

LA BÚSQUEDA DE ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN*

Diane Ravitch

Estudios Públicos publicó en su edición anterior (Nº 84, primavera 2001) los capítulos “La era de los expertos” y “Los años sesenta”, del libro de Diane Ravitch, *Left Back: A Century of Failed School Reforms*. La autora señaló ahí que, a lo largo del siglo XX, sucesivas generaciones de reformadores de la educación en los Estados Unidos montaron enérgicas campañas en contra de los estudios académicos y propiciaron, simultáneamente, ambiciosas reformas en el sistema escolar destinadas a promover objetivos sociales y políticos, cuyas secuelas comenzaron a palpase en la segunda mitad de los años setenta, cuando distintas mediciones mostraron una ostensible caída en los conocimientos y destrezas de los estudiantes. En las páginas

DIANE RAVITCH. Historiadora de la educación. Investigadora (*senior fellow*) y titular de la Brown Chair in Education Policy de la Hoover Institution. Profesora investigadora de la New York University. Es miembro de la Koret Task Force en educación, de la American Academy of Arts and Sciences, de la National Academy of Education y de la Society of American Historians. Desde 1997 integra el National Assessment Governing Board. Es autora, entre otras muchas publicaciones, de *National Standards in American Education: A Citizen's Guide; What Do Our 17-Old Know?* (en colaboración con Chester Finn Jr.); *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1973*. Editora del anuario *Brookings Papers on Education Policy*.

* En estas páginas se incluyen el capítulo 11 “In Search of Standars” y la sección final, “Conclusion”, del libro de Diane Ravitch, *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (Nueva York: NY: Simon & Schuster, 2000). Su traducción al castellano y reproducción en esta edición de *Estudios Públicos* cuentan con la debida autorización de Diane Ravitch c/o Writers' Representatives Inc., 116 W., 14th St, 11th floor, Nueva York, NY 10011.

Estudios Públicos, 85 (verano 2002).

que siguen se reproducen el capítulo “La búsqueda de estándares” y la “Conclusión” del mismo libro.

En “La búsqueda de estándares” Diane Ravitch describe diferentes iniciativas emprendidas a partir de los años ochenta para elevar los estándares de la educación pública en los Estados Unidos, y narra las vicisitudes que enfrentaron esas iniciativas en los años ochenta y noventa. A su vez, destaca el decisivo papel de la NAEP (programa federal para la evaluación de la educación a nivel nacional), que permitió disponer, a partir de los años setenta, de un periódico barómetro del desempeño de los escolares.

En la sección “Conclusión”, la autora recapitula preguntándose qué lecciones pueden extraerse de la tinta derramada a lo largo del siglo XX. Advierte aquí que la educación en los Estados Unidos no ha sufrido escasez de ideas novedosas, sino escasez de “verdades probadas en el tiempo”. De ahí, señala, el frecuente fracaso de las diversas reformas introducidas durante el siglo pasado en el sistema educacional estadounidense. Los cambios curriculares y pedagógicos, sostiene D. Ravitch, deben basarse en investigaciones sólidas y probadas *antes* de ser introducidos en forma masiva. La autora hace hincapié asimismo en que las escuelas deben recuperar su sentido específico y no sucumbir a las presiones por transformarlas en químico remedio para todos los males de la sociedad. Las escuelas deben centrarse en su misión particular, y ésta consiste en entregar una educación de calidad académica. En otras palabras: en dar a *todos* los niños la oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades. Para ello se requiere, sin embargo, que los maestros sean verdaderamente maestros y no meros “facilitadores”. La escuela, sostiene D. Ravitch, no ha quedado obsoleta por las nuevas tecnologías. La tecnología puede complementar la enseñanza escolar, pero no puede reemplazarla. Y para que los maestros sean maestros es preciso que ellos cuenten a su vez con una sólida formación en las materias que enseñan.

