

El origen de los Estudios Sociales en el currículo de Estados Unidos

The origin of Social Studies in the curriculum of the United States

A. Ernesto Gómez Rodríguez

Universidad de Málaga

Email: aegomez@uma.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7376-4536>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.129>

Resumen

Los historiadores vinculan el origen de los Estudios Sociales con la publicación del Informe del Comité de Estudios Sociales (CSS) de la Asociación Nacional de Educación (NEA), que Ravitch denomina «certificado de nacimiento del campo de los estudios sociales» (1987, 348). Desde su publicación en 1916, los orígenes de los Estudios Sociales han sido muy discutidos, pero en la historiografía del Área apenas se ha profundizado en lo acontecido previamente al Informe. Nuestro trabajo analiza esos momentos iniciales y su traslado al currículo nacional, en el contexto de los cambios acontecidos en ese país en el tránsito de los siglos XIX al XX. Presta especial atención a la cuestión racial, la integración y educación de los antiguos esclavos, subrayando el papel de Thomas Jesse Jones, un sociólogo que había trabajado con estudiantes afroamericanos y nativos americanos en el Instituto Hampton de Virginia y que, al presidir el Comité de Estudios Sociales, influyó decisivamente para incluir en el Informe los postulados desarrollados en el Instituto Hampton.

Palabras clave: Estudios Sociales; currículo social; cuestión racial; educación segregada; movimiento progresista.

Abstract

Historians link the origin of Social Studies with the publication of the Report of the Social Studies Committee (CSS) of the National Education Association (NEA), which Ravitch calls "birth certificate of the field of social studies" (1987, 348). Since its publication in 1916, the origins of Social Studies have been much discussed, but the historiography of the Area has hardly deepened the events that occurred prior to the Report. Our work analyzes these initial moments and their transfer to the national curriculum, in the context of the changes that took place in that country in the transition from the 19th to the 20th centuries. Pay special attention to the racial issue, integration and education of former slaves underlining the role of Thomas Jesse Jones, a sociologist who had worked with African-American and Native American students at the Hampton Institute of Virginia and who would chair the Committee for Social

Studies, influencing to include in the Report the postulates developed at the Hampton Institute.

Keywords: Social Studies; social curriculum; racial issue; segregated education; progressive movement.

1. Introducción

Durante la segunda mitad del siglo XIX, en Estados Unidos confluyeron circunstancias que revolucionaron numerosos campos. En el de la educación, entre otras medidas, cambiaron los criterios de selección y estructuración del currículo de las Ciencias Sociales enseñadas hasta ese momento. Los cambios llevaron a una nueva materia escolar: los Estudios Sociales, diferente de las finalidades, criterios y contenidos seguidos en los países occidentales, basados en su mayoría en los cánones academicistas de la Historia y la Geografía y que influiría extraordinariamente en la configuración del currículo de estas disciplinas en numerosos países.

Objetivos. Por su posterior trascendencia y también por las novedades que aportó al campo de la educación social, abordaremos el análisis de sus orígenes y el contexto y las circunstancias políticas, sociales y económicas en las que surgió, pues sin ello perderían buena parte de su sentido y significado.

Metodológicamente, se trata de una investigación histórica y didáctica realizada a partir de una cuidadosa revisión de la profusa pero poco difundida bibliografía que analiza la educación de la población afroamericana a finales del siglo XIX y principios del XX. Bibliografía que sugiere nuevos enfoque y temas para explorar la historia del tema a investigar.

Es preciso destacar que lo que acontece en el currículo norteamericano, se debe a dos características de su sistema político y educativo: el amplio margen de autonomía y poder derivado del carácter liberal de su ordenamiento político y, ya en lo educativo, a la amplísima competencia que disponen los Estados para determinar los currículos escolares, que, en la práctica, delegan en los distritos escolares locales. Ambos, departamentos de instrucción estatales y oficinas de distrito, publican conjuntamente guías curriculares que el profesorado está obligado a seguir en muy pocos lugares, y que les sirven de sugerencias.

En este contexto, las asociaciones científicas, especialmente las del profesorado, tienen un peso extraordinario, al promover informes periódicos que abordan la situación de sus enseñanzas y ofrecen directrices para ajustar los currículos a las demandas sociales del momento. Informes trascendentales por la presión que ejercen sobre las administraciones educativas encargadas de sugerir el currículo, así como por ser ampliamente aceptados por las editoriales, auténticos poderes fácticos que los desarrollan; una circunstancia que hace que la óptima situación de currículo abierto y de gran libertad que tiene el profesorado en la toma de decisiones curriculares, se traduzca en currículos uniformes a lo largo del país¹.

¹ Aunque la más evidente de las presiones sea la ejercida por las editoriales, autores como Banks y Parker (1992) o Tabachnick (1991) no olvidan el papel que juega en este sentido su formación inicial.

2. El contexto socio-económico de los EE. UU. en la segunda mitad del siglo XIX

El origen del movimiento hacia los Estudios Sociales tuvo lugar a finales del siglo XIX; en esos años, los EE.UU. experimentaban profundos cambios que los adelantaron a los países industrializados de occidente, pasando de un modelo de sociedad agraria a otro industrial y urbana. Pero los cambios no eran generalizados, dadas las profundas diferencias entre los Estados; los norteros, mucho más industrializados que los confederados, con una profunda base económica agraria. Como afirmaba en 1912, en su discurso presidencial Woodrow Wilson²:

“Estamos en presencia de una nueva forma de organización de la sociedad. La vida de América no es la de hace veinte años. Hemos cambiado nuestras condiciones económicas absolutamente, de arriba a abajo; y con ello, la organización de nuestra vida. Tenemos que hacer frente a la necesidad de ajustar una nueva organización social, como lo hicimos con la antigua, en bien de la felicidad y la prosperidad del gran cuerpo de los ciudadanos, pues somos conscientes que el nuevo orden de la sociedad todavía no aporta la conveniencia o prosperidad del hombre medio La vida de la nación ha evolucionado de forma infinitamente variada...” (Saxe, 1991; 77).

A finales del siglo XIX, el hecho más sobresaliente de la historia económica estadounidense fue el acelerado proceso de industrialización que los hizo líderes mundiales en la producción industrial. En gran medida, se basó en los recursos económicos de otros países, al aprovechar muchos inventos técnicos de origen europeo. También por la amplia utilización de capitales extranjeros, a lo que sumó el empleo de mano de obra extranjera en el desarrollo de su industria, al beneficiarse de recursos humanos procedentes de todo el mundo. Entre 1850 y 1880, la inmigración fue tan intensa y constante que cada década llegaron 2.500.000 de inmigrantes y en los últimos 40 años del siglo, más de 14 millones (Nelson, 1988).

