

TENSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA ELEMENTAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA NOS ESTADOS UNIDOS

Cecilia Ángela Odetti

Maestranda en Ciências Sociales – FLACSOCONEAU/Argentina
/ceciliaodetti@hotmail.com

Resumen

La Escuela Elemental en los Estados Unidos de Norteamérica se inscribe en la formación de un nuevo orden social, posible de ser pensada desde las continuidades y discontinuidades que dan cuenta del proceso histórico, entendido como campo de lucha. En este sentido, se pretende realizar una reconstrucción a partir de tensiones localizadas en nudos históricos no lineales que atraviesan los siglos XIX y XX. Las mismas están definidas por la relación entre el principio de igualdad constituyente de la sociedad estadounidense y la construcción de la escuela elemental, traducida en la práctica en el discurso de la meritocracia que legitima la estratificación y segregación social. La inquietud que orienta este trabajo es: ¿de qué manera las tensiones, en una sociedad de iguales, se materializan en las estructuras, organizaciones y formatos escolares? Esto permite desnaturalizar y comprender a la escuela como una configuración histórico-social. Se trata de una investigación de carácter histórico, a través del análisis de diferentes fuentes bibliográficas, lo que posibilita abordar las tensiones en plural que se continúan, diferencian y yuxtaponen. Además, por las particularidades de este país, es necesario focalizar el estudio en la realidad concreta de determinados Estados y actores que fueron referentes y marcaron tendencias en la consolidación de la gramática escolar, que una vez establecida ha resistido a los intentos de reformas.

Palabras claves: Escuela Elemental. Tensiones. Igualdad. Estados Unidos.

Resumo

A escola primária nos Estados Unidos da América se inscreve na formação de uma nova ordem social, possível de ser pensada a partir das continuidades e discontinuidades que dão conta do processo histórico, entendido como campo de luta. Neste sentido, pretende-se realizar uma reconstrução a partir de tensões localizadas em nós históricos não lineares que atravessam os séculos XIX e XX. Estas estão definidas pela relação entre o princípio de igualdade constitutivo da sociedade estadunidense e a construção da escola primária, traduzida, na prática, no discurso da meritocracia, que legitima a estratificação e a segregação social. A inquietude que norteia este estudo é: De que maneira as tensões, em uma sociedade de iguais, são materializadas nas estruturas, organizações e formatos escolares? Isto permite desnaturalizar e entender a escola como processo histórico-social. Trata-se de uma pesquisa de caráter histórico, por meio de uma análise de diferentes fontes bibliográficas, o que possibilita a abordagem das plurais tensões que dão continuidade, que diferem e se justapõem. Além disso, pelas particularidades desse país, é necessário concentrar-se o estudo na realidade concreta de determinados Estados e atores que foram referências e marcaram tendências na consolidação da gramática escolar que, uma vez estabelecida, tem resistido às tentativas de reformas.

Palavras-chave: Escola Primária. Tensões. Igualdade. Estados Unidos.

Introducción

La lógica de la construcción del sistema educativo en Estados Unidos se inscribe en la formación de un nuevo orden social, lo que implica que este proceso tiene una doble faz. En primer lugar, es de carácter disruptivo, es decir, que para poder construir, necesita destruir, romper lazos con lo existente; y, al mismo tiempo, presenta continuidades con lo anterior, característica que es posible rastrear a partir de los principios, intereses, debates y estructuras que se mantienen y retoman en la historia.

Entonces, discontinuidad y continuidad son las claves para comprender la historia, no como opuestos absolutos, sino desde una perspectiva dialéctica. Marc Depaepe y Frank Simon (2001), argumentan que la hipótesis de la continuidad en la historia de la educación es mayor que la discontinuidad. En esta línea, retoman a David Tyack y Larry Cuban (2001) a partir de la noción de “*gramática escolar*” con el objetivo de marcar la persistencia de las relaciones pedagógico-didácticas, a pesar de los intentos de reformas.

El presente trabajo no pretende descubrir en qué momento se concreta el sistema educativo como un hecho histórico, ya que entiende que sólo puede ser captado y apropiado en su proceso. Si bien hasta el momento se ha hablado en términos generales, es preciso realizar un recorte para focalizar en un objeto de estudio más concreto aunque no menos complejo. Por lo tanto, se realiza una reconstrucción a partir de tensiones localizadas en nudos históricos no lineales que atraviesan los siglos XIX y XX. Las mismas están definidas por la relación entre el principio de igualdad constituyente de la sociedad estadounidense y la construcción de la escuela elemental, traducida en la práctica en el discurso de la meritocracia que legitima la estratificación y segregación social.

