

La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials¹

Ronald W. Evans²

Què poden aprendre els professors de la investigació sobre la història de la l'ensenyament de les ciències socials? Per molts docents la història de l'ensenyament de les ciències socials sembla irrellevant comparant-la amb les pressions de l'aula, de les administracions educatives i del dia a dia escolar. A més a més, la història de l'ensenyament tampoc té un rol gaire destacat en la majoria de programes actuals de formació de professors.

Els meus objectius en aquest article són (1) demostrar la rellevància de la història de l'ensenyament pels professors actuals; (2) identificar els principals corrents de la història de l'ensenyament de les ciències socials; i (3) compartir algunes «llicions» clau sobre la història de l'ensenyament de les ciències socials.

La primera idea clau que s'extreu de l'anàlisi de la història de l'ensenyament de les ciències socials és que els canvis en les modes curriculars vénen i van. Aquest moviment de pèndul és regular i depèn del context que envolta l'educació: en les èpoques de tarannà conservador s'imposen els models tradicionals i basats en les disciplines, mentre que en les èpoques progressistes es basen en l'experimentació, la reflexió, la selecció de continguts en base a temes clau i en l'aprenentatge centrat en l'alumnat. Si a algú no li agrada la moda curricular actual no ha de preocupar-se perquè no tardarà gaire a canviar.

Tot i aquests canvis de moda dels models curriculars, en l'àrea de ciències socials existeixen alguns grups de persones que es mantenen fidels als seus punts de vista. Tal i com he escrit a l'obra *The Social Studies Wars*¹, em refereixo a grups d'interès com ara: els historiadors tradicionals, que donen suport a unes ciències socials basades en el mètode tradicional i on la història és el centre de la matèria; els defensors il·lustrats de les ciències socials que defensen un model de ciències socials estructurat en base a les disciplines i a la reflexió disciplinar; els educadors socials «eficients» que esperen crear una societat més eficient i lleugerament controlada; els seguidors de Dewey que volen educar alumnes en base al pensament reflexiu i contribuir a la millora social; i els re-constructivistes socials que afirmen que les ciències socials a l'escola han de marcar el lideratge vers la transformació de la societat nord-americana. Finalment, existeix un grup de persones eclèctiques per les quals el concepte de ciències socials és com un paraigües i on tant es pot plantejar que les ciències socials són un conjunt format per la història i una simplificació de les altres ciències, integrades i adaptades per propòsits didàctics, com barrejar idees extretes de qualsevol dels altres grups d'interès.

1. Traducció Edda Sant Obiols.

2. Professor de la San Diego State University. San Diego, CA 92182. revans@gmail.sdsu.edu

Altres autors han realitzat diferents classificacions de les diferents òptiques des de les quals es planteja l'ensenyament de les ciències socials. Així, Kliebard, en la seva obra clàssica, *Struggle for the American Curriculum*, descriu quatre grans grups d'interès: els humanistes, els desenvolupistes, els defensors de l'eficiència social i els partidaris socials de la meritocràcia^{II}. Hertzberg, per altra banda, en el seu monogràfic, *Social Studies Reform*, identifica dos grans grups teòrics: els federacionistes i els unitaristes^{III}.

Més enllà de com es classifiquen i s'anomenen els grups d'interès, el que està clar és que la seva posició i influència en la retòrica educativa canvia lentament al llarg del temps. Un model dominant tendeix inevitablement a transformar-se en un model minoritari quan el pèndul canvia de direcció. Cap d'ells desapareix, però roman en el present amb menor força i influència. És com si fossin corrents paral·lels; quan un corrent inunda el panorama, els altres s'assequen fins a quedar gairebé eixuts. Cadascun dels corrents té una història de defensors, innovadors i pretendents. Pels professors pot suposar un gran repte situar-se en una o altra posició, però aprofundir en les perspectives dels diferents models pot contribuir a identificar la pròpia «identitat curricular».