LA BÚSQUEDA DE ESTÁNDARES*

Al iniciarse la década de los años ochenta, la calidad de la enseñanza escolar en los Estados Unidos era motivo de creciente preocupación. El sostenido ataque al plan de estudios académico a fines de los años sesenta y comienzos de los setenta había cobrado sus víctimas. En 1980, la cadena periodística Garnett envió reporteros a veintidós escuelas de nueve

* “In Search of Standars”, capítulo 11 del libro de Diane Ravitch, *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (Nueva York, NY: Simons & Schuster (2000). Traducido al castellano por Rose Cave y publicado con autorización de Diane Ravitch c/o Writers’ Representatives, Inc., 116 West, 14th Street, 11th floor, Nueva York, NY 10011.

estados, donde comprobaron que se ofrecían créditos académicos por cursos tales como dirección de barras, gobierno estudiantil y medios de comunicación. En general, los alumnos sólo tenían tres horas diarias de instrucción e incluso en las asignaturas académicas se destinaba la mayor parte del tiempo a actividades no académicas. Un profesor de “radio y televisión” en Sacramento decía que: “Los maestros tienen que abandonar la idea de enseñar materias específicas y comenzar a enseñar valores y destrezas de aprendizaje. Los chicos adquirirán los conocimientos por sí solos”. En 1981, un editorialista de *The Washington Post* manifestaba su preocupación de que “la educación estadounidense se encuentra en franca decadencia [...] las escuelas han estado pretendiendo menos y los alumnos aprendiendo menos”¹.

En el estado de California, a comienzos de los años ochenta, lo único que se exigía para graduarse de la enseñanza secundaria eran dos años de educación física. Un estudio llevado a cabo en la Universidad de Stanford en 1983 reveló que en California los alumnos eran separados en cuatro grupos diferentes. El grupo más grande, esto es, el que reunía al 45% de los estudiantes, era asignado al programa general, en el que los alumnos habitualmente tomaban cursos tales como dactilografía, cultura, economía doméstica, introducción a la administración de restaurantes, alimentación para personas solas, estudio de la niñez y corte y confección². En 1982, investigadores financiados por la California Business Roundtable llegaron a la conclusión de que los alumnos tenían menor rendimiento porque se esperaba menos de ellos: “La instrucción a menudo apunta a los alumnos más lerdos, no se estimula a los alumnos inteligentes y con demasiada frecuencia se da a entender a los alumnos desaventajados y pertenecientes a minorías que no se espera mucho de ellos”. Habían aumentado los cursos de recuperación y la práctica de inflar inmerecidamente las notas; no sólo se estaba reduciendo la duración de la jornada y del año escolares, sino que menos de la quinta parte de los alumnos de los cursos superiores de la enseñanza secundaria reconocía haber terminado al menos una tarea para la casa durante la semana³.

En un estudio llevado a cabo a fines de los años setenta en tres grandes escuelas secundarias diversificadas*, Philip A. Cusick, de la Michi-

¹ Carol R. Richards y Pat Ordozensky, “Quality Public Education: An Endangered American Dream” (1980); Jessica Tuchman Matthews, “Decline in Education: (I) The Evidence”, *The Washington Post*, 13 de octubre de 1981.

² Bill Honig, *Last Chance for Our Children* (1985), pp. 43-44.

³ Berman, Weiler Associates, “Improving Student Performance in California: Recommendations for the California Roundtable” (1982), pp. 2-8.

* *Comprehensive high schools*, en el original en inglés. Establecimientos que ofrecen una variedad de programas de estudio para atender a diferentes aptitudes e intereses vocacionales. (N. del E.)

gan State University, señaló que se trataba de instituciones en las que el aprendizaje era un objetivo de menor importancia, comparado con los de conservar el orden y mantener contentos a los alumnos. Mientras intentaban satisfacer “las necesidades” de cada alumno, los maestros quedaban en libertad para enseñar lo que quisieran y los alumnos estudiar lo que se les antojara. Como no había consenso acerca del plan de estudios, las escuelas iniciaron “una interminable búsqueda de ramos electivos para atraer alumnos y captar su interés”, tales como “temas de mujeres”, “noticias de actualidad”, “relaciones personales” y “de hombre a hombre”. Además, se daban créditos por actividades tales como participación en la preparación del anuario, en el consejo estudiantil, la banda y el coro. Frente a un conjunto de ramos electivos atrayentes, los jóvenes que estaban motivados escogían opciones razonables, pero los que provenían de familias desfavorecidas salían perjudicados. Cusick llegó a la conclusión de que las escuelas “simplemente habían renunciado a ejercer cualquier autoridad moral respecto a la educación de los alumnos”⁴.