En este sentido, la historia es abordada como un campo de lucha, expresada en tensiones, donde los discursos y prácticas se juegan en la batalla. Es evidente que no se habla en términos abstractos, como si las ideas estuvieran más allá de los límites de lo existente. Específicamente, son discursos y prácticas concretas, materializados y enraizados en los diferentes actores y estructuras que éstos mismos constituyen. Por eso, se retoma la analogía de historia y guerra desarrollada por Foucault: “(...) *es la guerra misma la que sostiene, atraviesa, determina este saber, saber que no es sino un arma en la guerra, o mejor, un dispositivo táctico interno de la misma.* (...) (FOUCAULT, 1996: 143).

Siguiendo esta línea de análisis, la inquietud que orienta este trabajo es: *¿de qué manera las tensiones, en una sociedad de iguales, se materializan en las estructuras, organizaciones y formatos escolares?* Esto permite desnaturalizar y comprender a la escuela como una configuración histórico-social.

Además, este interrogante da cuenta de los intereses que subyacen a la búsqueda de respuestas que, en ningún sentido, tienen la propiedad de ser cerradas y absolutas. En otras palabras, mueve a cuestionar y pensar la estructura de la escuela elemental en Norteamérica, no como un continuum lineal y progresivo hacia la igualdad, sino como contingente sobre regímenes particulares de verdad que operan en una sociedad (MCLAREN, 1984).

Para ello, se retoma la noción de *sociedad de iguales* de Pierre Rosanvallon (2012) que guía históricamente cómo fue constituyéndose la misma en los Estados Unidos, para luego reconstruir, en una lógica dialéctica, el juego de tensiones. La hipótesis es que estas últimas se evidencian en la conformación de la escuela elemental, traducidas en las estructuras y organizaciones escolares que lejos de ser espontáneas, son producto de la intencionalidad histórica. En el fondo subyace una ideología estadounidense con elementos contradictorios, por un lado, la libertad del mercado capitalista; y, por el otro, la igualdad que promueve la participación en una sociedad democrática. (TYACK y CUBAN, 2001). Entonces, coexisten elementos de una filosofía igualadora en una realidad social marcada por fuertes desigualdades (Rosanvallon, 2012) que dejan huellas en las tendencias institucionales de la época.

Se trata de una investigación de carácter histórico, a través del análisis de diferentes fuentes bibliográficas, lo que posibilita abordar las tensiones en plural que se continúan, diferencian y yuxtaponen.

Por las particularidades de este país, se tomarán algunos Estados y actores como referentes, ya que mirar lo concreto no implica desconocer patrones universales y “(...) *sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada (...)* (BOURDIEU, 1997, p. 12).

De esta manera, la monografía se estructura a partir de tres tensiones, caracterizadas por poner en cuestión el lema de la igualdad desde el cual se constituye la sociedad Norteamericana.

Igualdad como piedra angular en el origen de los Estados Unidos. Descentralización-centralización

Para comenzar, es necesario tener en cuenta los cimientos que implanta la Revolución de Independencia a fines del siglo XVIII. Cabe destacar que, la igualdad fue uno de sus grandes gritos populares, aunque esto no quiere decir que la sociedad estadounidense desconocía las jerarquías (ROSAVALLON, 2012).

La Declaración de Independencia de los Estados Unidos está basada en la doctrina de los derechos naturales del hombre. Ahora bien, existe un pilar fundamental que sostiene los anteriores. Se trata del autogobierno, derecho instituido a partir de la premisa de que los

gobiernos son legítimos si sus poderes provienen del consentimiento de los gobernados. Esto explica la autonomía que tienen los Estados frente al Gobierno Federal y la lucha que se perpetúa para mantener sus derechos y poderes, legados del período colonial.