Sovint, el currículum de ciències socials i els llibres de text han servit de paral·lamps, tot atraient els comentaris i les crítiques respecte les finalitats de l'educació i reflectint visions oposades de la societat ideal, ja que el currículum és una pantalla on els crítics de diferents posicions projecten les seves pròpies utopies. Les guerres retòriques i la propaganda que les acompanya sovint inspiren dialèctiques mordaces, vistoses i dramàtiques. Cada vegada que canvia la política curricular, i per tant l'obstinada naturalesa de les escoles com a institucions, apareix un nou desafiament per fer de les escoles forces de creixement humà, per crear escoles que contribueixin a la causa de la llibertat i la justícia social. Tot i que en gran part és retòrica, la batalla curricular en l'ensenyament de les ciències socials, passada i present, té a veure amb qüestions com l'hegemonia curricular i sobre quina versió de l'estil de vida americà s'ha d'ensenyar a les escoles. Així, les batalles són grans enfrontaments sobre valors i sobre visions enfrontades del futur i de la societat ideal.

A més a més, la guerra de les ciències socials reflecteix la divisió cultural de la nació, posada de manifest en les eleccions presidencials de 2004³: els estats rojos *versus* els estats blaus; demòcrates *versus* republicans; conservadors i fonamentalistes culturals *versus* liberals i moderats. Existeix una profunda fractura, un reflex d'una tendència de llarga durada, i això no és fàcil de manejar. En quin costat es troba vostè? La meua tesis en un treball recent és que la història de l'ensenyament de les ciències socials va començar com un enfrontament entre grups d'interès que es va transformar gradualment en una guerra en contra de les ciències socials progressistes, fet que ha influït considerablement el present i el futur del currículum escolar^{IV}. A continuació faré una breu descripció dels episo-

3. Eleccions presidencials al govern dels Estats Units en les que els principals candidats eren J.W.Bush i J. Kerry.

dis claus de la història de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials per il·lustrar aquesta afirmació.

Episodis crítics

Al llarg de la història de l'ensenyament de les ciències socials i, de fet, des de la mateixa creació de l'assignatura, un nombre considerable de crítics han atacat l'àrea pels seus pecats contra la història, contra una o més de les altres ciències socials o contra els valors i l'estil de vida americà. Alguns d'aquests episodis, que involucren tant crítics com defensors, poden considerar-se punts d'inflexió que desemboquen finalment en la guerra en contra de les ciències socials progressistes. Cal destacar que alguns treballs anteriors sobre la història de l'ensenyament de les ciències socials han tingut poc en compte aquests atacs. Per exemple, la controvèrsia sobre els llibres de text de Harold Rugg rarament apareix a l'obra de Hertzberg *Social Studies Reform* o a la de Jenness, *Making Sense of Social Studies*^v Jenness. Ambdós menys-tenen el profund impacte que les crítiques recurrents poden haver tingut.

Reaccions a l'informe sobre l'ensenyament de les ciències socials

El primer episodi que cal considerar és el conjunt de reaccions i crítiques al «Report of the Committee on Social Studies» realitzat per la National Education Association's Commission of the Reorganization of Secondary Education⁴ en el que es reclamava un enfocament modern, interdisciplinar i obert de les ciències socials^{vi}. Com a conseqüència d'aquest informe es produïren reaccions de tota mena durant la dècada del 1920. L'estudi rebé suport parcial de la majoria d'associacions disciplinars o dels seus comitès. No obstant això, bona part d'elles mostraren el seu desacord amb la fusió curricular i amb la creació de l'assignatura «Problemes de la democràcia» i reclamaren una major presència de les disciplines socials. Només la National Association of Secondary Schools Principals⁵ donà ple suport a la proposta^{vii}.

