

Del margen al centro: comentarios sobre precedentes históricos en relación al acceso e inclusión en las escuelas públicas de los Estados Unidos

From the margin to the center: Commentaries about historical precedents related to access and inclusion in the public schools of the USA

JAIME GRINBERG*



RESUMEN – Las escuelas públicas en los Estados Unidos se desarrollaron en el siglo XIX bajo la premisa de proveer igualdad de oportunidad a una educación para todos, con la premisa que no tendría influencia en el éxito de el alumno la condición social y económica de su familia, sino que sería basada en el mérito de la habilidad, aplicación, y dedicación. Si el sistema no funcionaría de acuerdo a las expectativas de acceso a una educación, de igualdad de oportunidad, y de equidad en programas, recursos, currículo y pedagogía, el sistema estaría fallando las premisas de su propia creación y del significante simbólico de la americanización. Esto permitió llevar al plano ideológico y legal los desafíos al sistema escolar público. Comentando sobre precedentes históricos se discute como las escuelas contribuyeron al proceso de hegemonización ideológica, americanización, que no incluía diversidad y diferencia sino marginalización, homogenización en su currículo, en sus prácticas y en su organización. Estas interrupciones y desafíos contribuyeron a redefinir el ethos nacional para acomodar a la americanización como una ideología de inclusión multicultural. Se comenta también sobre tensiones históricas y contemporáneas.

Descriptores – Escuelas Públicas; Estados Unidos; americanización; acceso y oportunidad; historia de la educación.

ABSTRACT – Public schools evolved in the USA during the XIX century under the premise of providing equal opportunity in education to all, regardless of family background, social class, or economic resources. Merit, success and achievement would depend on the individual student and will not depend on any other variables except the pupil's dedication, hard work, intelligence, and ability to perform. If according to the expectations, the system would fail to provide equal opportunity, resources, and equity in programs, resources, curricula and pedagogy, then the system would be failing the premises and expectations of its creation as well as the ideological signifier of Americanization. This enabled to take-on the system ideologically and legally. Commenting on historical precedents, the paper discusses how schools contributed to the ideological hegemonizing process of Americanization, which did not include diversity and difference, but it rather contributed to marginalize and to the homogenization of its curricula, both in practice and in its organization. However, the interruptions and challenges presented by not fulfilling the ideological and legal premises, contributed to redefine the national ethos in order to accommodate and expand Americanization into an ideology of national inclusion. The paper also comments on historical and contemporary tensions.

Key words – Public schools; USA; Americanization; access and opportunity; History of education.

INTRODUCCIÓN

Cuando a mediados del siglo XIX los estados del noroeste norteamericano desarrollaron un sistema de educación con escuelas públicas, donde todos los niños

tengan el derecho y la obligación de asistir, lo denominaron entonces un sistema de “Escuelas Comunes”. El nombre tiene importancia como significador porque implicaba que las escuelas deberían ser relativamente similares en todas las comunidades, que serían para todos y de todos,

* Doctor en Educación, profesor de Fundaciones de la Educación en la Montclair State University, New Jersey, USA. E-mail: grinbergj@mail.montclair.edu
Artículo recibido en: noviembre/2008. Aprobado en: diciembre/2008.

que serían el lugar donde todos tendrían una oportunidad a una educación común para todos sin importar quienes fuesen sus familias.¹

Thomas Jefferson, quien fue uno de los firmantes de la declaración de independencia y el tercer presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, insistió en formar un sistema escolar básico, pero fracasó en lograrlo debido al alto costo de implementación. Así como T. Jefferson, Horace Mann como primer secretario (ministro) de educación del estado de Massachusetts también creía en la necesidad de un sistema público de escuelas. Mann logró desarrollar y uniformar el programa de escuelas públicas comunes pagadas con impuestos de los miembros de las comunidades donde las escuelas residían, tenían la visión de un sistema igualitario, estandarizado en términos de recursos, materiales, currícula, y hasta en los métodos de enseñanza.² Cabe recalcar sin embargo que no solo este proceso fue difícil de consolidar dada la resistencia política y financiera que surgió en el seno de legislaturas locales al no querer imponer impuestos para la formación de escuelas públicas, sino que tampoco nunca se logró una reforma constitucional federal para lograr imponer el derecho a una educación libre garantizada por el gobierno federal. El funcionamiento, desarrollo y manutención de las escuelas públicas “comunes”, así como el derecho y obligación de atender estas escuelas, ha sido la responsabilidad de los estados de la federación y de las comunidades locales a nivel de distrito, condado o ciudad.³

Ellos ambos querían un sistema escolar donde tanto los hijos de los ricos como los de los pobres y desposeídos tuvieran oportunidad de sobresalir, de destacarse, y de tener la oportunidad de ser mejores que sus propias familias. Ellos no querían que en América las oportunidades de éxito sean determinadas por el status social o económico, por eso igualdad de acceso y oportunidad eran piezas fundamentales para los programas educativos. Horace Mann incluso facilitó el desarrollo de escuelas normales como una forma de magisterio para la preparación de maestras en un momento histórico en el que organizaciones de mujeres buscaban una oportunidad laboral y de servicio nacional que les diera status, visibilidad y voz.⁴

El discurso ideológico que dominó la escuela pública y común determinó que el éxito y el mérito del alumno entonces dependía del mismo estudiante, de su habilidad, destreza, inteligencia, rendimiento, y trabajo duro. Creían que dadas condiciones similares, la institución, su organización, sus sistemas, su currícula, o incluso la pedagogía, no tendrían una ingerencia negativa, o sea que no habría responsabilidad institucional frente al fracaso, ya que tanto el éxito como el fracaso, en definitiva, dependerían del individuo.⁵