Por su parte, la Constitución deja sin resolver donde descansa la soberanía nacional: ¿en los Estados o en el Gobierno Federal? (CASALI DE BABOT Y PRIVITELLIO, 2001). Esto es una línea de tensión que se manifiesta a lo largo de toda la historia y que atraviesa a la educación. En los Estados Unidos, la educación no es un derecho constitucional del Gobierno Federal (Grinberg, 2002), ya que la responsabilidad es de los Estados y las comunidades locales. Por diseño constitucional, en la Décima Enmienda, se estipula que los poderes que la Constitución no delega a los Estados Unidos ni prohíbe a los Estados, queda reservado a los Estados respectivamente o al pueblo. Por consiguiente, con la doctrina de los poderes reservados y teniendo en cuenta el advenimiento del individualismo, la autoridad sobre la enseñanza recae en los Estados, aspecto que ha sido utilizado para obstaculizar la intervención del Gobierno Federal. Es decir, se manifestó “(...) *una resistencia considerable a la autoridad centralizada, lo cual puede ser explicitado, en parte, por el desarrollo histórico de los diversos estados.*” (BOWEN, 1985:345). Siguiendo esta tradición, las instituciones de este país se insertan en las realidades comunales existentes, desde donde prima un fuerte sentido de igualdad-homogeneidad inmediato (ROSANVALLON, 2012).

No obstante, no ha evitado el control indirecto sobre la educación, esto es, el Congreso ha ejercido su influencia en el marco del Artículo 1, Sección 8, que estipula proveer a la *defensa común y bienestar general*; y a fomentar el progreso de la ciencia y artes útiles.

A fines del siglo XVIII, algunos Estados, como Pennsylvania, Carolina del Norte, Vermont, Massachusetts y Nueva Hampshire establecieron los principios educativos en sus Constituciones, aunque dejaban libertad a las comunidades locales. A consecuencia de ello, “*la vinculación de la escolarización con el Estado supuso el establecimiento de administraciones locales y distritos escolares, en vez del sistema centralizado corriente en Europa. (...).*” (POPKEWITZ, 2000, p. 68). Al promediar el siglo XIX, cada Estado es responsable de la estructura y mantenimiento del sistema de educación pública (MORDUCHOWICZ Y CAPAN, 1998), tiene un consejo o junta de educación y, a su vez, está dividido en distritos constituidos por consejos escolares que tienen incumbencia en las políticas locales, constituyendo un sistema descentralizado. En consecuencia, los fondos para financiar la escuela elemental provienen de los impuestos locales, estatales y, en menor

medida, del Gobierno Federal. A mediados del siglo XX, Parsons (1959) sostiene que a causa del tradicional localismo y del pluralismo pragmático existen diferencias en los sistemas escolares. En este caso, Boston tiene un grado de sistematización estructural más acentuado que el de otras partes del país.

Sin embargo, la tendencia a la centralización no desaparece, precisamente se relaciona como un continuum ante el sistema predominantemente descentralizado. Si bien, no existe un ministerio de educación encargado de organizar y supervisar el sistema educativo nacional (ORR, 1990) y los debates políticos-pedagógicos se han desarrollado a nivel estatal y local, ha habido intentos de regular y centralizar la toma de decisiones, aspecto en el cual la opinión pública ha tenido un papel protagónico, convirtiendo a la educación en asunto nacional (TYACK Y CUBAN, 2001). Esto se evidencia, por ejemplo, en las ordenanzas del Noroeste de 1787 que garantizaban educación para los hijos de los nuevos habitantes que extendían la frontera y “(...) *reglamentó la utilización de la tierra: en cada municipio, el lote 16 debía ser destinado para la escuela del lugar. (...)*” (LAMBERT, 1971:31). Por medio de leyes posteriores el Gobierno Federal estableció un plan de donación de tierras y dinero a los Estados para la instalación de escuelas públicas (PULLIAM Y DORROS, 1970).

Otro aspecto importante es la creación de la Oficina de Educación en 1867, con el objetivo de recolectar y reportar la condición y el progreso de la educación en informes anuales al Congreso (SNYDER, 1993), esto es, representa el interés pero no el control del Gobierno Federal. Empero, su influencia ha variado con el paso de los años, cobrando mayor peso al avanzar el siglo XX. Así, los progresistas de la administración sostenían que ésta Oficina debía ponerse al frente de la reforma informando a los legisladores estatales en qué consiste una escuela moderna (TYACK Y CUBAN, 2001). Lo anterior se relaciona con la impronta del discurso científicista enfocado en la planificación educativa, motivo por el cual, el control debía ser eficiente y experto, lo que generaba conflictos con las juntas escolares de los distritos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el Gobierno Federal desempeñó un importante papel en las decisiones de currículo, organización escolar y formación docente (POPKEWITZ, 2000).

Las oscilaciones entre ambas tendencias también se manifestaban en los hombres de negocios que, según Tyack y Cuban, a principios del siglo XX consideraban que la centralización del control de las escuelas urbanas y la regulación por expertos eran la clave

para mejorar. En cambio, finalizando el siglo, plantean que la descentralización y desregulación son las soluciones a todos los males de la educación.