En 1981, la Southern Regional Education Board (SREB), organización voluntaria integrada por catorce estados del sur, se lamentaba de que en los años sesenta, cuando los educadores respondieron a las demandas de “pertinencia” agregando un conjunto de ramos electivos banales, se había fragmentado el plan de estudios de las escuelas secundarias. En respuesta a los excesos de esa época, en los años setenta varios estados del sur establecieron exámenes para evaluar la adquisición de competencias mínimas, y la SREB advirtió acerca del “peligro de que el mínimo se convierta en norma”. Los estados del sur se comprometieron a elevar los estándares para los estudiantes y maestros y a “estimular a todos los estudiantes a mejorar su rendimiento” y no tan sólo a lograr competencias mínimas⁵.

El retroceso que registraron los resultados de la Scholastic Aptitude Test (SAT)* atrajo gran interés de parte de la prensa. Tras alcanzar su punto máximo en 1963, el resultado promedio de la SAT empeoró de manera sostenida hasta caer a un mínimo histórico en 1980. En promedio, los resultados de la prueba verbal bajaron de 478 puntos en 1963 a 420 a fines de los años setenta, y permanecieron en ese nivel durante el resto del siglo. En matemáticas, el resultado promedio cayó de 502 puntos en 1963 a 466 en 1980, para empezar a repuntar lentamente a comienzos de los años ochenta y llegar prácticamente a su alto nivel anterior a mediados de la década de 1990. El número de estudiantes que obtuvieron más de 600

⁴ Philip A. Cusick, *The Egalitarian Ideal and the American High School: Studies of Three Schools* (1983), pp. 39, 69, 122-123.

⁵ Southern Regional Education Board, *The Need for Quality* (1981), pp. 16-20.

* Prueba de Aptitud Académica. (N. del T.)

puntos en la parte verbal de la SAT se redujo de 116.585 en 1972 a 66.292 en 1983, esto es, del 11,3% de los que rindieron la prueba al 6,9%. En la parte matemática, en esos mismos años, el número de estudiantes que obtuvieron puntajes elevados se redujo de 182.602 a 143.566, esto es, de 17,9% a 14,5% de los postulantes a la educación superior. En los años setenta también empeoraron los resultados obtenidos por los estudiantes en la mayoría de las demás pruebas nacionales y estatales. La baja pudo haberse debido a varias razones, entre ellas al debilitamiento de las familias y comunidades y a los efectos distractivos de la televisión, pero también hay que considerar el hecho indesmentible de que los estudiantes no tomaban tantos cursos académicos como antes de mediados de los años sesenta. La caída en los resultados de las pruebas apareció en forma paralela, o inmediatamente después, del descenso de la matrícula en los cursos académicos. Además, los estudios revelaron que en los últimos decenios había disminuido de manera significativa la dificultad verbal de los textos de estudio, de tal modo que los alumnos enfrentaban un vocabulario más reducido y más sencillo⁶.

⁶ Para los resultados de la SAT, véanse los informes anuales nacionales sobre los estudiantes del último año de la enseñanza secundaria que pensaban postular a la universidad, publicados por la College Entrance Examination Board de Nueva York. Para los estudiantes que obtuvieron altos puntajes, véanse esos informes y Rex Jackson, *An Examination of Declining Numbers of High-Scoring SAT Candidates* (1976), pp. 1-3. En 1995, 88.643 estudiantes obtuvieron más de 600 puntos en la prueba verbal de la SAT (8.3% de los postulantes), y 229.618 obtuvieron más de 600 puntos en la parte matemática (21.5%).