El desarrollo se incrementó con la Guerra de Secesión (1861-1865); la demanda de mercancías impulsó la industria, originando una fuerte subida de precios. La explotación fabril comenzó a disponer de la población negra; ensanchó el mercado interno y se amplió la base de materias primas. Se desarrolló el capitalismo en el campo, creando las condiciones agrarias para el auge industrial y la política comercial asumió características marcadamente proteccionistas. La derrota del Sur acentuó el saqueo de los territorios, favoreciendo a la industria y a los ferrocarriles³.

La nación aprovechó eficazmente las ventajas de la reconstrucción del país. El peso decisivo recayó en las ramas emergentes de la industria pesada: petrolera, electrotécnica, química, construcción de maquinaria, etc. Un claro ejemplo del industrial fue la construcción de ferrocarriles; en 1900, disponían de ya una red ferroviaria de más de 300.000 kilómetros.

El fomento de su industria espoleó la especialización de las empresas y de los obreros, que adquirió mayores proporciones que en otros países. El extraordinario proceso de concentración industrial aceleró el desarrollo y la importancia de las sociedades anónimas; los propietarios de

² Antes de desempeñar la Presidencia de los EE.UU., Wilson, fue profesor de Historia Económica en la Universidad de Princeton y en 1899 formó parte de la Comisión de los Siete.

³ Las tierras obtenidas gratuitamente por las compañías ferroviarias se valoran en 335 millones de dólares, sin contar las subvenciones, que ascendieron a 707 millones.

bancos, ferrocarriles, y demás industrias se apoderaron de las tierras de los aborígenes, impusieron hipotecas, y absorbieron la economía esclavista del Sur, creando concentraciones bancarias y empresariales “Trusts” que fomentaron los monopolios y el gran capitalismo.

También adquirió proporciones extraordinarias la explotación de los obreros; en aras de la eficacia se introdujeron cambios en el sistema tradicional del trabajo; el “Taylorismo”, aumentó considerablemente la productividad, dividiendo el trabajo en tareas y especializando la función del trabajador, lo que derivó en la producción en cadena. El sistema explotador implantado en la industria estadounidense significó para los fabricantes más beneficios que las minas de oro en California.

En este clima, la respuesta obrera no se hizo esperar. Los trabajadores respondieron de dos maneras: mediante la acción directa sobre el empresario, o mediante la acción política con intención de presionar a las autoridades. En los primeros años se dio el cartismo y la destrucción de las máquinas (ludismo). Más tarde, se formaron sindicatos para presionar al empresario que, con el tiempo, acogieron a trabajadores no especializados que llegaban masivamente a las fábricas ofreciéndoles una integración y un control sobre su trabajo. La huelga organizada sustituyó al motín como medio de protesta y los sindicatos se extendieron rápidamente.

En la agricultura, se introdujeron nuevos métodos encaminados a obtener mayores rendimientos y beneficios a las tierras; además, el importante factor de la colonización hacía el Oeste, abrió nuevas zonas para el cultivo, sustituyendo a los agricultores nativos por agricultores no indígenas y estableció la política de tierra libre llamada “Ley de Heredades”, donando tierras a familias comprometidas a vivir en ellas durante cinco años. Y ello sin olvidar el empleo de nuevas máquinas que aumentaron la producción.

3. La cuestión racial

Al concluir la Guerra de Secesión, los EE.UU. contaban con cuatro millones de antiguos esclavos negros, que debían ser integrados asumiendo otros códigos y principios cívicos y políticos. Para impulsar una nación unida, potente y fuerte, el Congreso adoptó actuaciones políticas orientadas a la reforma económica y política que expandieran la economía, y extendieron los derechos constitucionales; medidas que se agrupan bajo el término “La era de la Reconstrucción” (de 1865 a 1877) y que se plasmaron en tres enmiendas constitucionales⁴. Sin embargo, los blancos terratenientes sureños no estaban dispuestos a ceder sus antiguos derechos y privilegios que les garantizaban mantener su supremacía y restringieron las nuevas medidas, garantizando la continuidad de la desigualdad para los afroamericanos, las mujeres, los nativos americanos, los México-americanos y los inmigrantes orientales.

Las enmiendas eran un golpe al Sur tradicional, que los supremacistas blancos convertirían en papel mojado. Pese a su derrota, los estados sureños, seguían dirigidos por una oligarquía políticamente enfrentada al partido republicano y mayoritariamente racista; se negaban a aceptar la igualdad entre las razas y no permitían el acceso a la democracia a los afroamericanos. Por su

⁴ La enmienda 13 abolía y prohibía la esclavitud en los Estados Unidos; la 14, reconocía la ciudadanía a la población negra y a todos los nacidos en el país, mientras que la 15, concedía el derecho al voto a los hombres negros.

parte, los republicanos radicales, unos “románticos reformadores del siglo XIX”, según Stamp (1967) en colaboración con los afroamericanos, promovieron e impulsaron leyes más extremistas, así como nuevas instituciones que fomentaban el derecho de los afroamericanos a la participación ciudadana. Con continuos actos de violencia, como la creación en 1866 del KuKluxKlan, los supremacistas blancos crearon y mantuvieron un ambiente de intolerancia y terror, que alejó a los afroamericanos de sus nuevos derechos, y las leyes “Jim Crow” fueron la semilla de la segregación racial que denigraría a la sociedad americana hasta mediados del siglo XX.

Durante el período de la Reconstrucción se establecieron en el Sur los primeros sistemas de escuelas públicas segregadas racialmente, coincidiendo con el desembarco de numerosas instituciones de caridad norteamericanas comprometidas con la educación de la población negra, aunque, en la mayoría de los casos, su labor se reducía a formarlas para el desempeño de trabajos manuales y el desempeño de roles sociales subordinados.