A partir de lo anterior, es posible entender la diversidad de organizaciones y principios adoptados en cada comunidad, que no necesariamente operan en detrimento del principio de igualdad. Ahora bien, la descentralización, argumento utilizado en defensa de los intereses locales y garantía de la capacidad de autodeterminación, ¿garantiza la igualdad o, por el contrario, contribuye a aumentar las desigualdades?

El compromiso por la igualdad es violado en sus orígenes cuando los gobiernos locales y estatales pagan más por la educación de algunos. Asimismo, el lugar de procedencia de los niños condiciona los recursos disponibles.

El mito de que los consejos escolares equilibran los intereses particulares de la influencia burocrática y profesional en la política educativa del estado (...) se hace añicos cuando notamos la clase de oligarquías representadas por algunos consejos locales, que ejercen una influencia tremenda sobre las comunidades por medio de la distribución de los recursos escolares y patronatos” (MCLAREN, 1984, p. 34).

Para Tyack y Cuban, la brecha entre los distritos ricos y pobres era mayor cuando no recibían ayudas federales. En esta línea, se sanciona la Ley de Educación Elemental y Secundaria en 1965 que otorgaba fondos a los estudiantes de familias de bajos recursos para contrarrestar la incidencia de la pobreza en la escolarización y rendimiento académico. En este marco, aumentó la influencia de la Oficina de Educación, que tenía a su cargo la administración de los fondos federales y el asesoramiento a los que participaban de los proyectos nacionales (PULLIAM Y DORROS, 1970).

Escuela para todos, la ideología de la escuela común

A partir de 1830 se intensificó el movimiento a favor de la educación pública. En estos años, se fundaron más escuelas primarias, pero no eran gratuitas. Este es un logro cargado de tensiones específicamente referido a la forma de financiamiento de las escuelas públicas (Bowen, 1985).

Cabe aclarar que, la escuela elemental no se construyó en todos los Estados por igual, teniendo en cuenta lo explicado en la primera tensión. Ésta surge fundamentalmente en Nueva Inglaterra, donde los Estados de Massachusetts y Connecticut fueron pioneros.

En cuanto a su denominación, Horacio Mann la entiende como escuela común no en el sentido de la escuela para la gente común sino en el de una escuela para todo el pueblo (Cremin, 1969). Éste fue secretario de la Junta Estatal de Educación de Massachusetts, desde donde lideró importantes reformas y promulgó que la escuela común: “no conoce distinciones entre ricos y pobres, de esclavos o libres, o entre aquellos que, a la luz de este mundo imperfecto, buscan, a través de diferentes vías, para llegar a la puerta del cielo (...) (OSGOOD, 2008:375).

Así, la escuela común es aquella que profesa una ideología política social común y a la que asisten todos los niños, siendo la base de la prosperidad, el orden social y de la República.

En este contexto, se da el ascenso político del *common man* (ROSANVALLON, 2012; PULLIAM Y DORROS, 1970), posicionando a la educación como un derecho fundamental del pueblo. No obstante, no es un llamado a que las masas participen plenamente en el campo político y social, ya que en clave liberal, legitima las desigualdades que comenzaban a generarse entre ricos y pobres, blancos y negros como nuevos hechos estructurantes de la sociedad.

Por consiguiente, se observa que la humanidad es definida en términos de semejantes-equivalentes en donde las resistencias a la plena igualdad se traducen en un horizonte limitado de la similaridad. Un ejemplo de ello es el racismo que operó mediante medidas segregacionistas a partir de 1890, constituyendo un imaginario de identidad colectiva donde prima la distancia, diferenciación y desigualdad (ROSANVALLON, 2012).

En este sentido, el movimiento a favor de la escuela pública no responde a un proyecto social único, sino que es el resultado emergente de fuertes enfrentamientos y alianzas entre diferentes sectores sociales. A estas disputas, a su vez, es posible rastrearlas en la materialización de propuestas que favorecieron la separación.

En el caso de Boston, si bien el sistema escolar público creció sostenidamente durante el siglo XIX, antes de consolidarse se habían generado ajustes ante la diversidad de alumnos que no respondían, desde la lógica de Foucault, a los parámetros de homogeneidad y normalidad del aula común. Se trata de inmigrantes o procedentes de otras partes de

Norteamérica, afrodescendientes y niños que no cumplían con la condición de educación. Así, se configuran en paralelo las escuelas intermedias y clases no graduadas.

