todo el programa escolar no puede ser diseñado para suplir las necesidades de los pocos estudiantes que esperan entrar a la universidad". Se debían concentrar, de acuerdo con otro profesor, en la enseñanza de aquellas habilidades del inglés que los estudiantes "necesitaran en su vida laboral," específicamente la escritura de cartas sociales y de negocios e informes de negocios (Minneapolis Public Schools, 1949, pp. 12-13). Fue un punto de vista que podía incitar una protesta popular contra este movimiento.

A principios de 1950, un grupo de residentes de Miniápolis conocidos como el Consejo de Padres presentó una petición de 861 firmas haciendo una llamada a que los Conocimientos Comunes fueran opcionales y para que se ofrecieran cursos separados de inglés y estudios sociales para los estudiantes que los solicitaran. La mayor preocupación expresada por los padres estaba enfocada en la calidad académica de los cursos. En una reunión de la junta de educación que consideró la petición, los padres se quejaron de que sus hijos no estaban adquiriendo las habilidades básicas de los Conocimientos Comunes, que se les daban altas calificaciones por trabajos por debajo del estándar, que las puntuaciones de sus pruebas de aprovechamiento y sus habilidades académicas declinaron durante el tiempo en que estuvieron matriculados en el curso (Franklin, 1986).

La junta de educación revisó la petición del Consejo de Padres y decidieron en mayo de 1950 que los Conocimientos Comunes fueran opcionales. Una de las estrategias de la junta para preservar el curso fue enmascarar su identidad al cambiarle el nombre. En marzo de 1957 la administración cambió el nombre de Conocimientos Comunes a favor de: Programa de Doble Período. Tres años después, también cambiaron este nombre por el de Estudios Sociales e Inglés. Este esfuerzo al final no fue exitoso, y durante los próximos diez años, estos cursos combinados fueron eliminados gradualmente de las secundarias de la ciudad a favor de cursos separados de historia y de ciencias sociales (Franklin, 1986).

Como movimiento, la educación para la adaptación a la vida no tuvo mucho atractivo para los estadounidenses comunes en el período que siguiera a la Segunda Guerra Mundial. El acceso a la educación superior y los préstamos con bajo interés a los hogares por la G.I. Bill of Rights emparejado al crecimiento del alojamiento de los hogares de una sola familia en nuevos vecindarios suburbanos sirvieron para transformar e incrementar el número de estadounidenses de la clase trabajadora en su intento por pasar a una nueva clase media como una movida social para ellos y para sus familias (Dickson & Thomas, 2004; Jackson, 1985). La visión promovida por los educadores del ajuste a la vida de que la mayoría de los jóvenes no eran capaces de dominar un currículo académico tradicional o no tenían la capacidad intelectual para continuar con la educación superior estaba fuera de lugar curiosamente en este clima de creciente prosperidad y oportunidad (Bestor, 1953/1985).

#### IV.

A pesar de la oposición a la educación adaptada a la vida, estas nuevas reformas curriculares centradas en las disciplinas eran controvertidas en su propio derecho, por esto interferían con su total adopción. Algunos simpatizantes con estas reformas, incluyendo al propio Zacharias, tenían dudas acerca de la utilidad de la noción de estructura como concepto organizador para las disciplinas. Las ciencias naturales, como él lo planteara, avanzaban a partir de saltos intuitivos que estaban muy alejados de ser ordenados de lo que la noción de estructura sugería (Dow, 1991). Un historiador de la Universidad de Chicago, Mark Krug, planteó que la estructura podría tener sentido en el caso de las ciencias naturales, pero que no estaba tan convencido de que fuera posible identificar una estructura de historia y de muchas de las ciencias sociales (Krug, 1967).

Otra crítica a la idea de estructura y en general a la reforma centrada en las disciplinas fue que estas iniciativas fueron desarrolladas ampliamente por académicos universitarios que no tenían experiencia en el trabajo con los maestros de las escuelas públicas típicas y eran entonces implementadas y refinadas por escuelas secundarias elitistas con estudiantes de alto aprovechamiento. Estos nuevos currículos no funcionaban cuando era introducido en escuelas públicas. Eran rechazados por muchos profesores, dado que desafiaban sus ya bien asentadas prácticas pedagógicas –su confianza en los libros de texto, su falta de familiaridad con la enseñanza investigativa, y su tendencia en cuanto a cubrir una asignatura entera. Los profesores de ciencias, por ejemplo, a menudo carecían de suficientes conocimientos en materia de las asignaturas como para implementar nuevas reformas curriculares centradas en las disciplinas, en el sentido de que estas estaban diseñadas para que resultaran en una enseñanza que no pareciera tan diferente a la de las prácticas tradicionales. Y los materiales curriculares que resultaron de estos proyectos de reformas eran a menudo muy difíciles para la mayoría de los estudiantes de capacidad media que predominaban en las escuelas (Atkin & Black, 2003; Gibboney, 1994; Goodlad, 1964; Ravitch, 1983).