En 1877, la retirada del Ejército Federal dejó desamparados a los negros, que pasaron del estado de esclavos al de aparceros, manteniéndolos en una situación de esclavitud financiera con sus antiguos propietarios, pues siendo legalmente libres, vivían y eran tratados como esclavos. Su precaria situación había comenzado a empeorar en 1830, cuando los Estados del sur implantaron los “Códigos Negros”, leyes adicionales que negaban el pleno acceso a sus recién adquiridos derechos, con barreras legales, económicas, educativas y sociales que impedían su participación en la política y la sociedad civil. En 1865, al extenderse e intensificarse entre los Estados, la opresión y los abusos alcanzaron límites insospechados que en muchos casos perduraron hasta bien entrado el siglo XX, cuando el Movimiento por los Derechos Civiles logró su abolición.

Estos Códigos legalizaron la discriminación y segregación racial de las autoridades blancas (Anderson, 2010) y hay tres ejemplos claros de ello:

- al instituirse las “pruebas de alfabetización” aprovechando su bajo nivel educativo, se les impidió ejercer el voto;
- el establecimiento de las “cláusulas de abuelo” permitían que un hombre votase si su abuelo o padre lo había hecho antes de 1867, cosa imposible si tenían antecesores esclavos,
- la exigencia de poseer una propiedad valorada en 300 dólares para poder votar⁵.

«Para entender el trasfondo de los Códigos Negros, debemos tener en cuenta que los sureños blancos estaban totalmente convencidos de que los libertos representaban una amenaza terrible para la sociedad blanca al negarse a trabajar (convirtiéndose así en cargos públicos y, más grave aún, en la bancarrota de todos los plantadores, al depender de ellos como fuerza de trabajo) y realizando actos violentos contra sus antiguos propietarios. Pero la principal motivación para los Códigos Negros fue la económica. Los sureños blancos estaban decididos a obligar a los negros liberados a trabajar para ellos en los términos y condiciones que ellos estableciesen. Estaban decididos a dominar a sus exesclavos casi tan completamente como los habían dominado bajo la propia institución de la esclavitud.» (Smith, s. f.)

El ambiente de temor desencadenó en un masivo desplazamiento de la población negra hacia otros estados y ciudades⁶. Mientras que, en 1900, el 90% de la población afro-americana se

⁵ El Apéndice I, permite observar el peso y distribución de la población afroamericana y el esclavismo en los diferentes estados.

⁶ Entre 1915 y 1930, se estima en 1.750.000 el número de afroamericanos que escapando del racismo y buscando nuevos horizontes laborales, se desplazaron desde los estados sureños hacia los estados industrializados del norte y el

ubicaba en el Sur, entre 1900 y 1920, se produjo una gran emigración hacia las principales ciudades industriales del norte, concentrándose en ellas más del 40% de los afroamericanos. Esta concentración de trabajadores negros y emigrantes, mayoritariamente agrícolas y con muy baja o nula formación, originó tensiones y enfrentamientos, particularmente entre la población negra e irlandesa, pues éstos últimos los consideraban un riesgo potencial para sus puestos laborales. A la clase empresarial le interesaba mantenerla segregada, inculta y atrasada, pues le permitía disponer de abundante mano de obra barata (Williams, 2011).

Frente a los falsos y extendidos mitos que negaban el interés de la población de color por la educación, son numerosas las evidencias que reflejan sus esfuerzos para superar sus déficits educativos. Desde muy pronto, las iglesias y las organizaciones comunitarias impulsaron por todo el país la creación de escuelas que se llenaron de personas de todas las edades, que reconocían que su verdadera libertad, así como el voto, vendría aparejada a la capacidad de leer y escribir⁷.

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, muchas de las actuaciones de los maestros blancos nortños, de las agencias y las instituciones gubernamentales, la educación de los afroamericanos cubría muy pocas de sus aspiraciones, al usarse más como método para formar trabajadores agrícolas cualificados y no estar encaminada a su auténtica liberación (Pinkney, 2016).

La idea de la superioridad blanca tenía profundas raíces y existían numerosas teorías que la intentaban justificarla con una base pretendidamente científica⁸. A mediados del siglo XIX, estaban muy extendidas las teorías evolutivas neolamarckistas que sostenían la inferioridad biológica de algunos grupos raciales y en el pensamiento popular había calado la idea de la superioridad blanca. Incluso prominentes pensadores liberales como Dewey admitían, no sin reticencias, algunos de sus postulados (Fallace, 2011, 2015; Jorgesen, 2012; Wesley, 2012).

Es más, varios Presidentes de los EE.UU. se mostraron contrarios a la integración de la población negra, así como a la inmigración de razas más débiles:

“Estoy convencido de que la actual invasión de mano de obra china [...] es perniciosa y debería ser atajada. Nuestra experiencia con las razas más débiles -negros e indios, por ejemplo- es una buena muestra de ello” Rutherford Hayes. 19 Presidente de EE.UU. (1877-1881).

“[...] las tribus salvajes esparcidas, cuya existencia era solamente unos pocos escalones menos insignificantes, escuálida y feroz que la de otras bestias. [Dicha guerra sería] beneficiosa para la civilización y en interés de la humanidad”. Theodore Roosevelt. 26 Presidente de los EE.UU. (1901-1909).

“América debe conservarse americana. Las leyes biológicas demuestran que los nórdicos se deterioran al mezclarse con otras razas”. 30 Calvin Coolidge. Presidente de EE.UU. (1923-1929)

oeste. Concretamente entre 1916 y 1918 debido a la escasez de mano de obra provocada por la Primera Guerra Mundial, más de 400.000 personas abandonaron el sur.

⁷ A partir de los registros del Freedman Bureau, Butchart (1980, 2010) aporta datos irrefutables sobre este intenso movimiento educativo.

⁸ El estreno en 1916 de “El nacimiento de una nación” de Griffith, es un claro ejemplo de exaltación de la lucha de los blancos del Sur contra la invasión de las hordas negras del Norte. Al defender la hermandad de los arios, hacía una clara apología del racismo por encima de las diferencias entre sudistas y nordistas. Su visión provocó disturbios contra la población negra en Knoxville, Chicago o East St. Louis.

El propio Woodrow Wilson, en un discurso pronunciado en el centenario de la adopción de la Constitución, llegó a argumentar que la creciente heterogeneidad de la nación podría conducir a la desintegración del sistema democrático, ya que la mayoría de “los inmigrantes recién llegados estaban completamente desprovistos de tradiciones democráticas” y se cuestionaba cómo podía hacer frente la democracia, en el segundo siglo de su vida, a un pueblo formado por mentes fundidas en distintos moldes raciales que heredaban cada sesgo de diferentes medio ambientes⁹.