Las escuelas comunes tenían otros objetivos paralelos a la idea de oportunidad. Una sociedad con un número

grande de inmigrantes debía absorberlos y socializarlos, particularmente a los hijos y descendientes, por lo tanto la escuela era una institución ideal para llevar a cabo este proyecto. La escuela también serviría para el desarrollo de un sentido de ethos nacional, de formación americana o de americanización del o de la joven.⁶ A su vez, la escuela común podría proveer las destrezas y conocimientos para insertarse en el mercado laboral, o sea que serviría para socializar a los alumnos/as a funcionar en un sistema de producción industrial, que incluía la preparación para ser obediente, acostumbrarse al aburrimiento, y aceptar su lugar en la máquina de producción económica, pero con la válvula de creer en oportunidad de movilidad y progreso dependiendo de la aplicación e inteligencia del individuo.⁷

Los valores de participación democrática y procesos democráticos, de libertades civiles, de un sistema de separación de poderes y de leyes con balance de poder y derecho, de elecciones, de transparencia en los temas públicos, de voluntarismo y de ayuda mutua, contribuyeron al desarrollo y sostenimiento de la ideología que nutría una sociedad civil y política en constante evolución como parte del ethos nacional americano, o como parte del proceso de americanización, a pesar que en la práctica estos ideales no se llevaban a cabo, especialmente para aquellos grupos raciales o culturales que no gozaban de los mismos derechos, y de esta forma creando una contradicción que permite la crítica y el reclamo de cambio de acuerdo a esos mismos principios.

Las escuelas servían como instituciones donde el currículum contribuía a recalcar estos valores cívicos. Pero también contribuía a una homogenización cultural al marginalizar e ignorar y/o al tratar de absorber y socializar, aculturar, a la multiplicidad de grupos étnicos, raciales, y culturales que eran parte, por elección o por fuerza, de la topografía nacional.⁸ Entonces, sí el sistema no funcionaría de acuerdo a las expectativas de acceso a una educación, de igualdad de oportunidad y de equidad en programas, recursos, currícula y pedagogía, el sistema estaría fallando las premisas de su propia creación y del significativo simbólico de la americanización. Esto es lo que permitió llevar al plano ideológico y legal los desafíos a un sistema escolar que no proveía igualdad de acceso o de oportunidad.

A continuación voy a comentar sobre algunos precedentes históricos que permitieron interrumpir la ilusión hegemónica de inclusión, igualdad, equidad, en términos prácticos de acceso y de oportunidad. Estas interrupciones y desafíos contribuyeron a redefinir el ethos nacional para acomodar a la americanización como una ideología de inclusión multicultural. Sin embargo, uno de los desafíos pendientes es que la educación multicultural tiende a esencializar las categorías étnicas y

culturales, contribuyendo a una construcción equivocada de comunidad que tiende a ignorar la coexistencia de agendas que están en competencia así como otras categorías sociales que complican los significadores étnicos, categorías como clase y género entre otras.

PRECEDENTES HISTÓRICOS

Nosotros no buscábamos usurpar u obtener cosas que no nos pertenecían, simplemente lo que queríamos era lo que la democracia decía que era nuestro. Y queríamos lo que nuestra Declaración de Derechos y nuestra Constitución decía que nos pertenecía... definitivamente queríamos igualdad.⁹

Severita Lara, quien fue intendente de la municipalidad de Crystal City en el estado de Texas, y quien fuera una líder estudiantil del movimiento chicano de los años sesenta, comentaba en forma reflectiva sobre sus experiencias como líder estudiantil. En la ciudad de Crystal City, donde la mayoría de la población era chicana y el 87% de los estudiantes secundarios eran chicano, la mayoría de los miembros de la Comisión de Educación eran de origen “anglo”¹⁰. La escuela secundaria tenía un sistema de segregación entre los estudiantes “anglos” y los hispanos.¹¹ En este sistema las clases de orientación académica, que son las que preparan para una educación universitaria, estaban reservadas para los anglos, mientras que los hispanos solo tenían acceso a las clases de educación vocacional. Las actividades de extra-escolaridad, sea tanto los equipos de deportes como el de fútbol americano así como las escuadras de danza estaban reservadas para los anglos. Los programas de estudio ignoraban las contribuciones de los hispanos en términos de la formación del estado, la vida cultural como en la poesía, la música, la danza y por supuesto se negaba el derecho a poder hablar en español, lo que conllevaba un castigo cuando se los escuchaba hablar entre ellos. Los libros de texto no solo que no se referían a la experiencia y a la contribución de los méjico-americanos, sino que cuando lo hacía se refería en forma despectiva, reproduciendo estereotipos como el del “bandido” y sin presentar modelos positivos de comportamiento y productividad cultural o intelectual. Este patrón se manifestaba históricamente en los materiales curriculares y particularmente en los libros de texto.¹² Muchos estudiantes hispanos abandonaban la escuela antes de graduarse.¹³

Crystal City fue una de las tantas ciudades donde los estudiantes chicano se organizaron, fueron a la huelga, y demandaron cambios.¹⁴ El ejemplo que Severita Lara y sus compañeros proveyeron fue muy importante porque pudieron demostrar que en un sistema democrático es necesario ser activista y proceder con los mismos elementos de funcionamiento del sistema para poder

cambiarlo. Lo que los estudiantes hicieron fue llevar adelante una campaña masiva entre los ciudadanos Hispanos de registro para votar en las elecciones. El resultado fue que en las elecciones subsiguientes cuatro de los siete miembros del comité de educación de la ciudad eran hispanos y con simple mayoría lograron traer cambios profundos de política educacional que permitió acceso a clases mas avanzadas académicamente para todos los estudiantes, y por lo tanto acceso potencial a una educación universitaria, y una reforma curricular que incorporo el legado de los hispanos como parte legítima de la vida cultural, social, y política no solo de la zona o del estado de Tejas, pero de todo los Estados Unidos.¹⁵