Al menos uno de estos proyectos curriculares, "El hombre: un curso de estudio" (*Man: A Course of Study*), trajo consigo importantes críticas por parte de los padres, de los miembros de la comunidad, y políticos, que a su vez conllevaron a que muchos sistemas escolares no lo implementaran o si ya lo habían adoptado que lo eliminaran del currículum. La oposición, que provino mayormente de conservadores y de cristianos fundamentalistas, estaba dirigida a que en el currículum había presentes unidades que exploraban la cuestión de lo que significaba ser humano a través de estudios realizados a comunidades de babuinos y de tribus esquimales. Como lo vieran estos críticos, este contenido daba legitimidad a las explicaciones evolucionistas de los orígenes de la vida humana y aceptaba tácitamente lo que para ellos eran las prácticas antisociales de un pueblo primitivo, incluyendo el infanticidio y el senilicidio. Para algunos de sus más conservadores oponentes, el curso era visto como justificador del comunismo, la educación sexual, el control de armas y la pornografía y, en oposición al control de los padres, la democracia, y el cristianismo (Dow, 1991). A mediados de la década de los 70 el currículum había desaparecido virtualmente de las escuelas nacionales. El mayor efecto de este tipo de criticismo fue el de eliminar las dudas acerca de la eficacia en general de las reformas centradas en las disciplinas.

Finalmente, a finales de los años sesenta, el énfasis de este plan de estudios en el desarrollo intelectual, parecía estar pasado de moda. En un escrito de 1971, Bruner habló acerca de lo que debió haber dicho una década antes acerca de la reforma curricular en general y la cuestión de la estructura en particular. En este momento, planteó que el enfoque de las reformas centradas en las disciplinas tenía un sentido perfecto. La guerra fría, la creencia ampliamente aceptada de que la superioridad tecnológica de Rusia había ubicado a los Estados Unidos en una posición desventajosa estratégicamente, el miedo de que los EE.UU. no estaba produciendo un número suficiente de ingenieros y científicos, y la ausencia de la física y las matemáticas modernas en el currículum creó un clima que apoyaba las reformas centradas en las disciplinas. Bruner, sin embargo, consideró que los problemas que afectaban a los Estados Unidos en los setenta –la Guerra de Vietnam, la alienación de la juventud, la pobreza y el racismo– requerían un giro en nuestra preocupación; en vez de tratar de mejorar lo que estaba ocurriendo dentro de las escuelas con respecto al currículum y la pedagogía, debíamos concentrarnos más en reformar las escuelas con respecto a su relación con la mayor parte de la sociedad. Lo que se necesitaba, según Bruner, era un giro que se alejara de la preocupación por la reforma curricular como él lo buscara una década antes y, en su lugar, enfocarse en utilizar la escuela para resolver los evidentes problemas de esta época.

El conflicto entre la educación para la adaptación a la vida y la reforma centrada en las disciplinas no fue la primera o la última vez que los educadores estadounidenses se hayan dividido por la organización del currículum. El aparente consenso de los años treinta, al que aludimos al principio de este ensayo, representó algo así como un acuerdo incompleto e inestable entre los ponentes de puntos de vista opuestos sobre la organización del currículum

(Kliebard, 2004). De la misma forma, esfuerzos recientes por introducir estándares educativos nacionales y fortalecer el rendimiento de cuentas han dado lugar a conflictos entre los defensores de las reformas curriculares centradas en los estudiantes y las centradas en las disciplinas (McNeil, 2000).

Existen razones por las cuales estos tipos de conflictos surgen y permanecen sin resolver. La cuestión de cómo organizamos el currículum es más que un asunto burocrático o administrativo. Ya sea que organicemos el currículum alrededor de disciplinas académicas o de los intereses y preocupaciones de los estudiantes refleja las creencias profundamente defendidas acerca de quienes somos como pueblo y como cultura y lo que creemos son los propósitos de la educación (Rudolph, 1977). David Labaree ha planteado que los estadounidenses sostienen nociones contradictorias sobre los propósitos de la escuela pública. Algunos creen que la meta de la educación es promover la igualdad democrática o igual ciudadanía. Para otros, la meta es la eficiencia social o la creación de una fuerza laboral calificada. Y aún para otros, las escuelas están diseñadas para promover la movilidad social individual. Si estamos tan divididos en cuanto a los propósitos para educar a los jóvenes, no es sorprendente que la cuestión de la organización curricular ha sido y continua siendo una arena para un conflicto continuo.