En 1996, la College Board “recentró” los resultados de la SAT. De acuerdo con las informaciones, el promedio nacional de la parte verbal de la SAT, que de acuerdo con la antigua escala habría sido de 428 puntos, se elevó a 505; el promedio de la parte matemática, que según la antigua escala habría sido de 488, llegó a 512. Para un examen del rendimiento de los alumnos, véase Lawrence A. Stedman, “An Assessment of the Contemporary Debate over U.S. Achievement” (1998), pp. 53-85.

En 1976, Jeanne Chall, de la Universidad de Harvard, informó que en los dos decenios anteriores el contenido de los textos escolares de la enseñanza secundaria había bajado hasta dos grados de nivel. Véase Jeanne Chall, con S. S. Conrad y S. H. Harris, *An Analysis of Textbooks in Relation to Declining SAT Scores* (1976). En 1996, Donald P. Hayes, Loreen T. Wolfer y Michael F. Wolfe, de la Universidad de Cornell, comprobaron que “la distribución de mayor a menor de los resultados de las pruebas verbales, había bajado de nivel” debido a que se habían simplificado los textos (cursivas en el original). Basaron su conclusión en un análisis por computadora del vocabulario de 800 textos escolares publicados entre 1919 y 1991. A su juicio, la menor dificultad verbal de los textos de todos los cursos había ocasionado “un creciente déficit de conocimientos”, debido a que los alumnos enfrentaban menos palabras y frases más cortas y tenían menos probabilidades de encontrar palabras no conocidas. La capacidad de lectura bajó de nivel tras la Primera Guerra Mundial y nuevamente después de la Segunda. A mediados de los años noventa, los textos de literatura para alumnos del último año de la enseñanza secundaria eran, en promedio, más sencillos que los de séptimo u octavo grado equivalentes publicados antes de la Segunda Guerra Mundial. Véase Donald P. Hayes, Loreen T. Wolfer y Michael F. Wolfe, “Schoolbook Simplification and its Relation to the Decline in SAT-Verbal Scores”, *American Educational Research Journal*, verano (boreal) 1996, pp. 489-508.

Un número cada vez mayor de estudiantes tenían la intención de ingresar a la universidad*, aun cuando no tomaban los cursos necesarios para prepararse para los estudios postsecundarios. En 1982, la mitad de los graduados de la enseñanza secundaria entraba a la universidad inmediatamente después de obtener la licencia secundaria, pero sólo un 9% había seguido cuatro años de inglés, dos de un idioma extranjero y tres de estudios sociales, ciencias y matemáticas respectivamente⁷.

Al menos en la forma aunque no en la realidad cobraba vida la antigua idea de la escala educacional**. Los estudiantes podían ingresar a la universidad, pero como no tenían suficientes conocimientos verbales o matemáticos, muchos de ellos se inscribían en cursos de recuperación o abandonaban luego los estudios. Los cursos de recuperación pasaron a ser algo común en las universidades: entre 1983 y 1984, la mayoría de las instituciones de educación superior ofrecían cursos de recuperación de lectura, escritura y matemáticas. Muchos de los estudiantes que ingresaban a la universidad no terminaban sus estudios; entre 1984 y 1987, casi la mitad de los estudiantes blancos y dos tercios de los negros abandonaron la universidad sin haberse graduado⁸.

Se esperaba que las universidades les proporcionaran a muchos estudiantes lo que las escuelas secundarias no les habían entregado. Abrir las puertas de la enseñanza postsecundaria a estudiantes que carecían de la preparación necesaria fue una falsa democratización. Para que la educación fuese realmente democrática, las escuelas públicas habrían tenido que asegurarse de que todos los que egresaran de sus aulas hubiesen adquirido las destrezas verbales, matemáticas y de otra índole necesarias para desempeñar empleos técnicos y acceder a la educación superior. Si había algún compromiso con los postulados del sociólogo Frank Ward de que en una democracia todo el mundo debe tener igual acceso al conocimiento, o con los de William C. Bagley, de que todos los jóvenes estadounidenses merecen por igual recibir una educación liberal***, había razón para preocuparse por el apresuramiento en entregar credenciales en vez de una educación sólida.