Les crítiques durant els anys vint vingueren dels defensors de la història i les ciències socials tradicionals. Anna Stewart va acusar l'informe de tenir «moltes inconsistències» i va escriure despectivament que el projecte pretenia «maleir la història per coronar la ciutadania»^{viii}. Ross L. Finney, una sociòloga, va criticar la nova assignatura «Problemes de la democràcia» (POD), argumentat que eren necessàries unes ciències socials globals, i qualificant el projecte «d'un mer intercanvi d'opinions ignorants». Hi van haver moltes més crítiques a POD, al mateix temps que els creadors i defensors de l'informe en feien una defensa enèrgica. També es produïren algunes crítiques a la idea de les «ciències socials», la majoria d'elles

4. Comissió d'associacions nacionals d'educació per la reforma de l'educació secundària

5. L'Associació Nacional de Directors de Centres d'Educació Secundària

provinents de defensors de la història tradicional com Henry Johnson qui va lamentar la idea d'una «història controlada pels interessos i els problemes del present»^{IX}. Degut a aquesta controvèrsia, a finals del 1920 la situació de l'àrea va ser descrita per un observador astut com el «caos de les ciències socials de Secundària»^X.

La controvèrsia del llibre de text de Rugg

Durant els anys 30 i 40 les crítiques i la controvèrsia se centraren en el reconstruïtisme social representat en els avantguardistes llibres de text de ciències socials de Harold Rugg. Els crítics veieren els materials de l'autor com un atac «contra l'empresa privada», com un «subtil i ensucrat esforç per convertir els joves al comunisme», o com a part d'un sistema educatiu «reconstruït» que ensenyava que «les nostres institucions econòmiques i polítiques eren decadents». Les crítiques posteriors titllaren simplement els llibres de ser «anti-americans»^{XI}.

Els atacs contra els llibres de text de Rugg s'iniciaren a l'àrea metropolitana de la ciutat de Nova York, i van ser orquestrats per un conjunt de crítics inalterables. Els atacs s'intensificaren entre el 1930 i el 1940 amb una sèrie d'articles crítics que circularen a nivell nacional en revistes com *Nation Business* i *American Legion Magazine*. La tensió augmentà considerablement l'11 de desembre de 1940 quan la National Association of Manufacturers⁶ va anunciar que «inspeccionaria» els llibres per si podien incórrer en un ensenyament subversiu. Posteriorment, el 22 de Febrer de 1941, un titular a la primera pàgina del New York Times afirmava «S'OBSERVA UN TO ANTI AMERICÀ EN ELS LLIBRES DE CIÈNCIES SOCIALS, la inspecció de 600 llibres utilitzats a les escoles descobreix un èmfasi distorsionat en els Defectes de la Democràcia, NOMÉS UNS QUANTS SÓN TITLLATS DE ROJOS». Sens dubte els llibres de text de Rugg tingueren un paper destacat en aquesta la història^{XII}.

Rugg, alguns dels seus col·legues de la Columbia University⁷ i alguns altres defensors dels llibres, van organitzar una defensa a les crítiques i fins i tot Rugg va enfrontar-se amb els seus crítics directament i personalment^{XIII}. Malgrat les protestes, correccions i rèpliques posteriors, el mal ja s'havia fet. La controvèrsia generà un frenesí en els mitjans de comunicació nacionals deixant la impressió que les ciències socials formaven part d'un complot radical.

La controvèrsia sobre la història americana

El tercer fet controvertit clau tingué lloc durant la dècada dels 40 i se centrà en les crítiques procedents d'un historiador respectat, Allan Nevis, contra una escola que

6. Associació Nacional de Fabricants

7. Universitat localitzada a la ciutat de Nova York (EUA)

no ensenyava suficient història dels Estats Units (l'article aparegué també a la revista *New York Times Magazine*). En el seu escrit, Nevins carregava contra el fet que els «continguts a assolir en Història americana i govern» eren «deplorablement inefectius, caòtics i seleccionats a l'atzar» i cità algunes lleis sobre els continguts mínims d'«American History» (22 estats no tenien llei). L'autor argumentà que aquesta «negligència» minava el «patriotisme i la unitat del país», tan requerits en temps de guerra^{XIV}. L'article anava acompanyat d'una enquesta a professors d'universitat d'Història i un test sobre història d'EUA a estudiants universitaris de primer any. La pròpia experiència de Nevin amb l'educació de les seves filles, «sense gens d'Història d'Amèrica», semblava ser l'origen dels seus atacs. Un altre cop, les ciències socials eren un malson. Hugh Russell Fraser, que s'uní a la creuada del *New York Times* contra les ciències socials, acusava «els extremistes del NCSS (National Council for the Social Studies)⁸ i el seu germà bessó, el Teachers College», del declivi de l'ensenyament de la història^{XV}.