Este tipo de cambios llevo en muchos lugares a que la celebración cultural trascienda entonces la clásica cena anual de tacos y salsa, para empezar a problematizar la construcción e interpretación de la historia nacional, para desafiar mitos, para entender mejor la complejidad de las formaciones de identidades, y para moverse de los márgenes hacia los centros sociales y educacionales. Esto fue importante no solo por el proceso de legitimizar a una población alienada en relación al poder institucional, sino que fue importante para la población en general, más allá de formaciones étnicas, culturales, o políticas ya que todos los alumnos estarían expuestos y aprenderían sobre aspectos de la vida nacional que fueron silenciados intencionalmente.¹⁶

La intención histórica desarrollada en las políticas y prácticas en las instituciones escolares tuvo dos aspectos centrales: el primero y más notorio fue el proceso de “americanización,” y el segundo fue el proceso de marginalización. El historiador Joel Spring afirma que la política educacional fue siempre la de “de-culturalizar” a los grupos étnicos y culturales para re-culturalizarlos bajo la hegemonía de la ideología americana.¹⁷ Esta ideología era la de “manifestación del destino”, la cual justificaba la expansión e imposición de un régimen social, político, y económico dominado por la religión protestante y el capitalismo, creando una jerarquía de superioridad de las sociedades blancas las cuales tenían la misión de civilizar a las poblaciones que no eran blancas y protestantes y explotar los recursos naturales en un sistema de producción eficiente basado en el merito de los pioneros y los inversores.

Más aun, la idea se traducía en términos de practicas educativas al inculcar el concepto de merito, el cual estaba basado en trabajar muy duro y ser inteligente. Esto significaba que el nivel de éxito o de fracaso en la escuela dependía fundamentalmente del alumno y nunca del sistema. La falta de suceso era el resultado de la falta de aplicación y/o de la falta de capacidad del alumno. De esta manera se removía cualquier critica institucional, política, o educativa del sistema y se pasaba a patologizar

individuos y grupos de individuos que compartían ciertas características en común como la religión, o el color de la piel, o el idioma que hablaban en la casa, o el grupo étnico, etc., poniendo la responsabilidad en las características que impedían el éxito.¹⁸

Al enfatizar esta ideología, no solo se justificaban prácticas discriminatorias, sino que se legitimizaban las construcciones conceptuales de inferioridad, las cuales eran absorbidas e internalizadas por las mismas poblaciones discriminadas para entender su condición de inferior.¹⁹ La escolaridad servía de agente socializador en el cual la ideología de una meritocracia lograba crear la imagen de oportunidad para todos dependiendo en cada individuo. Por lo tanto, aquellos que no triunfaban inferían que la culpa era propia y no del sistema. Ellos, los fracasados, debían aceptar su lugar en la jerarquía y jugar el juego de la meritocracia. Mas aun los fracasados podían entender que para triunfar debían adoptar y adaptarse a los comportamientos, valores, normas, reglas y expectativas de las clases dominantes.²⁰ Sin embargo, como lo han marcado varios historiadores, esto no siempre funcionó de esta forma y uno de los problemas básicos fue que las oportunidades tampoco estuvieron presentes. Aun más, en algunos casos, como lo marco el historiador David Tyack, la intención fue mantener a grupos étnicos como el de los chicano subyugados. O como lo dijo un superintendente de escuelas en el estado de Tejas: “La mayoría de nuestros Mejicanos son de clase social baja. Ellos se dedican a plantar y cultivar las cebollas. Lo menos que conozcan de otras cosas, lo más contentos están.”²¹

Apuntar a las contradicciones entre el discurso de oportunidad, la ideología de la meritocracia, y las prácticas de discriminación avaladas en algunas interpretaciones legales no eran nuevas. Por ejemplo, ya en 1848, el cura católico Hughes en la ciudad de Nueva York, declaró que los católicos no pagarían mas impuestos para mantener un sistema que no solo los discriminaba, sino que también inculcaba una forma de “racismo” en los materiales educativos, como en los libros de texto que insultaban a los inmigrantes irlandeses y a su religión. Esta rebelión produjo la corrección de los libros de texto y la creación de una comisión de educación elegida por los ciudadanos de la ciudad.²² También el resultado de este conflicto resulto en la creación de un sistema de escuelas Católicas independientes del sistema público.

Otro precedente importante fue el de Boston, en 1848 cuando la familia Roberts puso un juicio legal contra las escuelas públicas de Boston. La familia argumentó que la segregación por raza equivalía a una educación desigual. La hija tenía que caminar varios kilómetros todos los días para ir y volver de la escuela, porque la escuela de su barrio no la aceptaba porque era afro-americana y esa escuela era solo para blancos. La familia también planteó,

a través de sus abogados, que las condiciones físicas y materiales de las escuelas eran diferentes: mientras las escuelas de los blancos tenían una infraestructura y recursos, las de los Afro-Americanos carecían de estos y sobretodo en los inviernos fríos y crudos de la zona, las escuelas mal mantenidas presentaban un problema de seguridad para los alumnos. Si bien la familia Roberts perdió las apelaciones a las cortes supremas, en pocos años la legislatura del estado de Massachussets promulgó leyes eliminando la segregación.²³