* *College*, en el original en inglés. (N. del T.)

⁷ National Center for Education Statistics, *The Condition of Education, 1995* (1995), p. 42; National Center for Education Statistics, *The 1994 High School Transcript Study of Tabulations: Comparative Data on Credits Earned and Demographics for 1994, 1990, 1987, and 1982 High School Graduates* (1997), p. 392.

** *Educational ladder*, en el original en inglés. (N. del T.)

⁸ National Center for Education Statistics, *Remedial Education at Higher Education Institutions in Fall 1995* (1996), p. 34; Stephan Thernstrom y Abigail Thernstrom, *America in Black and White: One Nation, Indivisible* (1997), p. 392.

*** *Liberal education*, en el original en inglés. Por “educación liberal” se entiende principalmente un plan de estudios en “artes liberales” (literatura, filosofía, idiomas, historia

A Nation at Risk

A comienzos de los años ochenta se había generalizado la impresión de que era preciso hacer algo para mejorar los estándares educacionales. El hecho gatillador fue la publicación de *A Nation at Risk*, en 1983, informe de la National Commission on Excellence in Education (Comisión Nacional de Excelencia en la Educación), cuyos miembros habían sido designados por Terrell Bell, Secretario de Educación del gobierno de Reagan. En su campaña presidencial de 1980, Reagan se había comprometido a eliminar el U. S. Department of Education (Departamento de Educación de los EE.UU.), creado en las postrimerías de la Administración Carter. Como Reagan no era partidario de que el gobierno federal interviniera en la educación, difícilmente podía esperarse que su gobierno se encargara de la preparación de un informe que redefiniera la política educacional para el resto del siglo veinte.

A Nation at Risk marcó un hito en la bibliografía de la reforma educacional. Tanto la prensa nacional como el público en general habían hecho caso omiso del sinnúmero de informes anteriores, preparados por prestigiosas comisiones nacionales. *A Nation at Risk* fue diferente. Redactado con un lenguaje punzante, al alcance del público, advirtió que las escuelas no habían marchado a la par con la evolución de la sociedad y de la economía y que, a menos que mejorara radicalmente la educación escolar, el país sufriría las consecuencias. Declaró a su vez que los estándares académicos laxos se correlacionaban con estándares de comportamiento débiles y que ni unos ni otros deberían pasar inadvertidos.

El informe llamó a actuar: “Nuestra nación se encuentra en peligro”, advertía la comisión, y “los cimientos educacionales de nuestra sociedad son erosionados por la creciente oleada de mediocridad que amenaza nuestro futuro como nación y como pueblo [...]. Si una potencia extranjera enemiga hubiese tratado de imponer en los Estados Unidos el mediocre rendimiento educacional que existe actualmente, lo más probable es que lo hubiésemos considerado un acto de guerra”⁹. Las apremiantes declaraciones del informe concitaron la atención de legisladores, miembros de las juntas escolares, padres y prensa del país.

y ciencias), destinado a proporcionar al estudiante un amplio bagaje cultural en vez de un entrenamiento para una profesión u oficio específico. (N. del E.)

⁹ National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983), p. 5.

A juicio de la Comisión, el éxito del país en el futuro ya no podía depender de sus recursos naturales y su aislamiento del resto del mundo. La interdependencia a nivel mundial significaba que “La nueva materia prima del comercio internacional son los conocimientos, el aprendizaje, la información y la inteligencia diestra [...]. Es indispensable invertir en aprendizaje si queremos tener éxito” en la nueva era de la información. Las personas poco instruidas tenían sombrías perspectivas en la nueva economía estadounidense; la fortaleza del tejido social del país dependía de que mejorase la educación. La Comisión advirtió que

los miembros de nuestra sociedad que no posean las destrezas, los conocimientos y la capacitación que son esenciales en esta nueva era se verán efectivamente privados no sólo de la recompensa material que acompaña a un desempeño competente, sino también de las posibilidades de participar plenamente en nuestra vida nacional. Tanto para una sociedad libre y democrática como para el fortalecimiento de una cultura común es indispensable que exista un alto nivel de educación compartida, particularmente en un país que se precia del pluralismo y de la libertad individual¹⁰.