Desde 1900, la base cultural y lingüística, las clases sociales y la anormalidad, constituyeron condiciones desde las que las autoridades escolares racionalizaron la instrucción, ignorando o abandonando gran parte de la ideología de la escuela común, tan poderosamente expresada por la retórica reformista en la mayor parte del siglo XIX (OSGOOD, 1997, p. 378).

Esto demuestra cómo se fue erosionando el ideal de la escuela común, contribuyendo a la diferenciación. Además, se han ido consolidando algunas diferencias, especialmente, en los Estados del Sur que desde sus comienzos segregaron a los alumnos negros, en escuelas separadas. Empero, a comienzos del siglo XIX, paradójicamente, también en el Norte se separaba las razas, es decir, que el racismo se desarrolla a la par de los valores igualitarios. (GOOD, 1966; ROSANVALLON, 2012)

Antes de 1865, los negros no tenían acceso a la educación. Además, tampoco existía una educación pública para todos los blancos, motivo por el cual “(...) *la escuela sureña se limitaba a formar una sociedad blanca elitista. (...)*” (CARNOY, 1993, p. 222)

En la etapa de la reconstrucción, comienzan a circular los discursos que abogaban por la igualdad de oportunidades, aunque sólo sea en términos ideales. Si bien los negros eran libres, se gestan comportamientos racistas que operan para continuar manteniendo las diferencias devenidas en desigualdades. En términos de Foucault (1996), se está en presencia del racismo de Estado, materializado con tecnologías de biopoder aplicadas a la regulación de la población.

Por ello, como consecuencia de su libertad, se construyen las escuelas separadas, aspecto que fue avalado en fallos por la Corte Suprema, bajo el lema: “separados pero iguales”. Se destaca que las escuelas para negros recibían menos apoyo, por lo que se trata de una igualdad ficcional. La asistencia obligatoria estuvo demorada y sólo un tercio de la población en edad escolar asistía a las escuelas y el período escolar promediando 1900 era de menos de 100 días, la mitad que en Nueva Inglaterra (CARNOY, 1993).

Uno de los acontecimientos importantes que cambia el rumbo de la educación, es el fallo de la Corte Suprema “Brown vs. Board” de 1954, donde se declara “(...) *por unanimidad que la segregación de las razas en cualquier nivel de educación pública era*

inconstitucional. (...)” (GOOD, 1966, p.626). Agrega, que la doctrina: “separados pero iguales” no garantiza la igualdad y tiene efectos perjudiciales para el grupo negro.

A partir de este análisis se evidencia cómo la sistematización de la escuela común dentro del sistema educativo, se encuentra vinculado a procesos de inclusión, exclusión, progresividad y segmentación (VIÑAO FRAGO, 2003).

En este sentido, es preciso tener en cuenta las legislaciones de asistencia obligatoria, derivadas del discurso liberal que, a mediados del siglo XIX, es un fenómeno nuevo y, por tanto, disruptivo. A pesar de la oposición ante la enseñanza obligatoria, derivado de argumentos racistas, laborales, elitistas y religiosos, no fue posible impedir la extensión de la educación primaria.

No obstante, no se generalizó en todos los Estados por igual. El primero fue Massachusetts en 1852, que especificó, por medio de su ley, la duración de la asistencia obligatoria de los ocho a los catorce años durante un período de doce semanas al año. Lo sigue Vermont en 1867, pero transcurren sesenta y seis años para que se adopte en el Estado de Misisipi en 1918. Es necesario tener presente las diferencias entre los dos extremos del país, puesto que los Estados del Sur se encuentran dentro de aquellos que más tardaron en considerar esta política. Por el contrario, tres Estados de Nueva Inglaterra y Michigan junto a Washington, Connecticut, Nevada, New York, Kansas, California, Maine, New Jersey, Wyoming, Ohio, Wisconsin están entre los primeros en un período comprendido de 1852 a 1876. Massachusetts, en 1973 promulgó su tercera legislación, donde se delegaba a las comisiones escolares la responsabilidad de hacerla cumplir. En la ley de Connecticut (1872), se fija una autoridad más centralizada, a diferencia de la anterior. Siguiendo el criterio del superintendente Philbrick, las escuelas deben establecer un registro completo de los niños que, al mismo tiempo, se constituía en un parámetro para la distribución de fondos en las escuelas (GOOD, 1966).