Edgar B. Wesley, Wilbur Murra, Erling M. Hunt i altres respongueren enèrgicament i heroica als «càrrecs» presentats aportant evidències que la història dels EUA era un «requisit universal» per a les escoles de la nació. Tot i les contundents proves a favor de les ciències socials –proves que invalidaven els arguments de Nevins– molts dels càrrecs en contra de les ciències socials s'acumularen de nou en l'opinió pública. La controvèrsia de la història dels EUA combinada amb la confusió sobre els llibres de text de Rugg foren el punt d'inflexió per a transformar una controvèrsia en una guerra contra les ciències socials^{XVI}.

Atacs continuats

A finals de la dècada dels 40 i principis dels 50 augmentaren els atacs contra el corrent progressista de l'educació –molts d'ells dirigits a les Ciències Socials– emmarcats sota títols vistosos com *Educational Wastelands*, *Quackery in the Public Schools*, *Progressive Education is REDucation*, i «Who Own's Your Child's Mind?»^{XVII}. Arthur Bestor, un dels crítics més respectats, va denominar les ciències socials un anti-intel·lectual «estofat social»^{XVIII}. Els autors criticaven la «lluïta» de la història, la geografia i la política en el sí de les ciències socials i lamentaven «l'anti-intel·lectualisme» dels educadors que s'anomenaven a sí mateixos «educacionistes», a més de vincular freqüentment l'educació progressista al comunisme.

Els educadors van respondre amb articles i llibres –tot i que fou una rèplica relativament lleu, fruit dels temps^{XIX}. El 1955 la *Progressive Education Association* va desaparèixer. I, el 1957, el diari *Progressive Education* va aturar les seves publicacions. Cap a finals del 50, la NCSS va cedir davant els crítics i paulatinament començaren a seguir les seves recomanacions per a unes ciències socials centrades en

8. Associació de professors de ciències socials i de professors universitaris de didàctica de les ciències socials.

les disciplines. Els atacs d'aquell període foren la culminació d'una lluita iniciada molt abans, en la que la demonització de les ciències socials havia esdevingut un esport nacional.

Seqüeles dels Nous Estudis Socials

Una altra ronda de crítiques tingué lloc en un altre període d'innovació: la era de les noves i renovades ciències socials que tingué lloc entre el 1960 i el 1975. Els nous estudis socials es centraren en la indagació i en una aproximació a l'àrea des de l'estructura de les disciplines. Les renovades ciències socials, resistents davant l'adversitat, iniciaren una ràfega de mini-cursos d'interès per les qüestions socials. Aquests moviments generaren atacs com els casos sobre la llibertat de càtedra dels professors Keith Sterzing i Frances Ahern, que veieren com les seves innovacions curriculars acabaven literalment als tribunals. Es crearen llibres i llibres de text controvertits a Kanawaha County, West Virginia i a l'estat de Georgia, aquests últims vinculats a la sèrie de llibres de text Fenton. La controvèrsia més famosa del període fou «Man a Course of Study»⁹ (MACOS), un projecte liderat inicialment per Jerome Bruner i descrit pel congressista John B. Conlan com un «perillós assalt contra els nostres estimats valors i actituds» perquè «aprova» l'eutanàsia, la poligàmia, el canibalisme i l'infanticidi.

En defensa de les ciències socials, la NCSS feu declaracions a favor de la llibertat de càtedra i organitzà el Fons per la Defensa Legal de la NCSS. La Conferència de Wingspread es centrà en la comprensió i la superació de la controvèrsia. No obstant això, més enllà de MACOS, la qüestió de la llibertat de càtedra fou totalment oblidada^{xx}.

El patró general semblava una continua repetició –auge i crisi, innovació seguida de crítica i reaccions adverses. Aquests incidents contribuïren de nou a donar la impressió que les ciències socials estaven influenciades per radicals i pel sector «anti-americà», i aquest fet sumat a la «caiguda» de les noves i renovades ciències socials deixaren el camp sense cap direcció clara^{xxi}.