Finalmente, debemos considerar el impacto de la ausencia de solución a este conflicto. Si alguien cree que si el currículum está organizado alrededor de disciplinas académicas o de las preocupaciones de los niños hace la diferencia, el hecho de que esta disputa permanezca sin resolver es ciertamente un problema. El papel que la escuela puede jugar en cuestiones como la realización personal y el bienestar social depende de esta determinación. Sin embargo, nuestra experiencia ofrece alguna evidencia que sugiere que no importa cómo el conflicto entre la reforma centrada en las disciplinas o la centrada en los estudiantes se resuelva. A un mismo nivel la educación adaptada a la vida y la reforma curricular centrada en las disciplinas parecen ser muy diferentes. El carácter utilitario de la educación para la adaptación a la vida era evidente. Las fuentes de su contenido fueron los dilemas que los estudiantes debían enfrentar día a día en la escuela, en el hogar, y en sus comunidades. Los defensores de la reforma curricular centrada en las disciplinas, por otra parte, favorecían un currículo académico. No obstante, esto también era decididamente funcional en cuanto a que su meta era preparar a los estudiantes con el conocimiento y las habilidades requeridos para mantener la seguridad militar y la competitividad económica de la nación. Podría ser que al final las escuelas cumplan un papel estrictamente funcional que se ha mantenido constante a través del tiempo y sin tener en cuenta los esfuerzos para reformar, ya sean exitosos o no, la forma en que el currículum debe ser organizado o lo que debería ser enseñado.

### Referencias bibliográficas

- Atkin, J.M. & Black P. (2003). *Inside science education reform: A history of curricular and policy changes*. New York: Teachers College Press.
- Bestor, A. (1953/1985). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools* (2<sup>nd</sup> ed.). Urbana: University of Illinois Press.

- Bristow, W. & Frederick, O.L. (1952). Curriculum development. En P. Monroe (Ed.). *Encyclopedia of educational research* (Rev. ed.) (pp. 307-314). New York: The Macmillan Company.
- Bruner, J.S. (1963). *The process of education*. New York: Vintage Books [Ed. Castellana: *El proceso de la educación*. México: Uteha, 1972].
- Bruner, J.S. (1971). The process of education revisited. *Phi Delta Kappan*, 53, 18-21.
- Dickson, & Thomas, A. (2004). *The bonus army: An American epic*. New York: Walker & Company.
- Douglas, H., Otto, H., & Romine, S. (1948). Curriculum: Status and description. *Review of Educational Research*, 18, 231-248.
- Dow, B. (1991). *Schoolhouse politics: Lessons from the Sputnik era*. Cambridge: Harvard University Press.
- Everett, S., & Wattenberg, W. (1937). Reorganization of subjects. *Review of Educational Research*, 7, 124-128.
- Fenton, E. (1967). *The new social studies*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Franklin, B.M. (1986). *Building the American community: The school curriculum and the search for social control*. London: Falmer Press.
- Franklin, B.M. (1999). Discourse, rationality, and educational research: A historical Perspective of *RER*. *Review of Educational Research*, 69, 347-363.
- Giboney, R.A. (1994). *The stone trumpet: A story of practical school reform, 1960-1990*. Albany: State University of New York Press.
- Goodlad, J.I. (1964). *School curriculum reform*. New York: The Fund for the Advancement of Education.
- Goodlad, J.I. (1966). *The changing school curriculum*. New York: The Fund for the Advancement of Education.
- Grobman, A.B. (1969). *The changing classroom: The role of the Biological Sciences Curriculum Study*. Garden City: Doubleday & Company.
- Hull, J.D. (1950). Development of the current life adjustment movement. In H. Douglas (Ed.). *Education for life adjustment: Its meaning and implementation* (pp. 3-21). New York: The Ronald Press.
- Jackson, K. (1985). *Crabgrass frontier: The suburbanization of the United States*. New York: Oxford University Press.
- Kliebard, H.M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3<sup>rd</sup>. ed.). New York: Routledge.
- Krug, M.M. (1967). *History and the social sciences: New approaches to the teaching of social studies*. Waltham: Blaisdell Publishing Company.
- Labaree, D. (1997). *How to succeed in school without really learning*. New Haven: Yale University Press.
- Mackenzie, G. (1950). What should be the organizing element of the curriculum? In V.E. Herrick & R.W. Tyler (Eds.), *Toward improved curriculum theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeil, L.M. (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. New York: Routledge.
- Minneapolis Public Schools (1949, September). *Workshop news*, 12-13.
- Phenix, (1964). *Realms of meaning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade: American education, 1945-1980*. New York: Basic Books.
- Rickover, H. (1959). *Education and freedom*. New York: E.P. Dutton.
- Rudolph, F. (1977). *Curriculum: A history of the American undergraduate course of study since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rudolph, J.L. (2002a). From world war to Woods Hole: The use of wartime research models for curriculum reform. *Teachers College Record*, 104, 212-241.
- Rudolph, J.L. (2002b). *Scientists in the classroom: The cold war reconstruction of American science education*. New York: Palgrave Macmillan.

- Schwab, J.J. (1964). Problems, topics, and issues. In S. Elam (Ed.), *Education and the structure of knowledge* (pp. 4-42). Chicago: Ran McNally & Company. [Ed. cast.: Problemas, tópicos y puntos en discusión. En S. Elam (comp.), *La educación y la estructura del conocimiento* (pp. 1-38). Buenos Aires: El Ateneo, 1973].
- US Office of Education (1948). *Life adjustment education for every youth*. Washington, D.C.: GPO