En este primer período, la aprobación de estas leyes no garantiza su efectividad, pero marca una nueva tendencia que proporcionó a los progresistas un problema y, a la vez, una oportunidad, es decir, “*su existencia misma condicionó todos los intentos de innovaciones educacionales (...)*” (CREMIN, 1969, p. 102).

A partir de 1890, se evidencia mejoras en el cumplimiento y alcance de las mismas. “*(...) El período se caracteriza por el aumento del número de años de asistencia obligatoria y por la reducción de las exenciones.*” (GOOD, 1966:403). Esto fue acompañado por fallos

en los tribunales que afirmaron el derecho de los Estados para asegurar la obligatoriedad. Aunque también intervinieron en garantizar el derecho de los padres a elegir el tipo de educación de sus hijos.

Luego de 1920, los debates se centraron en torno a cómo se debe hacer cumplir la asistencia obligatoria en escuelas y en la duración. Así, entre siglos, según Good, los Estados estaban satisfechos con una asistencia general de tres meses al año. Mientras que en 1960, la Asociación Norteamericana de Administradores de escuelas publicó un boletín denominado “escuela de año entero” (LAMBERT, 1971). Además, un documento elaborado en 1972 por el Servicio Cultural e Informativo de los Estados Unidos establece que el año escolar es de nueve meses, de principios de septiembre a mediados de junio. En el mismo se establece que la finalidad de la escuela elemental es el desarrollo general, intelectual y social del niño de los 6 a los 12 o 14 años.

Para fines del siglo XX, la educación obligatoria es de 12 años de duración y es gratuita en todos los establecimientos públicos (MORDUCHOWICZ Y CAMPAN, 1998).

En cuanto a la organización, se retoma la categoría de “*gramática de la escolaridad*” de Tyack y Cuban caracterizada por la regularidad en la organización de las prácticas en aulas graduadas por edades y el conocimiento dividido en materias, que funcionan sin necesidad de ser comprendidas a conciencia por los actores, motivo que favorece su persistencia.

La escuela primaria graduada es una invención deliberada que como forma institucional se consolida y extiende a fines del siglo XIX, fundamentalmente en las ciudades. En ella, a diferencia de la escuela rural: “(...) el currículo se divide en conjuntos que duran un año, los alumnos se separan de acuerdo con su capacidad académica y su edad, y maestros individuales los instruyen a aulas autocontenidas (...)” (TYACK Y CUBAN, 2001, p.173).

A comienzos del siglo XX, más allá de las críticas que recibió este formato, los reformadores lo afianzaron quedando firmemente arraigada en la gramática de la escolaridad.

La estructura varía de acuerdo a las regiones, debido al carácter local de los sistemas escolares, aunque las escuelas están definidas por un esquema común (PARSONS, 1959). En primer lugar, se encuentra el plan tradicional de 8 años de escuela primaria y 4 de High School, que comienza a ser reemplazado por el sistema de 6-3-3, es decir, se reduce la escuela elemental a 6 años, tres de Junior High School y tres de Senior High School. Otro, plan de 6 de primaria y 6 de High School. A pesar de las diferencias locales, “*los sistemas unificados*

que tienen en operación tanto las escuelas elementales como las secundarias ponen en uso el plan 6-3-3 o la variante 6-2-4.” (Servicio Cultural e Informativo de los Estados Unidos, 1972:10)

Con respecto a la organización 6-3-3, es preciso destacar que surge de las críticas hacia los grados superiores de las escuelas primarias, a partir de 1900. En este sentido, la Junior High School es un intento de reforma, que pretende solucionar el problema de la deserción en el último tramo del nivel.

Los reformadores de la educación (...) designaron la junior high school como una solución estructural y pedagógica a los problemas de desgaste y desperdicio. Sólo debía haber seis grados de primaria, afirmaron, y se debía insertar un nuevo tipo de escuela (...) en lugar de los grados de séptimo a octavo o noveno. (...) (TYACK Y CUBAN, 2001, p.140).

Sin embargo, en la práctica en lugar de generar un nuevo modelo pedagógico, siguió los procedimientos comunes de la High School.

Igualdad de oportunidades, en el ideal del progreso

El discurso de la igualdad de oportunidades sostiene que el sistema educativo es el nivelador de una sociedad libre. El mismo está ligado a la utopía del progreso, ambos presentes desde el origen de los Estados Unidos.