El renaixement de la història

En el buit deixat per aquesta caiguda de les noves ciències socials fou ocupat per un renaixement de la Història durant la dècada dels 80. Diane Ravitch feu de les ciències socials el cap de turc de la «crisi i caiguda de l'ensenyament de la història», identificant aquest fet com una forma buida de la sociologia^{xxii}. Ravitch i altres criticaren que les ciències socials estaven vagament definides i dirigides per les modes. Aquest fou el renaixement dels atacs succeïts durant els anys 50 i previs. El

9. L'home, un curs d'estudi

renaixement de la història era, en essència, la representació de l'ala conservadora de l'educació per la ciutadania –educació cívica– que s'imposava en les escoles i a la societat. El moviment cobrà força amb la formació de la Comissió Bradley i els substanciosos fons econòmics donats per la *Bradley Foundation*. Malgrat les moltes crítiques a la nova moda, la resposta de la NCSS va ser crear una nova definició de consens en línia amb la nova moda, oferint les ciències socials com un paraigua on allotjar-hi l'ensenyament de la història i de les ciències socials, fet que donà un suport molt dèbil a les propostes alternatives. El resultat de tot plegat fou l'increment de la demanda d'assignatures d'història del món i geografia i un declivi de l'oferta d'assignatures de ciències socials optatives. L'episodi contribuí també a l'augment de la percepció de les ciències socials com una àrea sense direcció i dèbilment mesclada pels «educacionistes».

Recentment hem estat testimonis de l'increment de pressió i finançament en la guerra de les ciències socials, deguda a la influència de les fundacions conservadores. Unint les empreses amb les escoles, s'ha emfasitzat la història tradicional, la geografia i el civisme, s'ha promogut la creació d'estàndards i les avaluacions i s'ha suprimit el concepte de «ciències socials» dels currículums governamentals^{XXIII}.

I mentrestant els professors continuen amb la tasca d'educar els seus alumnes. Desafortunadament, molts professors sovint cauen en la trampa, recitant els llibres de text com a base de la seva pràctica. Mentre que la retòrica de l'educació, des de la majoria les posicions anteriorment esmentades, reclama unes classes pràctiques i unes activitats reflexives, la realitat és que en la classe típica de ciències socials els estudiants estant lligats al llibre de text, als dossiers i a l'adquisició de continguts. La recerca en educació suggereix que les ciències socials són l'àrea amb més oportunitats del currículum escolar^{XXIV} però la resistència de les classes expositives representa un greu problema.

Lliçons pels professors

Què poden aprendre els professors d'aquest llarg, vistós i controvertit passat? Com a historiador del currículum, utilitzo el terme «lliçons» a consciència. No hi han lliçons ràpides i fàcils. La història és oberta a diferents interpretacions. A continuació exposaré una visió sobre què poden aprendre els professors sobre la història de l'ensenyament de les ciències socials: les meves lliçons però, no són les úniques.

La primera lliçó és que els docents tenen l'opció d'elegir. Elegir l'ús de mètodes tradicionals que emfatitzen la història, la geografia i el civisme; l'ús d'una perspectiva de ciències socials que doni importància a la indagació i a les estructures de les disciplines; l'ús d'un ensenyament progressista centrat en problemes que destaquen la importància de l'ensenyament i l'aprenentatge reflexiu; l'ús d'un enfocament reconstructivista i crític que se centri en l'educació per la justícia social; l'ús dels models d'educació d'eficiència social, o l'ús dels models eclèctics. Per tal de prendre aquesta decisió, els docents han de tenir la responsabilitat moral d'examinar les seves eleccions i desenvolupar les seves pràctiques racionals i professionals amb

tanta profunditat com sigui possible. La batalla curricular del passat i del present és essencialment un debat moral, i el currículum és sempre «poc compromès, desordenat i deslligat de tot mètode»^{xxv}. Cadascun dels professors ha de desenvolupar el seu propi model didàctic, encara que la confusió que sovint genera el currículum oficial converteixi aquesta tasca en àrdua. Així i tot, la reflexió profunda sobre la racionalitat curricular i la teoria en la pràctica sempre estan al cor del desenvolupament professional i són la clau per combatre l'«estupidesa» que sovint es viu a l'escola^{xxvi}. Aquesta és segurament la lliçó més important. El desenvolupament racional clar i profund és la clau pel creixement professional.