4. La respuesta a la educación de la población negra y emigrante: el Hampton Institute, antecedente de los Estudios Sociales

Una de las mayores ironías de la historia de los afro-americanos es que los ideológicos y programáticos cambios en la concepción de la educación y el progreso social de los antiguos esclavos los implantaron e impulsaron un general yanqui, Samuel Chapman Armstrong y un antiguo esclavo, Booker T. Washington (Anderson, 2010).

La principal institución destinada a educar a la población negra liberada tras la emancipación fue el Instituto Normal y Agrícola Hampton en Virginia, fundado en 1868 por la Asociación Misionera Americana. Un centro birracial único en los EE.UU. donde se impartía enseñanza postsecundaria que combinaba la formación académica con la capacitación manual, formando al alumnado, que sufragaba sus estudios con el trabajo manual, como profesores y en actividades útiles. Para su director, era una educación que englobaba la cabeza, el corazón y las manos. Y es que el Instituto Hampton ejemplificaba las teorías paternalistas de los blancos que consideraban un deber desarrollar a quienes pertenecían a razas inferiores y opinaban que, tras varios siglos de esclavitud, los negros se encontraban en un estado moral inferior y que sólo los blancos podrían ayudarles a alcanzar el nivel superior de la civilización estadounidense blanca.

Reflejaba la visión racial imperante y específicamente la de su director, el general líder de las tropas afroamericanas de la Unión, nacido en Hawai, Samuel Chapman Armstrong. Avalado por la labor “reeducadora” desarrollada con prisioneros indios en Fort Marion, diseñó un modelo para desarrollar lo que identificaba como necesidades especiales de una “raza atrasada” (la negra). Convencido de que los negros eran fundamentalmente inferiores a los blancos en casi todos los aspectos, especialmente en sus capacidades mentales, compartía la visión de científicos sociales como L. H. Morgan y F. Giddings, de que los pueblos más oscuros se encontraban en el estado de “barbarie” como resultado de la selección natural y las circunstancias históricas. Ignorando las diferencias históricas y culturales entre negros e indios, Armstrong instituyó un programa educativo que calificaba como la mejor educación posible para ambos grupos.

Estas personas, que están con nosotros y con quienes compartimos un destino común, están mil años atrás en el desarrollo moral y mental. Básicamente, las dos razas [negra e india] están en la misma condición, y la pregunta sobre qué educación es mejor para ellas y cómo se puede poner esa educación a su alcance, se está presionando estrechamente sobre todos los hombres y mujeres que piensan. (Anderson, 1975, 65)

⁹ Character of Democracy in the United States," Atlantic Monthly, Vol. LXVI, November, 1889, 585. Citado por Donald Johnson (2000).

Creía un deber de la raza blanca gobernar sobre las razas de piel oscura más débiles, hasta que estuviesen adecuadamente civilizadas, proceso que exigiría varias generaciones de desarrollo moral y religioso. Para acelerarlo, el principal recurso residía en el poder moral del trabajo y de la actividad manual. También argumentaba que los negros deberían abstenerse de votar y de involucrarse en política, porque su larga experiencia como esclavos y paganos los había degradado hasta el punto de hacer inviable su participación política responsable.

En 1903 entró a formar parte del Instituto Hampton, Thomas Jesse Jones, un inmigrante galés formado en el Seminario Teológico de la Unión y doctorado en Columbia bajo la dirección del sociólogo neopositivista Franklin Giddings; con los años, además de ser el capellán y enseñar Economía, pasó a dirigir el Hampton y marcó la línea de desarrollo seguida en el Instituto y en la enseñanza de los Estudios Sociales.

En este campo, Jones diseñó y desarrolló un currículo integrado, que aglutinaba ideas y temas cívicos, económicos y sociológicos, producto de una serie de reflexiones publicadas en diversos artículos locales. A partir de ellos estructuró su idea de los Estudios Sociales y los recopiló, bajo el título "*Estudios Sociales in the Hampton Curriculum*" (Jones, 1908).

Como objetivos generales figuraban que los estudiantes de Hampton fuesen más comprensivos con quienes se oponían a ellos, ayudarles a comprender que su condición no era permanente, sino consecuencia de una etapa en su evolución, y enseñarles a ser "más inteligentes en su trabajo, más pacientes bajo la opresión y más esperanzados con respecto al futuro" (Lybarger, 2017).

A su currículo, además de las tres R clásicas: Reading, wRiting y aRithmetic, añadía cuatro elementos esenciales básicos: conocimiento de la salud y la higiene, del entorno físico, de la vida doméstica y la cultura, y del entretenimiento.

El currículo de educación cívica se centraba en promover cambios en la comunidad local, esperando que desapareciesen los prejuicios raciales. El de economía, en las necesidades de los estudiantes como futuros empleados y en el consumo inteligente de bienes. El de sociología pretendía convencer a los estudiantes negros de que su estado actual no era permanente. En lugar de resaltar la responsabilidad de la sociedad por el racismo y los prejuicios, subrayaba las supuestas debilidades dentro de las razas de los estudiantes afroamericanos e indios americanos y partiendo de un enfoque evolutivo spenceriano de los problemas sociales, los alertaba de los riesgos que para ellos conllevaban la impulsividad y las emociones incontroladas.

El currículo de Estudios Sociales del Hampton tenía como objetivo la preparación del alumnado para aceptar el desempeño de roles sociales subordinados, prestaba poca atención a los derechos políticos y a la igualdad social; sin embargo, admitía que las circunstancias históricas y el retraso evolutivo podrían remediarse con la educación. Su objetivo principal era capacitar a los maestros negros para las escuelas segregadas del sur. El trabajo manual era el núcleo del plan de estudios, cuyo objetivo prioritario era formar a los estudiantes en los hábitos de trabajo, la humildad y la moral cristiana; en definitiva, un currículo inspirado en la Teoría de la Recapitulación.

El currículo de Estudios Sociales del Hampton diseñado por Jones (fue quien acuñó el término), sirvió para prescribir la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el Hampton.

Para Jones, los afroamericanos y los nativos americanos eran razas sociológicamente atrasadas; eran desafortunadas pero inocentes víctimas de la historia que, por causas ajenas, se habían quedado atrás al principio del desarrollo humano, mientras que la sociedad blanca seguía avanzando más allá de ellos. Por ello, los reformadores debían ser pacientes porque los indios americanos y los afroamericanos habían sido “repentinamente transferidos de una forma de sociedad anterior a una posterior sin el tiempo de preparación necesario” y “la evolución natural de una etapa social a otra requiere tiempo”.