De este modo, “(...) *la clase escolar de primaria cristaliza el principio fundamental americano de la igualdad de oportunidades, puesto que en la misma se combinan dos valores complementarios, que son: la igualdad en principio y la distinta valoración del rendimiento.*” (PARSONS, 1959, p.77).

La lógica funcionalista de Parsons, entiende a la escuela como un órgano especializado de socialización de las habilidades requeridas para la vida adulta; y de distribución social de la mano de obra, ya que existe en la sociedad estadounidense una estrecha vinculación entre el status social y el nivel cultural. Desde esta perspectiva, se naturalizan las diferencias manifestadas en la trayectoria escolar, estableciendo que el criterio de selección inicial procede a partir del rendimiento en la escuela primaria y la Junior High School. El autor asume el carácter clasista del proceso por lo que el status socioeconómico del alumno es el factor del cual depende su aptitud.

Por consiguiente, el rendimiento, medido por la capacidad del individuo para alcanzar las metas establecidas, es el que permite diferenciar la continuidad en los niveles educativos ascendentes, ya que un niño procedente de una familia de status económico elevado tiene muchas probabilidades de acceder al college, situación que no se repite en un niño de una familia de status bajo. Con esta visión, la creación de una jerarquía basada en el status en armonía con la igualdad de oportunidades es considerada como parte de la sociedad democrática, sin cuestionar su existencia y reproducción.

Sin embargo, para McLaren (1984), se constituye en uno de los mitos que forman parte de la percepción cotidiana de los Estados Unidos, donde el éxito puede ser alcanzado por el mérito individual, es decir, la capacidad, inteligencia, esfuerzo y creatividad, desconociendo las causas macro-estructurales de las desigualdades.

En nombre del progreso se revelan disparidades en las oportunidades educativas, lo que dejó atrás a muchos en la participación de los beneficios. En su estructura, durante el siglo XX:

(...) la educación pública estadounidense no era un sistema perfecto de escuelas comunes aproximadamente similares sino un conjunto diverso y desigual de instituciones que reflejaban unas discrepancias económicas y sociales profundamente arraigadas. (...) (TYACK Y CUBAN, 2001, p. 46-47).

Los negros, los pobres, los obreros inmigrantes, mujeres y personas con discapacidad se constituyen en grupos en desventaja. Ahora bien, a partir de mediados del siglo XX comienzan a darse muestras claras para aminorar las diferencias. Empero, *“un índice del rechazo persistente de las escuelas para desarrollar los medios que habiliten a las minorías y a los grupos en desventaja, es la práctica difundida de mantener a los estudiantes dentro de grupos de capacidad. (...)”* (MCLAREN, 1984:25). Esto es lo que Peter McLaren denomina estratificación basada en la capacidad, desde la cual se justifican los mecanismos de selección y reparto meritocrático. Esto es lo que permite reproducir las desigualdades sociales de clase con el fundamento del darwinismo social, evidente en la tendencia hacia la americanización que tendió a construir una nación unificada.

Además, con la invocación al talento se legitiman las desigualdades y las jerarquías sociales. El concepto de igualdad de oportunidades encierra una contradicción, ya que los niños tienen diversas capacidades, intereses y proyección en la sociedad, motivo por el cual

hay que tratarlos de manera diferente. De esta forma, prevalece un parámetro de “normalidad” que justifica la creación de segmentos educativos diferenciados (TYACK Y CUBAN, 2001), aspecto destacado en la segunda tensión.

Así, hasta 1954 a los negros se les asignaba legalmente una escuela separada claramente desigual. Se crean programas específicos para los niños con discapacidad, aunque otros nunca fueron a la escuela, exceptuados por ley. También, durante el New Deal se estableció la Administración Nacional para la juventud con planes específicos para los niños pobres. Entonces, cuando estos sectores comienzan a tener acceso a una escolaridad más igualitaria, en los años '70 y '80 se manifiesta un deterioro en la confianza del pueblo en la efectividad de las escuelas.

En este sentido, la escuela en la encrucijada traduce este ideal progresista de que todos tengan la oportunidad en una sociedad de iguales, a que los coloquen en su lugar, primando la segregación.

Consideraciones finales

La escuela elemental es una de las instituciones que se compromete con la igualdad en una sociedad democrática. Sin embargo, su proyecto estuvo cargado de contradicciones, manifestadas en las tensiones estructurantes, ya que como invención representa discursos de verdad de los sentidos contruidos en una sociedad donde opera la desigualdad como valor de competencia en el mercado. Asimismo, la percepción de las desigualdades sociales está modificada por el sentido de similaridad y capacidad que lleva a considerar a determinados sectores como legítimamente superiores. Esto se observa en la exclusión de los negros por su condición de esclavitud; posteriormente incluidos al sistema escolar pero en escuelas separadas, realidad que, a su vez, involucró a otros grupos poblacionales.