Les idees d'alguns reformadors del passat segueixen tenint molt de poder. Les seves idees continuen vivint en la història, en els fonaments de l'ensenyament de les ciències socials i en la retòrica de l'educació. Els docents poden confrontar, adaptar, descartar o aprendre de totes les alternatives que s'han proposat. Algunes, com les desenvolupades pels grans progressistes com Dewey, Kilpatrick, Rugg, Counts i els seus col·legues, poden sembrar la ment de raons i idees didàctiques^{xxvii}. Així mateix poden fer-ho els materials i els projectes desenvolupats durant l'època de les noves i renovades ciències socials dels anys 60 i 70^{xxviii}. Es pot dir el mateix de les aportacions fetes en altres temps i llocs, des de la història tradicional fins a la pedagogia crítica^{xxix}.

La segona lliçó és que la llibertat és poderosa, i efímera. La llibertat de càtedra és essencial perquè la democràcia prosperi. Hem de defensar amb passió la integritat de l'àrea i el dret de professors i creadors de currículum a prendre decisions reflexionades i educades entre les diferents alternatives. La llibertat de l'alumne a aprendre i la del professor a prendre decisions pensades i informades són l'essència de l'educació com a pràctica professional. Aquesta pràctica ha estat sota el control dels legisladors i ha estat atacada durant tota l'era moderna. Les organitzacions d'educadors han de defensar els professors com a professionals intel·lectuals, defensar els seus drets i els seus –difícilment aconseguits– privilegis. Per altra banda, els docents tenen la difícil responsabilitat professional d'exercir la seva llibertat d'una manera crítica.

La tercera lliçó que es desprèn de la guerra de les ciències socials és que les perspectives disciplinars sembla que acostumin a tenir el poder. En part, degut al fet que les disciplines tenen un gran nombre de defensors en les facultats i universitats a tota la nació, a més a més de tenir els seus aliats en el camp de l'educació. Segurament això també és el reflex que els professors de l'ensenyament de les ciències socials no són gaire ben vistos fora de les facultats d'educació. El problema de situar alguna de les disciplines de les ciències socials en el centre de l'àrea és que no es té en compte que l'educació dels ciutadans requereix un equilibri. Així mateix, quan se centra l'educació en les disciplines i es fa èmfasi en l'adquisició de continguts s'acostuma a prestar molt poca atenció a qüestions crítiques sobre el sistema econòmic i social. Com Harold Rugg, el legendari defensor del currículum basat en problemes, va escriure una vegada «mantenir els problemes fora de l'escola, implica que la reflexió i la vida també se'n mantinguin fora»^{xxx}.

La quarta lliçó que s'ha de tenir en compte és que en qualsevol tema vinculat amb l'ensenyament de les ciències socials o amb l'educació en general, el centre ha

de ser l'alumne. Aquesta va ser la gran aportació dels progressistes durant la primera meitat del segle XX. Sovint els educadors no tenen en compte les necessitats i els interessos dels nens, per ells el centre de l'ensenyament és la disciplina acadèmica, la resposta a les proves de coneixement, o qualsevol altre tema. Com ja va anunciar John Dewey, l'objectiu de l'educació formal hauria de ser introduir el nen gradualment al món del coneixement adult, des de les disciplines i des d'altres recursos. El professor hauria de seleccionar apropiadament els continguts en base als interessos dels nens, en funció de la seva fase de desenvolupament i per aconseguir que augmentessin la seva comprensió del món. Aquest hauria de ser, sens dubte, la guia que mantingués l'equilibri en els recursos de tot tipus, incloent-hi les disciplines acadèmiques rellevants.