Otro precedente, y con paradoja de diferente estilo, surge con las prácticas progresistas en las escuelas durante las décadas de los 30's y 40's del siglo XX. Bajo la influencia del precedente de resultados deficientes en los exámenes de inteligencia, los cuales se creían científicos en esos tiempos, aunque en realidad no lo eran, y dado el desarrollo de programas de educación industrial, la mayoría de los estudiantes de origen “hispano”, particularmente en la zona del Suroeste, fueron orientados a esos programas industriales y negados la opción de programa académico tradicional. Si bien los programas vocacionales o industriales eran sólidos, desde el punto de vista curricular, el problema era que los estudiantes eran dirigidos a estos programas sin opción a escoger otros. La idea era que se tenía que evitar el fracaso de estos alumnos y darles oportunidad al otorgarles una preparación vocacional para poder insertarse en el mercado laboral. Uno de los problemas de estas políticas fue que ni los alumnos, ni las familias, y ni siquiera los líderes de las comunidades hispanas eran consultados sobre las decisiones. El impacto de estas prácticas fue una segregación de los estudiantes basada en una combinación de prejuicios y de una actitud paternalista.²⁴

Estos procesos fueron similares para las poblaciones Afro Americanas, particularmente, en el Sur, donde se combinaba también un aspecto legal de discriminación y segregación basada en ideologías racistas. Los indios americanos también fueron orientados en general a programas de educación industrial combinados con una “de-culturalización” de sus tradiciones y costumbres, muchas veces en colegios pupilos separados físicamente, por mucho tiempo, de sus familias y de sus comunidades.²⁵

Entonces estas prácticas progresistas, de eficiencia social, resultaban en una discriminación institucionalizada. Si bien existían algunas alternativas y un movimiento por la educación intercultural, fue creado por otros progresistas de orientación más radical, con el propósito de elevar el entendimiento de diferentes culturas y tradiciones, en general los programas y las políticas surgieron a partir de los profesionales, pero no como resultado de protesta y descontento popular.²⁶ Es con el movimiento por los Derechos Civiles después de la Segunda Guerra

Mundial que los cambios empiezan a surgir, a partir de las movilizaciones de las bases populares. Estos tiempos históricos son paralelos y relacionados a movimientos de cambio en otras partes del mundo, incluyendo movimientos revolucionarios de izquierda en América Latina, tal como en el caso de Cuba, o las independencias de las colonias europeas en África y Asia, así como pocos años después, los movimientos estudiantiles de México, Francia y Estados Unidos.

De acuerdo a la historiadora de la educación Zoe Burkholder, la contribución del trabajo de los antropólogos culturales como Franz Boaz, Ruth Benedict y Margaret Mead, entre otros, ayuda a redefinir el concepto de raza, como problemático y en conjunto con educadores desarrollan materiales alternativos para el uso, en las escuelas empezando desde las primarias.²⁷ El momento histórico combinó la reconceptualización científica de las relaciones culturales con el legado de la unidad nacional durante el periodo de la segunda guerra mundial, donde algunas de las “fronteras” sociales en términos de raza y género fueron cruzadas, y con los resultados de las atrocidades del Holocausto, basadas también en justificaciones de racismo intelectualizado e institucionalizado.

La decisión de la corte suprema de eliminar la discriminación en la educación en el famoso caso de Brown versus el Comité de Educación de Topeka, Kansas, fue un momento crucial, no solo desde el punto de vista legal, sino que político, educativo, social, y cultural.²⁸ El reclamo de los derechos civiles se expandió en un número de áreas de la vida pública y tiene un impacto en el acceso y contenido de programas educativos. Por supuesto que se tardó muchísimos años en lograr la implementación de estos cambios, los cuales fueron resistidos violentamente, pero por otro lado vindicó los reclamos populares por la igualdad y equidad social y educativa.

COMENTARIOS

La americanización también funcionaba como un sistema hegemónico para la democracia americana. Por lo tanto, la educación pública en los Estados Unidos apuntaba, en el siglo XIX, a formar una identidad nacional y necesitaba atraer a las escuelas a los hijos de los inmigrantes. Americanizarlos significaba una inversión en el desarrollo de la ciudadanía y de la sociedad civil. Como lo formuló William Torrey Harris, quien fue el primer superintendente de las escuelas de Saint Louis en la década de los 70, en el siglo XIX, en el estado de Missouri, que era un lugar geográfico central para la expansión hacia el oeste y para el comercio e industria: “Sí no americanizamos a los inmigrantes atrayéndolos a participar en nuestra civilización la cual es la mejor...

ellos terminaran contribuyendo a degenerar nuestro cuerpo político y por lo tanto a desamericanizar y destruir nuestra vida nacional”.²⁹ Inclusive, en la zona del medio-oeste en esos tiempos existían programas de educación en dos lenguas, comúnmente en alemán e inglés, aunque en algunos lugares se hacían clases usando el holandés o el noruego y el inglés, como forma de atraer a los hijos de inmigrantes a las escuelas públicas y americanizarlos. Por ejemplo, en ciudades como Indianápolis, Cleveland, y Milwaukee, parte del día se daban las materias en alemán y en cincinatti, medio día de instrucción era en ese idioma.³⁰

Sí bien el proyecto fue también, en su mayor parte, a-culturalizar y socializar a los inmigrantes y a los grupos étnicos, raciales, culturales y religiosos, que estaban como minorías dentro de los valores de la democracia americana, incluyendo los conceptos de libertad, igualdad, y las reglas legales, había interés por parte de estos grupos en participar en la escolaridad pública. Por ejemplo, en el contexto de Nuevo Méjico, en el suroeste de los Estados Unidos, cuando el debate por la calidad y el contenido de los programas educativos se relacionó con el tema del bilingüismo, muchos padres veían esa educación, no solo como una forma de mantener el idioma por razones culturales, sino principalmente, por las ventajas económicas que estos conocimientos podrían proveer, querían jóvenes con cualidades y calidad para ocupar posiciones de jerarquía en las relaciones gubernamentales con Latinoamérica, incluyendo relaciones comerciales y culturales, lo que brindaría oportunidad y ventajas para el progreso a estos estudiantes.³¹