Someter a estudiantes “primitivos” a un currículo académico sería inútil y derrochador, dado que no habían evolucionado sociológicamente lo suficiente como para hacer uso de dicho conocimiento y responsabilidad; por ello, Jones diseñó un curso adaptado a las (supuestas) inferiores capacidades de su alumnado y se servía de la Historia para informarles sobre cómo y por qué habían llegado a un cierto nivel de desigualdad, pero también para animarlos a alcanzar niveles más elevados.

Jones proponía abandonar el antiguo plan de estudios de historia, al considerarlo irrelevante para las necesidades de la vida real, además de demasiado exigente mentalmente para que fuese entendido por negros e indios. En cambio, proponía cursos que sirviesen a las necesidades reales de sus estudiantes; cursos que los grupos que eran incapaces de un pensamiento abstracto superior pudieran entender, porque:

“dado que la evolución de una etapa social a otra lleva tiempo... se deben tomar precauciones especiales para proporcionar el conocimiento necesario para la etapa social en la que se encuentra la raza” (Jones, 1908, 3)

Curiosamente, los libros de texto y materiales adoptados en el Hampton, no siendo diseñados específicamente para estudiantes negros e indios, reflejaban la ideología racial jerárquica del momento.

Jones aparecía como un moderado entre los sureños, que pensaron que los afroamericanos nunca podrían ponerse al día, y los radicales que afirmaron que “su raza es igual a cualquier raza”; además, demostró su creencia en las restricciones biológicas de los africanos y nativos. En su opinión, “la juventud blanca crece hasta convertirse en un hombre adulto sin sentir ninguna de las limitaciones que siente la juventud de color”, por el contrario, los negros tenían que hacer frente a impulsos naturales heredados que dificultaban su socialización. Creía que las limitaciones de los negros y los indios americanos no eran el resultado de sus impulsos heredados, sino que se debían a las insuficiencias de su entorno sociológico.

En la década de 1890, las naciones occidentales conquistaron y explotaron gran parte del mundo no occidental; EE.UU. tomó buena parte del botín, dominando Filipinas, Cuba y Puerto Rico y anexionándose Hawai. Una de sus primeras medidas fue cambiar los sistemas educativos de los territorios recién adquiridos de acuerdo con la Teoría de la Recapitulación; en ese cambio, los planes de estudios implementados en las escuelas establecidas en los nuevos territorios siguieron el modelo de educación profesional de los Institutos Hampton y Tuskegee, otro centro modélico de la educación para afroamericanos especializado también en habilidades prácticas como la

agricultura, la ganadería y ocupaciones relacionadas con la industria o la albañilería¹⁰; y es que mayoritariamente, los progresistas, compartían la idea del poder transformador de la educación para mejorar las vidas de los pueblos incivilizados.

En 1910, Jones pasó a dirigir el Censo para los Afroamericanos y más tarde, el puesto de “Especialista en la educación de negros” en la Oficina de Educación de los EE.UU., siendo designado para presidir el Comité de la (National Association of Education) NEA que elaboró el Informe sobre los Estudios Sociales de 1916.

Las teorías de Jones tuvieron el respaldo de Booker T. Wahington, el negro más poderoso de los EE.UU. en esos años. Antiguo esclavo, tras estudiar en el Hampton, presidió el Instituto Tuskegee de Alabama; aspectos que Wahington consideraba tan valiosos y dignos como los académicos, al valorar la formación profesional como la clave que ofrecía a la comunidad negra una seguridad económica que le permitiría ascender en la estructura económica y social del país.

Su ideal de no confrontación racial fue muy criticado, pero sus estrechas relaciones con poderosos filántropos como Rockefeller, Jeanes y Rosenwald y grupos financieros, afianzaron un liderazgo que le permitió seguir marcando el modelo educativo Hampton-Tuskegee y financiar cientos de escuelas públicas para negros en el sur, gracias a los millones de dólares recaudados en donaciones destinadas a impulsar el cambio legal contra la segregación (Anderson, 1975).

Fue muy criticado por su papel en el “Compromiso de Atlanta” de 1895. Un acuerdo con dirigentes blancos sureños, por el que los negros se someterían a la discriminación, la segregación, la falta de derechos de voto y a empleos sin sindicación; a cambio, los blancos permitirían que recibieran una educación básica, algunas oportunidades económicas y justicia dentro del sistema jurídico; y también que los blancos nortños invertirían en empresas del sur y financiarían la caridad educativa entre los negros¹¹.

Armstrong y Washington aceptaron la segregación como la inclinación natural de ambas razas (inferiores) y, especialmente Washington, que calificaba de insensatez extremista la lucha para lograr la igualdad social.

5. Los detractores del modelo asimilacionista: W. D. DuBois

Las ideas de Armstrong, Jones y Washington generaron respuestas radicales que abogaban por una educación enfocada intelectualmente que desarrollara un liderazgo dedicado a la igualdad política, económica y social.

Willian E. B. Du Bois, el primer negro doctorado en Harvard, fue su principal representante. Sociólogo, historiador, activista de los derechos civiles, reclamaba para los negros las mismas posibilidades de recibir la educación clásica en las profesiones liberales que los blancos, y sostenía que formar una élite del 10% de la población negra, sería clave para abrirles el camino en una amplia gama de profesiones

¹⁰ Sería un equivalente a los actuales centros de Formación Profesional.

¹¹ Muchos afroamericanos rechazaron el Compromiso por el papel subordinado que les concedía frente a los blancos; y como reacción, crearon el movimiento Niágara y más tarde, en 1909, la Asociación Nacional para el Progreso de las Personas de Color (NAACP).

Sus publicaciones¹² impulsaron el debate sobre el lugar de los negros en la sociedad estadounidense y el papel de la educación en su preparación para ese lugar. Opuesto a la estrategia de Jones¹³, calificaba al Hampton de centro destinado a perpetuar al negro americano como campesino y peón dócil, sin derechos políticos ni posición social, trabajando por escaso salario y acumulando dividendos que llegarían como caridad a sus niños (Lybarger, 1983). Rechazaba la idea de que los negros sureños trabajasen dócilmente, sometidos a la dominación política blanca, mientras que los blancos les garantizaran que recibirían oportunidades educativas y económicas básicas, defendía la plena igualdad de la población negra ante los derechos civiles y el aumento de la representación política, aspectos que impulsarían la élite intelectual afro estadounidense.