Finalment, seria de gran ajuda que existís un cert ordre en la nostra àrea. L'actual lideratge d'organitzacions d'ensenyament de les ciències socials com la *National Council for Social Studies* i els seus equivalents a d'altres nacions arreu del món haurien de considerar la possibilitat de desenvolupar una definició per les ciències socials que reflectís la influència dels diferents grups d'interès en el passat i en el present, donant reconeixement oficial al controvertit camp de les ciències socials i encoratjant als educadors a considerar metodològicament teoria i pràctica. Una definició per tots, que pogués servir de base perquè cada grup d'interès hi afegís allò que cregués convenient.

Desgraciadament, no és possible que les organitzacions com la NCSS juguin el rol d'activistes a favor de les noves aproximacions a l'àrea i, simultàniament, el de pacificadors que busquen el punt d'acord entre els diferents interessos.

Tot i que la negociació pugui semblar difícil tenint en compte la història de l'àrea, potser es poden trobar alguns punts en comú a partir de temes com la redacció de llibres de text, el desig de crear classes riques en continguts i en reflexió, i el dret de prendre decisions informades per part dels professors i dels creadors de currículum i de les comunitats locals.

Bibliografia

- I. EVANS, R.W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press, 2004. Aquest article apareix en una forma similar a EVANS, R. W. (2006). «The social studies wars, now and then». *Social Education*, 70, 321-325.
- II. KLIEBARD, H.M. (1986). *Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. London: Routledge and Keegan Paul.
- III. HERTZBERG, H.W. (1981). *Social Studies Reform, 1880-1980*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium, 1981.
- IV. EVANS, 2004, op cit., 1-4.
- V. JENNESS, D. (1916). *Making Sense of Social Studies* (New York: Macmillan, 1990). United States Bureau of Education, *The Social Studies in Secondary Education*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, Bulletin #28.

- VI. COX, P.W.L. (1922). «Social Studies in the Secondary School Curriculum,» *Sixth Yearbook, National Association of Secondary School Principals 6* (1922): 126-132.
- VII. STEWART, A. (1921). «The Social Sciences in Secondary Schools,» *Historical Outlook*, 12, 53.
- VIII. JOHNSON, h. (1921). «Report of committee on history and education for citizenship: part ii, history in the grades,» *historical outlook*, 12, 93-95.
- IX. DAHL, E.J. (1928). «Chaos in the Senior High Social Studies,» *The High School Teacher*, 185-188.
- X. FORBES, B.C. (1940). «Treachorous Teachings,» *Forbes* (August 15): 8. MYERS, A.F. (1940). «The Attacks on the Rugg Books,» *Frontiers of Democracy* 7, 17-21.
- XI. FINE, B. (1941). «Un-American Tone Seen in Textbooks on Social Sciences,» *New York Times* (February 22, 1941): 1, 6. FINE, B. (1940), *New York Times* (December 11, 1940): 29.
- XII. RUGG, H.O., *That Men May Understand: An American in the Long ArmisticE*. New York: Doubleday, Doran, 1941. HAROLD O. RUGG, H.O. «Confidential Analysis of the Current (1939-1940) Attacks on the Rugg Social Science Series, Prepared by Harold Rugg in May-June 1940,» «Harold Rugg» folder, box 58, William F. Russell Papers, Milbank Memorial Library, Teachers College, Columbia University. Peter F. Carbone, *The Social and Educational Thought of Harold Rugg*. Durham, NC: Duke University Press, 1977. ELMER A. WINTERS, op. cit.
- XIII. NEVINS, A. (1942). «American History for Americans,» *New York Times Magazine* (May 3, 1942): 6, 28.
- XIV. FINE, B. (1942). «U. S. History Study is Not Required in 82% of Colleges,» *New York Times* (June 21, 1942): 1, 36. FINE, B. (1943). «Ignorance of U. S. History Shown by College Freshmen,» *New York Times* (April 4, 1943): 1, 32-33. «Fraser Quits Post in History Dispute,» *New York Times* (April 11, 1943): 30.
- XV. EVANS, 2004, op. cit., 84-93.
- XVI. BESTOR A.E. (1953). *Educational Wastelands: The Retreat From Learning in Our Public Schools*. Urbana: University of Illinois Press- LYND, A. (1953). *Quackery in the Public Schools*. Boston: Little, Brown. JONES, K.; OLIVIER, R, (1956). *Progressive Education is REDucation*. Boston: Meador. FLYNN, J.T. (1951). «Who Owns Your Child's Mind?». *The Readers Digest* (October): 23-28.
- XVII. BESTOR, *ibid*.
- XVIII. SCOTT, C.W. and ANDERSON, C.M., (Eds) (1954). *Public Education Under Criticism*. New York: Prentice Hall. ANDERSON, A.W. (1952). «The Charges Against American Education: What is the Evidence?» *Progressive Education* 29, 91-105. ANDERSON, A.W. (1952). «The Cloak of Respectability: The Attackers and Their Methods,» *Progressive Education* 29. 68-81.
- XIX. DOW, P. (1991). *Schoolhouse Politics: Lessons From the Sputnik Era*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. Haas, op. cit., CONLAN, J.B. (1975), «MACOS: The Push for a Uniform National Curriculum,» *Social Education*, 39, 388-392. Evans, op. cit.