Por otro lado, como mencione anteriormente, todos los alumnos eran instruidos ideológicamente en el discurso del “Destino Manifiesto”, por lo tanto justificando la expansión territorial como una necesidad imperiosa, también porque traería progreso y bienestar, así como un sistema legal de orden y derechos a mucha más gente. En este sentido las mujeres jóvenes egresadas de las escuelas normales, que servían para educarlas y prepararlas para la enseñanza, cumplían una función prácticamente evangelizante de los valores democráticos, incluyendo también, una pedagogía benevolente, que servía para la creación de pequeñas comunidades de aprendizaje sin discriminación interna, en esas clases.³² Estas jóvenes mujeres cumplían con una obligación “moral” al educar a muchos, que nunca antes tuvieron ninguna oportunidad. El historiador Joel Spring argumenta que también contribuyeron a deculturalizar al “otro”.³³

Aquí se encuentra una paradoja interesante ya que se trata de un proyecto de “civilización” del “otro”, siendo el otro, aquel que es diferente a la norma impuesta por las clases dominantes. El lenguaje cotidiano de los líderes de los sistemas escolares describía a los grupos minoritarios,

a las familia pobres, a las clases de trabajadores manuales y a los inmigrantes con mote tales como “inferiores”, “salvajes”, “diferentes”, y en algunos casos utilizaban palabras como “criminales”, y “estúpidos”.³⁴ Como he argumentado en un trabajo publicado hace algunos años, esto ha sido una forma corriente de construir la imagen del ‘otro’, lo que es diferente de las normas establecidas por aquellos en posiciones de poder, de lo que es normal de hacer y de pensar, de lo que se desea, diferente de lo dominante y que desafía el sentido común y la homogeneidad social y cultural.³⁵ A su vez, esto servía en forma circular para definir lo que es normal y quien es normal, o sea como diferente del “otro”. La paradoja reside en el hecho que a pesar de la agenda domesticante y docilizante en un sentido Foucauldiano, americanización sirvió en muchos casos para proveer acceso a la sociedad dominante y salir de la marginalidad con el precio de haberse públicamente de-culturalizado de las raíces culturales, religiosas, o lingüísticas, pero no necesariamente en forma privada.

Es aquí que casi 100 años después de la efervescencia de estos proyectos educativos de escuela pública y común, que los movimientos de reclamo por igualdad en la educación surgen, no solo como referentes de los movimientos por los derechos civiles y en contra de la segregación, sino como resultado de la falla y la falta de proveer oportunidades de acuerdo a los principios de la legalidad y de la ideología de las Escuelas Comunes. Estos fracasos son identificados y los reclamos, como en el caso de Crystal City, permiten las reformas curriculares y pedagógicas para la inclusión de programas multiculturales y de educación bilingüe.

El caso de Crystal City descrito anteriormente, es un ejemplo del cambio en el cual no son solo los profesionales los que participan sino fundamentalmente las bases populares que demandan acceso, representación, y legitimizar sus contribuciones, perspectivas y narrativas para también reflejarlas en los programas de estudios y los materiales curriculares mas allá del derecho a un acceso equitativo. Estos cambios son el resultado de agencia política ejercida por los protagonistas afectados, no por los educadores necesariamente y en muchos casos a pesar de los educadores. Entonces, los cambios estructurales educacionales en políticas de designación de recursos y de acceso, de organización, currículo, y pedagogía, son logrados a partir de participación política y legal.

Como resultado de las propuestas de cambio y de las nuevas regulaciones legales, en la década de los 1970 programas de educación multicultural, programas de educación bilingüe, y programas de desarrollo profesional para docentes se expandieron y se popularizaron en la mayoría de los sistemas escolares norteamericanos. Sin

embargo, el establecimiento de programas y currículo multicultural también contribuyo al desarrollo de una clase de profesionales que produce, implementa y comercializa estos programas y practicas. Esta profesionalización conlleva la simplificación de los temas que son políticos e ideológicos y la ilusión de que la agenda de igualdad y equidad es avanzada. Como en el caso de los programas bilingües, en general hay una ilusión, una colusión, y una delusión por parte de los profesionales que definen y se benefician de estos programas. Los discursos que categorizaban y objetivaban el cambio curricular y pedagógico para responder a la realidad multicultural, estaban también inmersos y arraigados en una base de patologización del “otro”.³⁶

La consecuencia de construir esta patología es, por supuesto, que si el “otro” necesita ayuda, alguien tiene que proveer la asistencia, el servicio, la cura, ergo el experto externo. Los súper-visores (tienen una visión superior), los expertos en desarrollo profesional, los líderes didácticos, y otros expertos, juegan un papel similar al del psiquiatra y su paciente, al del médico y el enfermo, o al del sistema judicial y el criminal. Si hay una enfermedad, hay que curarla, si hay crimen, se necesita un sistema de castigo, si hay maestros que no pueden o no saben, entonces el experto interviene, si el “otro” se tiene que mover hacia el centro desde el margen, entonces hay quienes pueden proveer el “servicio” ya que entienden y son expertos. Si bien esto puede tener su razón de ser, también se corre el peligro de perpetuar diagnósticos que justifican la existencia de una economía a partir de la patología, con un número de expertos que justifican su existencia porque se ha patologizado al “otro”.