En este trabajo no se desconoce los avances y la importancia de la escuela primaria en los Estados Unidos, sino que se desvelan algunas de las tensiones que aparecen materializadas en su construcción; tensiones que, al mismo tiempo, permiten generar debates y tendencias tanto afuera como en el interior del propio sistema.

Referencias

CASALI DE BABOT y PRIVITELLIO Las revoluciones burguesas y los sistemas políticos del siglo XIX. En: Arostegui, J. (dir) **El mundo de la historia contemporánea: historia y problemas**. Buenos Aires-Barcelona: Biblos-Crítica, 2001.

CARNOY, M. **La educación como imperialismo cultural**. 9° ed. México: Siglo XXI, 1993.

CREMIN, L. **La transformación de la escuela**. Buenos Aires: Bibliográfica Omeba, 1969.

BOURDIEU, P. **Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

BOWEN, J. **Historia de la educación occidental**. Tomo II: El occidente moderno. Barcelona: Herder, 1985.

DEPAEPE, M. y SIMON, F. Orden en el Progreso. Día tras día en la escuela primaria belga (1880-1970) En: **Historia de la Educación. Anuario** N° 3, 2000/2001, Prometeo, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2001.

FOUCAULT, M **Genealogía del racismo**. Trad. Tzviel. La Plata: Altamira, 1996.

GOOD, H. G. **Historia de la educación Norteamericana**. 1° ed. español. México: Unión topográfica editorial hispano americana, 1966.

GRINBERG, J. Introducción a los sistemas educativos de los Estados Unidos. En: Narodowski, M. (Comps.) **Nuevas tendencias en política educativa**. Argentina: Ediciones Granica, 2002.

LAMBERT, H. **Educación elemental: problemas y perspectivas**. Buenos Aires: Troquel, 1971.

MCLAREN, P. **La vida en las escuelas**. México: Siglo XXI, 1984.

MORDUCHOWICZ, A. y CAMPAN, V. **Sistemas educativos comparados**. Programa estudio de costos del sistema educativo. Ministerio de cultura y educación de la Nación, 1998.

ORR, J. El sistema de educación Estadounidense. En: Luther L. (Comp.) **La creación de los Estados Unidos. La sociedad y la cultura de los Estados Unidos**. 1° ed. Washington: Servicio cultural e informativo de los Estados Unidos, 1990.

OSGOOD R. Undermining the Common School Ideal: Intermediate Schools and Ungraded Classes in Boston, 1838-1900. En: **History of Education Quarterly**. Vol. 37 No. 4 (Winter, 1997), pp. 375-398.

PARSONS, T. La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. En: **Tendencias educativas del siglo XX**. Revista de Educación N° 242. En/Feb. 1976, 1959.

POPKEWITZ, T. **Sociología política de las reformas educativas**, 3° ed. Madrid: Morata, 2000.

SERVICIO CULTURAL E INFORMATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS. **El sistema de educación en los Estados Unidos**. Washington, 1972.

POULLIAM, J. y DORROS S. **Historia de la educación y formación del maestro en los Estados Unidos**. Buenos Aires: Paidós, 1970.

ROSANVALLON, P. **La sociedad de iguales**. Buenos Aires: Manantial, 2012.

SNYDER, T. **120 Years of American Education: A Statical Portrait**. National Center for Education Statistics, 1993.

TYACK, D. y CUBAN, L. **En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas**. 2° ed. en español. México: FCE, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas**. Madrid: Morata, 2003.

Sobre a autora

Cecilia Ángela Odetti – Discente do mestrado em Ciências Sociais com orientação na área de Educação – FLACSOCONEAU – Argentina. Tema de Trabalho: Memoria (as), História e Educação. Graduada em Ciências da Educação pela Faculdade de Humanidades da Universidade Católica de Santa Fé. Professora de Ciências da Educação da Faculdade de Humanidades da Universidade Católica de Santa Fé. Professora do Instituto Superior "Dra Sara Faisal" – Santa Fé. Institución de origen: Universidad Católica de Santa Fe; Instituto Superior Particular Incorporado N° 9105 "Dra. Sara Faisal".