Contrariamente a lo expresado por las comisiones nacionales de los años treinta y cuarenta, *A Nation at Risk* no propuso una educación diferenciada. No sugirió que debiera separarse a los niños según la actividad que probablemente desempeñarían en el futuro, como lo hicieron los *Cardinal Principles* de la NEA en 1918*. Por el contrario, dio por aceptado que “Todos, sea cual fuere su raza, clase o situación económica, tienen derecho a acceder a posibilidades razonables y a los mecanismos necesarios para aprovechar al máximo sus facultades mentales y espirituales. Esta promesa significa que todo niño, en virtud de su propio esfuerzo y de una guía competente, pueda aspirar a lograr el criterio maduro e informado necesario para asegurarse un empleo lucrativo y administrar su propia vida, con lo cual no sólo se beneficiará él mismo sino que también contribuirá al progreso de la sociedad”¹¹.

La Comisión sostuvo que había que cambiar cuatro aspectos de la enseñanza: el contenido, las expectativas, el tiempo y la enseñanza. El contenido del plan de estudios de la educación secundaria se había tornado

¹⁰ *Ibidem*, p. 7.

* National Education Association (NEA), *Cardinal Principles of Secondary Education: A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, Appointed by the National Education Association*. Bulletin N° 35, Washington D. C. Bureau of Education, 1918. (N. del E.)

¹¹ National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983), p. 8.

“uniforme, diluido y difuso” y se había convertido en “un currículo de tipo autoservicio en el que los platos de fondo pueden confundirse fácilmente con las entradas y los postres”. Los alumnos confrontaban “un despliegue de programas, junto a amplias posibilidades de elegir” los ramos a cursar. Al mismo tiempo, las expectativas respecto a notas, exámenes, requisitos para graduarse y para entrar en la universidad se habían reducido apreciablemente con la acomodación de las notas, con los exámenes que evaluaban la adquisición de competencias mínimas y con la disminución de las exigencias para graduarse de la enseñanza secundaria e ingresar a la universidad. Ningún estado exigía el estudio de idiomas para licenciarse de la enseñanza secundaria y la mayoría sólo requería un año de estudios de ciencias y matemáticas. Los escolares estadounidenses dedicaban menos tiempo a los estudios académicos que los estudiantes de muchos otros países en los que la jornada y el año escolares eran más largos; aprender a cocinar o conducir a menudo otorgaban el mismo número de créditos para obtener la licencia secundaria, que saber química o historia. Al mismo tiempo, era preciso elevar drásticamente la preparación de los maestros: muchos de ellos provenían del cuarto inferior de graduados de la universidad, la mayoría de los programas de preparación de maestros tenían un fuerte sesgo en favor de los cursos de metodología y no de las asignaturas académicas, los profesores ganaban muy poco y la mitad de los nuevos maestros de matemáticas y ciencias carecían de preparación para enseñar estos ramos¹².

La comisión recomendó que se exigiera que todos los estudiantes de la enseñanza secundaria estudiaran “los nuevos ramos básicos”: cuatro años de inglés, tres de matemáticas, ciencias y estudios sociales, respectivamente; y un semestre de computación. Además propuso que aquellos que tuvieran la intención de ingresar a la enseñanza postsecundaria estudiaran al menos dos años de un idioma extranjero.

Dada la preocupación pública por las escuelas, el informe motivó titulares en los periódicos de todo el país. Respondiendo directamente a *A Nation at Risk*, muchos estados crearon grupos de trabajo y comisiones encargadas de evaluar los estándares exigidos para graduarse de la enseñanza secundaria, los planes de estudios, la duración de la jornada y del año escolares, y la preparación y remuneración de los maestros¹³.

Los críticos insistieron en que la Comisión había exagerado la “crisis” y que el rendimiento académico no se había deteriorado. Es posible que en cierto sentido los críticos hayan tenido la razón. Si se tienen en cuenta los esfuerzos que se habían realizado durante varios decenios por reducir

¹² *Ibidem*, pp. 18-23.