Un ejemplo de lo que argumente aquí es el caso de la formación de discursos y practicas de la educación bilingüe. En un estudio que conduje junto a la Dra. Elizabeth Saavedra, que publicamos hace algunos años, hemos analizado documentos históricos que sugieren que los programas que educación bilingüe no respondieron en general ha las necesidades de los estudiantes, sino que contribuyo a la creación de una clase de expertos en un área académica que se insertan en las instituciones universitarias y obtienen reconocimiento, aunque limitado y con un status inferior.³⁷ Los programas en las escuelas se reenfocaron en las dimensiones psicolingüística del aprendizaje de idiomas y abandonaron las criticas culturales, políticas, y sociales iniciadas por los movimientos de derechos civiles, tales como el movimiento chicano. Tal vez sin intención malevolente, estos programas tendieron a resegregar a grupos de estudiantes basado en lenguaje y reprodujeron la necesidad de tener clientes para poder ofrecer el servicio.

Aun más, como en le caso de Nuevo México, la oficina de educación multicultural sugirió currículo que

en realidad ignoraba la experiencia chicana y a la vez enfatizaba la herencia de las letras españolas:

Por ejemplo, un documento titulado “Valores Culturales en Música y Literatura” sugiere que los contenidos en literatura incluyan:

“El repositorio de los mejores pensamientos en la raza humana.

A. Herencia Hispana – Seneca, Quintillan (sic), Alfonso El Sabio, San Isidoro, Maimónides; – Los comienzos y el florecimiento de la ‘Edad de Oro’ – Calderón, Lope de Vega, Garcilazo, San Juan de la Cruz, Valdez, Santa Teresa de Ávila, Feijoo, Carrasco, y cientos más.” (p. 2)³⁸

Esta tensión o discrepancia manifestada en la cita anterior en relación a sobre lo que debería haber constituido el curriculum que incluyera la experiencia cultural hispana, también apunta a un problema usual cuando se discuten grupos culturales y categorías sociales: la esencialización de estas categorías, lo que significa que en general las categorías pueden ser totalizantes e ignorar la variedad y la diferencia interna. Comunidades e individuos han ejercido agencia para lograr estos cambios, pero no siempre representan a toda la población afectada y existen problemas de poder y de intereses encontrados dentro de estas comunidades. La esencialización de las categorías culturales y étnicas tiende a ignorar fisuras profundas internas, como por ejemplo problemas de clase social y de género. Por ejemplo, las intenciones, razones, intereses, y motivaciones para un curriculum bilingüe son múltiples como lo he comentado con anterioridad. También, por ejemplo, cuando la familia Roberts llevo adelante el caso legal para eliminar la segregación en las escuelas de Boston, miembros de la comunidad afro americana preferían no hacerlo por temor a que los alumnos una vez integrados no reciban un tratamiento igualitario y/o que sean maltratados por niños y maestros en escuelas con mayoría blanca, sufriendo así discriminación, humillación y el riesgo de ataque físico debido al racismo. Otros consideraban que aunque los maestros blancos tengan buenas intenciones, no tendrían la preparación para entender los modos de comportamiento, de expresión, y de tradiciones culturales características de los alumnos afro-americanos. En el caso de los hispanos del suroeste, inclusive durante el periodo de control político mejicano, anterior al tratado de Guadalupe Hidalgo luego de la guerra con Estados Unidos, aquellos que provenían de clases pudientes, o clases aristocráticas, mandaban a sus hijos a estudiar a los colegios y universidades privadas en el noreste de los Estados Unidos, lo que proveía un status aventajado en la sociedad hispana en esos tiempos. También la iglesia católica se opuso al movimiento de escuelas comunes en el suroeste porque significaba una competencia con las escuelas católicas por los mismos

alumnos y porque ponía en peligro la tradición de ser mantenidas con fondos públicos, los cuales ahora serian dedicados a las escuelas publicas.³⁹

CONCLUSIÓN

La redefinición del ethos nacional manifestada fue resultado de la agencia política individual y colectiva de las personas y grupos que históricamente fueron silenciados, ignorados, invisibles, y marginalizados. O sea, una negociación de poder en la cual co-existen discursos que compiten, coexisten y se acomodan para definir un ethos nacional utilizando la institución de la escolaridad justamente porque ha sido históricamente la institución socializadora, la que disciplina la mente y el comportamiento para normalizarse, para aceptar un contrato social incluyendo ciertos valores liberales en un sistema democrático que permite espacio de cambio y la renovación de la sociedad civil. Entonces una nación multicultural de inclusión define el nuevo discurso educativo en sus políticas, currícula, y pedagogías de instrucción, de medio, y de informática.

En contraste a la crítica postcolonial del capitalismo, la educación multicultural en los Estados Unidos insiste en acceso equitativo a conseguir credenciales educacionales de uso y cambio para poder participar en los beneficios de un sistema capitalista de consumo junto al status simbólico y material. En otras palabras, la crítica de la marginalización, silencio, y falta de inclusión busca insertarse en el sistema, reformarlo y modificarlo en términos de acceso, igualdad, y equidad, pero no reemplazarlo con sistemas e instituciones alternativas. Modificar el acceso a un programa académico y expandir los contenidos, pero no eliminar los programas. En definitiva, entonces esos programas multiculturales sirven no solo para incluir y proveer oportunidades de acceso y reconocimiento de contribuciones históricas, y de esa manera reparando un curriculum dañado, dando espacio para las voces individuales y colectivas de grupos étnicos y comunidades culturales que estaban invisibles en el curriculum, pero también potencialmente beneficia a quienes históricamente constituyeron el centro.