Su activismo político se incrementó tras la sentencia del Supremo (*Plessy v. Ferguson*, 1896) que sancionaba el principio de “separados pero iguales”, que profundizó la segregación racial y, por supuesto, las escuelas segregadas.

Du Bois se convirtió en director de publicidad e investigación de la NAACP, liderando la campaña para poner fin a la segregación de Jim Crow, pero centrándolo en el objetivo de acabar con la desigualdad en educación.

6. Nacimiento de los Estudios Sociales: las propuestas previas y el Informe del Consejo Nacional de la NEA de 1916

Entre los académicos y el profesorado de los Estudios Sociales norteamericanos hay un consenso total sobre la fecha de nacimiento y el documento fundacional de la materia: 1916 y el Informe del Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Educación (NEA) (Jenness, 1990; Ravitch & Finn, 1987).

Aunque el papel de la Historia y las Ciencias Sociales en la preparación de los ciudadanos era anterior al Informe, su publicación marcó un punto de inflexión en campo, al respaldar la denominación del término Estudios Sociales, reafirmar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en las escuelas, crear y recomendar clases interdisciplinarias y apelar a la educación para la ciudadanía como una meta explícita del currículo (Fallace, 2018a, 2018b; Saxe, 1991).

Su principal aportación reside en que, desde su publicación, ha habido un consenso generalizado entre responsables políticos, académicos y profesionales de que el objetivo final de los Estudios Sociales es “*la preparación para la ciudadanía democrática*”, aunque se hayan abierto numerosas polémicas para lograrlo (Evans, 2007)¹⁴. Aun así, se ha tardado bastante en prestar atención a sus momentos iniciales, aun cuando su lugar en el currículo y la naturaleza misma del campo, han sido una cuestión clave en muchas de las preocupaciones educativas de esos años. Como señala Jorgensen (2012), el Informe de 1916 sufrió variadas interpretaciones a lo largo del tiempo. Una variedad que puede haber exacerbado la creencia generalizada de que el Informe de 1916 es, en el mejor de los casos, inconsistente. Por lo tanto, aunque se considera fundamental en

¹² Además de sus editoriales en el diario *The Crisis*, destacan sus obras: “*The souls of Black Folk*” (1903) y “*Black Reconstruction in America*” (1935).

¹³ Llamaba a Jones “genio malvado de la raza negra”.

¹⁴ Aún a riesgo de obviar muchas propuestas, citamos algunas como la contenida en los libros de texto de Harold Rugg, la educación para la adaptación a la vida, las Recomendaciones del Comité de Estudios Sociales o los Nuevos Estudios Sociales.

la enseñanza de los Estudios Sociales, no se interpreta de manera uniforme entre la comunidad académica.

El Informe surge de la preocupación del mundo académico por el creciente aumento de universidades conforme el país se expandía al Oeste, así como por los problemas derivados del acceso masivo de estudiantes a la enseñanza secundaria. En esa situación urgía ordenar las relaciones de los dos componentes de la educación superior estadounidense: la escuela secundaria y la universidad. Además, a principios del siglo XX, la inmigración, la urbanización, la industrialización y la amenaza de guerra eran problemas urgentes y los líderes educativos apostaban para que las escuelas intervinieran y ayudaran a abordarlos, a la vez que ayudaban a mantener el statu quo de la democracia capitalista liberal (Evans, 2004).

Esto hizo que, en 1912, la NEA, creara la Comisión de Reorganización de la Educación Secundaria (CRSE) para reestructurar la educación secundaria, integrada por numerosos subcomités, uno de ellos sería el Comité para las Ciencias Sociales. Con ello, contribuía a hacer frente a los problemas sociales cruciales de su era.

Anteriormente, la NEA había impulsado las comisiones de 1893 y 1899, que propusieron currículos para la educación entre los jóvenes que cursaban la secundaria y diseñar los cursos indispensables que deberían seguir para acceder a la universidad. Los informes elaborados ambas Comisiones, conocidas como Comisión de los 10 y Comisión de los 7, establecieron los perfiles y criterios que configuraron la estructura definitiva de los Estudios Sociales en 1916.

Tabla 1
Propuesta de currículos para la educación secundaria

Etapa		Comisión de los 10 (1893)	Comisión de los 7 (1899)
Escuela Elemental	5º	Biografía y Mitología	<i>No se dictaminó para esta etapa</i>
	6º	Biografía y Mitología	
	7º	Hª Americana o Gobierno Civil	
	8º	Historia Griega y Romana	
«High School»	9º	Historia Francesa	Historia Francesa
	10º	Historia Inglesa	Historia Inglesa
	11º	Historia Americana	Historia Americana
	12º	Un periodo histórico y Gobierno Civil	Un periodo histórico y Gobierno Civil

Fuente: Elaboración propia.

Las dos Comisiones sugerían una secuencia de cursos y materias con un peso de la Historia; sin duda, porque la mayoría de sus miembros eran historiadores y aunque este peso se mantuvo en el tiempo, su presencia se convirtió en uno de los argumentos más utilizados por los educadores Progresistas para cuestionar la validez y coherencia de los modelos propuestos.

Al margen de la propuesta de ambas comisiones, había aspectos importantes en la configuración de los Estudios Sociales, entre los que cabría destacar:

- Rechazo de la Comisión hacia el modelo europeo, por considerar que los modelos francés y alemán trataban al alumnado como súbdito antes que, como ciudadano, y al modelo inglés por no incluir la formación cívica y ser excesivamente elitista.

- La idea de que la enseñanza secundaria no era una etapa propedéutica, tenía sentido propio y tenía la función de desarrollar al alumnado en hombres y mujeres, más que en prepararlos para su paso a la Universidad.

- La idea de que la educación debía contribuir a que los jóvenes adquiriesen una apreciación de la naturaleza del Estado y de la sociedad, así como del sentido de los deberes y responsabilidades de la ciudadanía, capacitándolos para hacer frente a las cuestiones políticas y sociales.

- Considerar la Historia como la materia más apropiada para conseguir las anteriores metas en la enseñanza secundaria.

- Oponerse al establecimiento de cursos específicos de otras ciencias sociales, pero hacer concesión a las nuevas disciplinas sociales emergentes, recomendando que debían introducirse de una manera global e integrada en algunos cursos del programa.