- XX. EVANS, 2004, op. cit., 140-148.
- XXI. RAVITCH, R. (1985). «Decline and Fall of History Teaching,» *New York Times Magazine* (November 17, 1985): 50-53, 101, 117.
- XXII. SELDEN, S. (2004). «Fifty years of sponsored neo-conservative challenges to the undergraduate course of study: Linking capital, culture, and the undergraduate curriculum,» Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, 2004. STEHLE, V. (1997). «Righting Philanthropy,» *The Nation* (June 30): 15-20. EVANS, 2004, op. cit., 149-174.
- XXIII. CUBAN, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms*. New York: Longman. CUBAN, L. (1991) «History of Teaching in Social Studies» en SHAVER, J.P. (Ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (New York: Macmillan, 1991): 197-209. EVANS, 2004, op. cit.; J. HOETKER and W. P. AHLBRAND, JR. «The Persistence of the Recitation,» *American Educational Research Journal* 6 (1969): 145-167.
- XXIV. SHAVER, J.P.; DAVIS, O.L.; HELBURN, S.W. (1979). «The Status of Social Studies Education: Impressions From Three National Science Foundation Studies,» *Social Education* 42, 150-153.
- XXV. KLIEBARD (1986). *Struggle for the American Curriculum*, 29.
- XXVI. SHAVER, J.P. (1977). «A Critical View of the Social Studies Profession,» *Social Education*, 41 (April): 300-307.
- XXVII. Veure especialment les obres de Rugg and Dewey. The Rugg Social Science Pamphlets publicat durant la dècada dels 20 és especialment útil, així com els llibres de text de Rugg, publicats entre el 1920 i el 1930. Milbank Memorial Library al Teachers College, de la Columbia University (Nova York) té el fons més complet que he vist. Per una revisió dels enfocaments progressistes a les ciències socials, veure RONALD W. EVANS, R.W.; SAXE, D.W. (Eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington, DC: National Council for the Social Studies, Bulletin #93.
- XXVIII. Veure especialment, BRUNER, J. (1960), *The Process of Education* Cambridge: Harvard University Press, 1960. FENTON, E.P. (1967). *The New Social Studies*. New York: Holt, Rinehart and Winston;. FENTON, E.P. (1966). *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools: An Inductive Approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston; OLIVER, D.W.; SHAVER, J.P. (1966). *Teaching Public Issues in the High School*. Boston: Houghton Mifflin; i High School Geography Project, Experiences in Inquiry: HSGP and SRSS (Boston: Allyn and Bacon, 1974).
- XXIX. Per un enfocament de la història tradicional hi ha poques declaracions tan eloqüents com la de The American Historical Association, *The Study of History in Schools: Report by the Committee of Seven* (New York: Macmillan, 1899). Sobre la pedagogia crítica i l'ensenyament per la justícia social, un bon punt d'inici pot ser AYERS, W. HUNT, J.A.; QUINN, T. (Eds.), *Teaching for Social Justice: A Democracy and Education Reader*. New York: The New Press, Teachers College Press, distributed by W. W. Norton.
- XXX. RUGG, H.O (1941), *That Men May Understand*, xiv-xv