El estudiante “blanco” “anglo” también se beneficia de la inclusión multicultural al tener acceso a riquezas culturales del “otro” y al reconocer que también hay tradiciones y aspectos culturales valiosos dentro de la diversidad del ‘blanco’ mas allá del ethos se nación justamente para solidificar el ethos reacomodado de nación multicultural. Entonces en el la redefinición de este ethos manifestado en materiales y programas escolares, multiculturalismo significa simbólicamente que una variedad de tradiciones y grupos se unen a partir del interés común de la solidificación de una sociedad civil y política

que mejora y celebra los valores democráticos históricos de acceso, mérito, igualdad de oportunidad y participación que a escuela pública aboga desde sus comienzos y que la falla de ejercerlos produjo el conflicto y la reacomodación para una inclusión multicultural. La resistencia a una homogenización cultural de americanización en un sentido crítico no ha servido para desafiar la hegemonía del sistema, sino que ha servido para reconceptualizar y redefinir americanización.

El esfuerzo de un proyecto multicultural en la educación se manifiesta en cambios organizacionales, de proceso, y de políticas, pero no de la estructura básica de un sistema que continúa prometiendo igualdad y equidad, acceso y oportunidad. Entonces, programas como eliminar la estratificación en la clasificaciones de alumnos para los niveles de las materias, o sea eliminar clasificaciones que limitan entrada a clases académicamente avanzadas en las escuelas secundarias, o programas de reducción de diferencia en los aprendizajes entre alumnos de diferentes grupos raciales, étnicos, o culturales, diferencia lo que comúnmente es llamada “la diferencia en el rendimiento” entre estos grupos inclusive, en casos en los que el currículum es el mismo. El problema entonces incluye un aspecto organizacional así mismo como aspectos pedagógicos, y por supuesto en términos de capital cultural del alumnado, pero en términos del discurso multicultural significa otra dimensión de los reclamos y esfuerzos por proveer igualdad de oportunidad y acceso a todos los alumnos más allá de quienes son por condiciones culturales o étnicas, y más allá de su clase social o su género, o de sus características de familia, como Jefferson y Mann argumentaron.

El proceso de la expansión educativa multicultural y por lo tanto de la redefinición de la americanización no solo ha sido congruente con los principios ideológicos del movimiento que creó y desarrolló las escuelas comunes, sino que también logró presentarse como un desafío al sistema porque las expectativas, los significativos en un sentido lingüístico, los discursos y luego las leyes promulgadas de educación estatales permitieron en definitiva juzgar el funcionamiento del sistema y sus fracasos y limitaciones basados en los criterios de los mismos valores de americanización dentro del marco de democracia y por lo tanto del proceso legal. Estos cambios han resultado en un movimiento lento pero positivo de los márgenes sociales, políticos, y educativos, hacia los centros educativos logrando inclusión curricular y demandando equidad e igualdad de oportunidad y acceso.

NOTES

¹ Para una discusión histórica de la formación del sistema de las “Escuelas Comunes”, ver el trabajo clásico de: Kastle, C. (1983). *The pillars of the Republic: Common schools and American society, 1770-1860*. New York: Hill & Wang. Para una descripción de la organización y funciones históricas,

políticas y sociológicas de la educación en los Estados Unidos ver: Grinberg, J. (2002). Introducción a los sistemas educativos en los Estados Unidos. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (Editores), *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela* (335-362). Buenos Aires: Granica. También ver Price, J. y Grinberg, J. (2007). *Unpacking classrooms in the US: Selected historical sources*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt. Ver Price, J. y Grinberg, J. (2009). *A brief history of American public schools: Selected historical documents*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt.

² Ver Price, J. y Grinberg, J. (2007), *Ibid.*

³ Ver Kastle (1983), *Ibid.*

⁴ Mann organizó y expandió este sistema en forma similar al de la escuela normal francesa y D. F. Sarmiento luego de servir como embajador argentino en los Estados Unidos, lo adoptó en Chile y en Argentina a fines del siglo XIX. Ver Price, J. & Grinberg (2007), *Ibid.* Ver Grinberg, J. (2002), *Ibid.*

Sobre los movimientos de derechos de la mujer en este período y la expectativa de un desarrollo masivo de escuelas normales para maestras ver por ejemplo el documento “Memorial to Congress by American Women’s Educational Association, 1853” (125-126), en Price & Grinberg (2007), *Ibid.* Sobre el liderazgo femenino en la educación de maestras y el desarrollo de escuelas normales, tal como en el caso de la famosa educadora y líder Catharine Beecher, ver el trabajo clásico de Sklar, K. (1973). *Catharine Beecher: A study in American domesticity*. New Haven: Yale. Sobre escuelas normales también ver: Spring, J. (2008). *The American school: From the Puritans to No Child Left Behind*. NY: McGraw-Hill.

⁵ Ver Grinberg, J., Price, J., & Naiditch, F. (2009). Schooling and social class. In S. Steinberg (Ed.), *Diversity and education: A reader*. New York: Peter Lang.

⁶ Ver Spring, J. (2008), *Ibid.*

⁷ Ver Spring, J. (2008), *Ibid.* Ver Grinberg et al (2009), *Ibid.* Ver el trabajo clásico de Katz, M. (1973). *Class, bureaucracy and American schools*. New York: Praeger.