Lo que la mayoría del profesorado desconoce es que el Informe de 1916 lo integraban tres documentos separados, redactados por tres grupos diferentes de individuos con tres ideologías y visiones del mundo bien diferentes. (Jorgensen, 2017)

- El primero fue el Informe preliminar de 1913, preparado y presentado a la Comisión para la Reorganización de la Educación Secundaria (CRSE) por el Presidente Jones y consistía en una compilación de declaraciones preliminares de todos los comités temáticos establecidos por el CRSE, aunque en realidad, era una síntesis del currículo de Estudios Sociales del Hampton diseñado por Jones.

- El segundo fue el Informe de 1915 sobre "Civismo Comunitario" elaborado por J. Lynn Barnard, F. W. Carrier, Arthur W. Dunn y Clarence D. Kingsley. Se presentó directamente a la Oficina de Educación de los EE.UU. y fue publicado como un manual separado y puesto a disposición del profesorado.

- El documento final fue el Informe de Estudios Sociales de 1916, preparado y presentado por el Comité en Pleno. Se publicó como recomendaciones finales para la enseñanza y el aprendizaje de los Estudios Sociales, la nueva materia que se impartiría en la Educación Secundaria en todas las escuelas públicas. El Informe fue el resultado de numerosas y frecuentes reuniones y se basaba en las aportaciones realizadas por numerosos educadores, organizaciones profesionales y entidades escolares.

Importa destacar dos cuestiones básicas que Jorgensen (2012, 2017) señala repetidamente: el Informe tiene más influencias de Dewey de las que muchos educadores e investigadores han sugerido durante décadas y no está orientado a la eficiencia social; refleja un microcosmos de ingeniería única del análisis de Kliebard (2004) de los campos ideológicos en competencia de la época.

El propósito de los Estudios Sociales era claramente utilitarista; preparar a los estudiantes para la vida real del nuevo orden industrial y la expansión de la democracia defendida por los reformadores progresistas. Capacitación que significaba estar informado para participar inteligentemente en las elecciones y desarrollar una habilidad específica que se pudiera aplicar fácilmente en el sistema económico, lo que se traducía en que a cada joven estudiante se le debía dotar con los ideales de responsabilidad personal para que pudiese aportar algo de valor a la totalidad social.

En las conclusiones, establecía los cuatro elementos que caracterizarían durante años a los Estudios Sociales como una materia con una estructura y secuencia multidisciplinar que debería contemplar:

- cursos de educación cívica,
- un curso de Problemas de la Democracia,
- cursos sobre la historia europea y americana, y
- la integración de diferentes ciencias sociales: economía, historia, geografía, ciencia política, sociología y educación cívica (Lybarger, 1992).

En su declaración de intenciones, la Comisión afirmaba que los Estudios Sociales tendrían como propósito principal, el cultivo del buen ciudadano, identificando a éste como el miembro eficiente de una vecindad y que se caracterizaría por su lealtad y sentido de la obligación a su ciudad, estado y nación como unidad política (Dunn, 1916).

Para ello, proponía una estructura curricular multidisciplinar que contemplaba sólo los tres últimos cursos de la escuela elemental y los cuatro de la superior:

Tabla 2
Estructura curricular multidisciplinar, últimos cursos

Etapa	Grado	Comisión de «Social Studies» (1916)
Elemental	7º	Geografía e Historia Europea. Civismo, o Historia Europea. Geografía, Civismo
(Junior High School)	8º 9º	Historia Americana y Civismo. Geografía Civismo e Historia Americana, o Civismo e Historia Económica
Superior	10º	Historia Europea
(Senior High School)	11º 12º	Historia Americana Problemas sociales, económicos y políticos de la democracia

Fuente: Elaboración propia.

Con esta secuencia, la Comisión optó por la inmediatez y la utilidad en la educación de todos los ciudadanos antes que por la enseñanza de las disciplinas. Y se definió los Estudios Sociales como *“Aquellas materias directamente relacionadas con la organización y el desarrollo de la sociedad y con el hombre como miembro de los grupos sociales”*¹⁵.

Pero, la Comisión no precisó dos aspectos que con el tiempo serían polémicos y estarían presentes en la evolución del Área. Uno fue la cuestión de si el término Estudios Sociales debía entenderse como sinónimo de Ciencias Sociales; en 1937, Wesley, aportó una definición que aumentó la confusión, al afirmar que el área era una simplificación con fines pedagógicos de las ciencias sociales. El otro era la relación entre las disciplinas que integraban la materia; en 1920, tras constituirse el «National Council for Social Studies» (NCSS), se definió a los Estudios Sociales como una “federación” de materias, más que como una “fusión” de las mismas.

7. Conclusiones

Hemos constatado que las circunstancias históricas específicas de los EE.UU. posteriores a la emancipación moldearon el currículo de Estudios Sociales de las escuelas públicas de los

¹⁵ Report of the Committee on Social Studies, 1916; 2

Estados Unidos desde el principio. Para algunos teóricos del área, estos criterios han servido para organizar la estructura de los currículos de educación social hasta el presente (Jarolimek, 1981) y dotar al profesorado con argumentos vigentes hasta hoy: la idea de que los Estudios Sociales proporcionan oportunidades peculiares para la formación del individuo como miembro de la sociedad. (Dunn, 1916, 10).

Sin embargo, para los defensores de la Teoría Racial Crítica el que en la institución escolar y en la investigación académica, los estudios sociales históricamente han tendido a ignorar el tema de la raza y eludir, específicamente, cómo algunos miembros de la sociedad que no forman parte del estamento protestante angloeuropo de clase media hayan sido silenciados o relegados al estado de víctima en la narración de la historia (Greven, 1977), no es mera casualidad sino una circunstancia que responde a una larga historia que arranca desde los orígenes de la materia.

Apéndice 1

El Esclavismo antes de la Guerra de Secesión (1861-1865).