⁸ Ver Grinberg, J. & Saavedra, E. (2000). The Constitution of Bilingual/ESL Education as a Disciplinary Practice: Genealogical Explorations. *Review of Educational Research*, 70 (4), 419-441. Ver Grinberg, J., Goldfarb, K., & Saavedra, E. (2005). Con coraje y con pasión: The schooling of Latinas/os and their teachers’ education. In Pedraza, Pedro & Rivera, Melissa (Eds.), *Latino Education: An Agenda for Community Action Research A Volume of the National Latino/a Education Research and Policy Projects* (227-254). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. Ver Spring, J. (2008), *Ibid.*

⁹ Severita Lara, páginas 133-4, original en Inglés (traducción mía), citada en Mondale y Patton (2001). *School: The story of American Public Education*, Boston, MA: Beacon Press.

¹⁰ Mondale & Patton (2001), *Ibid.*

¹¹ El término anglo es utilizado en el lenguaje popular del suroeste de los Estados Unidos para indicar a poblaciones blancas de habla inglesa. El término hispano es un término legal que identifica en general a poblaciones oriundas del suroeste de los Estados Unidos que descienden de los habitantes de las que fueron colonias españolas. El término en general es usado para identificar a méjico-americanos como también a inmigrantes de países latino-americanos o sus descendientes, incluyendo entre otros también a cubanos, puertorriqueños, y dominicanos.

El término chicano o chicana es una forma relativamente reciente que es utilizada en general por descendientes de mejicanos y de méjico-americanos para referirse a la herencia cultural de los mestizos particularmente en el suroeste de los Estados Unidos. El término algunas veces fue usado en forma peyorativa y discriminatoria, pero fue redefinido para manifestar la diferencia y tradición cultural de estas poblaciones bilingües y conlleva un peso político porque el movimiento chicano se identifica como una crítica postcolonial de la que fue denominada nueva izquierda en las décadas de los 60 y setenta del pasado siglo.

Ver Pedraza, P & Rivera, M. (Editores) (2005), *Latino Education: An Agenda for Community Action Research A Volume of the National Latino/a Education Research and Policy Projects*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. Ver Grinberg et al (2005), *Ibid.*

¹² Ver Flores, B. (2005). The intellectual presence of the deficit view of Spanish-speaking children in the educational literature during the 20th Century. En P. Pedraza & M. Rivera (Editores). *Latino Education: An Agenda for Community Action Research A Volume of the National Latino/a Education Research and Policy Projects* (75-98). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

¹³ Ver Spring (2008), *Ibid.* Ver Pedraza & Rivera (2005), *Ibid.* Patton y Mondale (2001), *Ibid.*

¹⁴ Ver Donato, R. (1997). *The other struggle for equal schools: Mexican Americans during the Civil Rights era*. Albany, NY: State University of New York Press.

- ¹⁵ Ver MacDonald, V-M (2004). *Latino education in the United States: A narrated history, 1513-2000*. New York: Palgrave/Macmillan. Ver Donato (1997), *Ibid.*
- ¹⁶ Ver Grinberg et al (2005), *Ibid.*
- ¹⁷ Ver Spring, J. (2008), *Ibid.*
- ¹⁸ Ver Grinberg et al (2009), *Ibid.*
- ¹⁹ Ver Flores (2005), *Ibid.* Ver San Miguel, G. (1978). Inside the public schools: A history of the Chicano educational experience. *Atisbos: A Journal of Chicano Research*, 86-101.
- ²⁰ Ver Grinberg & Saavedra (2000), *Ibid.*
- ²¹ Citado en p. 20 (traducción mia) por Tyack, D. (1993). Constructing difference: Historical reflections on schooling and social diversity. *Teachers College Record*, 95 (1), 8-34.
- ²² Ver Kastle (1983), *Ibid.*
- ²³ Ver Litwack, L. (1965). *North of Slavery: The Negro in the Free States*. Chicago: University of Chicago. Ver Rothman, E. & O'Connell, P. (2000). *Making The World Better: The Struggle for Equality in Nineteenth-Century America*. South Hadley: Massachusetts Foundation for the Humanities.
- ²⁴ Ver Flores (2005), *Ibid.* Ver MacDonald (2004), *Ibid.*
- ²⁵ Ver Spring (2008), *Ibid.*
- ²⁶ Ver Tyack (1993), *Ibid.*
- ²⁷ Ver Buckholder, Z. (2007). "Out to DeBunk the Bunk": Antiracist Teaching in the 1940s and Today. *Teachers College Record*, Date Published: July 17, 2007, <http://www.tcrecord.org> .
- ²⁸ Ver Spring (2008), *Ibid.*
- ²⁹ Citado en p. 31(mi traducción) por Perelman, J. (1990). Historical legacies,1840-1920. *Annals, AAPSS, 508*, 27-37.
- ³⁰ Perelman (1990). *Ibid.*
- ³¹ Para una discusión detallada de este tema y estas tensiones ver Grinberg & Saavedra (2000), *Ibid.*
- ³² Ver Spring, J. (2008), *Ibid.*
- ³³ Ver Grinberg & Saavedra (2000), *Ibid.* Ver Flores (2005), *Ibid.*
- ³⁴ Ver Flores (2005), *Ibid.*
- ³⁵ Ver Grinberg y Saavedra (2000), *Ibid.*
- ³⁶ Ver Flores (2005), *Ibid.* Ver Grinberg y Saavedra (2000), *Ibid.* Ver San Miguel (1977), *Ibid.*
- ³⁷ Ver Grinberg y Saavedra (2000), *Ibid.*
- ³⁸ Citado en: Grinberg & Saavedra (2000), *Ibid.*
- ³⁹ Ver Grinberg & Saavedra (2000), *Ibid.* Ver Getz, L. (1997). *Schools of their own: The education of Hispanos in New Mexico, 1850-1940*. Albuquerque: University of New Mexico. Ver Sanchez, G. (1940). *Forgotten people: A study of New Mexicans*. Albuquerque: University of New Mexico.