Censo de 1850			
Estados Confederados		Estados de la Unión que mantuvieron la esclavitud	
Estado	% de esclavos sobre el total de la población	Estado	% de esclavos sobre el total de la población
Alabama	44,43%	Delaware	2,5%
Arkansas	22,43%	Kentucky	21,47%
Florida	45%	Maryland	15,5%
Georgia	44,11%	Misuri	12,81%
Luisiana	47,28%	Nueva Jersey	0,05%
Misisipi	51,1%		
Carolina N.	33,2%		
Carolina S.	57,58%		
Tennessee	23,88%		
Texas	27,35%		
Virginia	33,23%		
MEDIA	39,04%	Media	13'06%

Censo de 1860			
Estados Confederados		Estados de la Unión que mantuvieron la esclavitud	
Estado	% de esclavos sobre el total de la población	Estado	% de esclavos sobre el total de la población
Alabama	45,12%	Delaware	1,6%
Arkansas	25%	Kentucky	19,51%
Florida	43%	Maryland	16,7%
Georgia	43,71%	Misuri	9,8%
Luisiana	46,87%	Nueva Jersey	0% (sin esclavos)
Misisipi	55,18%		
Carolina N.	33,35%		
Carolina S.	57,19%		
Tennessee	24,84%		
Texas	30%		
Virginia**	30,75%		
MEDIA	39,55%	Media	11,9%

Evolución, en términos absolutos			
Estados Confederados		Estados de la Unión que mantuvieron la esclavitud	
Estado	Variación % de esclavos entre 1850 de y 1860	Estado	Variación % de esclavos entre los censos de 1850 de y 1860
Alabama	+ 26,9 %	Delaware	- 21,5%
Arkansas	+ 135,9 %	Kentucky	+ 6,9 %
Florida	+ 57,1 %	Maryland	- 3,9 %
Georgia	+ 21,1 %	Misuri	+ 31,5 %
Luisiana	+ 35,5 %	Nueva Jersey	0% (sin esclavos)
Misisipi	+ 40,9 %		
Carolina N.	+ 14,7 %		
Carolina S.	+ 4,5 %		
Tennessee	+ 15,1 %		
Texas	+ 213,9 %		
Virginia**	3,9 %		
MEDIA	39.55%	Media	11,9%

Fuente: "A Century of Population Growth, XIV. Statistics of Slaves" (Tabla 61, página 134).

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. D. (1975). *The Hampton Model of Normal Perspectives on Black Educational History*. Walter Feinberg & Henry Rosemont, Jr.
- Anderson, J. D. (1978). Northern Philanthropists and Their Interest in Black Rural Education, *History of Education Quarterly*, Vol. 18, 4, 371-396.
- Anderson, J. D. (2010). *The Education of Blacks in the South, 1860-1935*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Bullard, K. S. (2014). *Civilizing the Child: Discourses of Race, Nation, and Child Welfare in America*. New York: Lexinton Books.
- Butchart, R. E. (1980). *Northern Schools, Southern Blacks, and Reconstruction: Freedmen's Education, 1862-1875*. Westport: Greenwood Press.
- Dunn, A. (Compiler) (1916). *The Social Studies in Secondary Education*. Whashington: Bureau of Education, Department of the Interior.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Fallace, T. D. (2012). The Racial and Cultural Assumptions of the Early Estudios Socials Educators 1901-1922. En Ch. Haeussler & Ch. A. Woyshner. *Histories of Social Studies and Race: 1865-2000* (pp. 37-56). New York: Palgrave Macmillan.
- Fallace, T. D. (2015a). *Race and the origins of progressive education (1880-1929)*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Fallace, T. D. (2015b). The Rise and Fall of Scientific Curriculum Movement in the Social Studies, 1916 - 1929. *The Social Studies*, Vol. 106, 3, 83-91.
- Fallace, T. D. (2018a). American educators' confrontation with fascism. *Educational Researcher*, Vol. 47, 1, 46-52.
- Fallace, T. D. (2018b). *In the shadow of authoritarianism. American education in the twentieth century*. New York: Columbia University, Teachers College Press.

- Jenness, D. (1990). *Making Sense of Social Studies*. New York: National Commission on Social Studies in the Schools, MacMillan.
- Johson, D. (2000). W. E. B. DuBois, Thomas Jesse Jones and the Struggle for Social Education, 1900-1930. *The Journal of Negro History*, Vol. 85, 3, 71-95.
- Jones, T. J. (1908). *Social Studies in the Hampton Curriculum*. Hampton, Virginia: Hampton Institute Press.
- Jorgensen, C. Gregg (2012). *John Dewey and the Dawn of Social Studies. Unraveling conflicting interpretations of the 1916 Report on Social Studies*. IAP.
- Jorgensen, C. Gregg (2017). *Discovering John Dewey in the Twenty-First Century: Dialogues on the Present and Future of Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kliebard, H. M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge Palmer.
- Lybarger, M. (1983). Origins of the Modern Social Studies: 1900-1916. *History of Education Quarterly*, Vol. 23, 4, 455-468.
- Lybarger, M. (2017). Need as Ideology: A Look at the Early Social Studies. En T. S. Popkewitz. *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*. New York: Routledge.
- Nelson, M. R. (1988). *The Social Contexts of the Committee on Social Studies Report of 1916*. ED 315 329 SO 020 427. Washington: National Education Association.
- Pinkney, A. R. (2016). The Role of Schools in Educating Black Citizens: From the 1800s to the Present. *Theory & Research in Social Education*, vol. 44, 1, 72-103.
- Preston-Grimes, P. (2010). Fulfiling the promise: African American Educators teach for democracy in Jim Crow's South. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2010, 35-52.
- Ravitch D., & Finn, C. (1987). *What do our 17. year old know? A report on the first national assessment of history and literature*. New York: Harper & Row.
- Saxe, D. W. (1991). *Social Studies in schools: A history of the early years*. New York: State University of New York Press.
- Saxe, D. W. (1992). An Introduction to the Seminal Social Welfare and Efficiency Prototype: The Founders of 1916. *Theory & Research in Social Education*, Vol. 20, 2, 156-178.
- Saxe, D. W. (1992). Framing a Theory for Social Studies Foundations. *Review of Educational Research*, Vol. 62, 3, 259-277.
- Smith, P. (s.f.). *Trial by Fire, A People's History of the Civil War and Reconstruction*. New York: Penguin Books.
- Stamp, K. M. (1967). *The Era of Reconstruction 1865-1877*. New York: Vintage.
- Wesley, J. (2012). *John Dewey and cultural racism*. (Tesis Doctoral), University of Illinois at Urbana-Champaign, EE.UU.
- Willians, J. K. (2011). *Interpreting civic education in american educational thought from progressivism through multiculturalism*. (Tesis Doctoral), Texas A&M University, EE.UU.