¹³ U. S. Department of Education, *The Nation Responds* (1984).

las exigencias académicas de las escuelas y alejar a los jóvenes del currículo académico, habría sido más acertado decir que las reducidas expectativas de las escuelas eran más bien un mal crónico y de largo plazo y no una “crisis”¹⁴.

Lo bueno de informes agresivos como *A Nation at Risk* es que pueden despabilar a la gente y llevarla a exigir cambios. Lo malo es que los informes son sólo palabras, y las palabras a menudo no bastan para superar prácticas profundamente arraigadas. Aun cuando la Comisión Nacional de Excelencia en la Educación defendió con buenos argumentos la idea de elevar los estándares académicos para todos los escolares, los programas de formación de maestros seguían insistiendo en los ramos de pedagogía y no en las destrezas académicas y el conocimiento. Por ejemplo, en 1985, la Southern Regional Education Board informó que los alumnos de programas de formación de maestros de catorce estados del sur no recibían una educación sólida en artes liberales*. Los futuros maestros, especialmente de enseñanza básica, cursaban demasiados ramos de metodología, demasiados cursos elementales y un número muy inferior de asignaturas académicas que las que cursaban los estudiantes universitarios que se especializaban en artes y ciencias. Por lo general, los futuros maestros primarios dedicaban un 65% más de tiempo a los ramos de pedagogía que lo exigido por los requisitos de certificación; destinaban un 49% del tiempo a ramos de educación y a cursos de educación física. El informe señaló irónicamente que uno de los cursos avanzados se titulaba “Confección de letreros, afiches y muestras en el programa escolar”. La mayoría de los futuros profesores nunca estudiaban idiomas, ciencias físicas ni economía, sino que tomaban cursos de matemáticas de recuperación o de nivel elemental que se habían concebido especialmente para ellos¹⁵.

Del mismo modo, en 1984, investigadores de la Arizona State University observaron que en su institución un número desproporcionado de

¹⁴ Paul E. Peterson, “Did the Education Commissions Say Anything?” (1983), pp. 3-11; Lawrence C. Stedman y Marshall S. Smith, “Recent Reform Proposals for American Education” (1983), pp. 85-104. Véase también David C. Berliner y Bruce J. Biddle, *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud and the Attack on America’s Public Schools* (1995) y Maris Vinovskis, *The Road to Charlottesville: The 1989 Education Summit* (1999).

* *Liberal arts education*, en el original en inglés, se refiere al plan de estudios universitario de pregrado, conducente al grado de “Bachelor of Arts” o “Bachelor of Sciences”, de cuatro años de duración. Se trata de una educación destinada a entregar al alumno un amplio bagaje cultural mediante estudios de literatura, filosofía, lenguas, historia y ciencias. Los estudiantes escogen un área de mención o especialización principal (*major*), a la que por lo general deben dedicar 2 o 3 semestres. También pueden optar por una subespecialización o mención menor (*minor*). (N. del E.)

¹⁵ Eva C. Galambos, *Teacher Preparation: The Anatomy of a College Degree* (1985), pp. 3, 8, 15, 18.

los futuros profesores se inscribían en cursos de pedagogía y cursos introductorios de carácter elemental. La mitad de los futuros profesores secundarios escogían educación física o economía doméstica como mención principal; todos los futuros maestros primarios y de educación especial elegían la pedagogía como mención principal y, además, casi la mitad optaba por educación como subespecialización o mención menor. Debido a esta marcada concentración en la pedagogía, la formación que obtenían los futuros profesores equivalía a tres semestres de enseñanza postsecundaria en materias substantivas, cuyo nivel era principalmente de primer año. A juicio de los dos autores, ambos miembros de la facultad de educación de la universidad, este marcado énfasis en la pedagogía inevitablemente producía maestros que carecían de conocimientos sólidos en materias académicas¹⁶.

¿Tiene alguna importancia la escuela?

La reacción provocada por *A Nation at Risk* puso de manifiesto una gran falla divisoria en la educación estadounidense: por una parte se alineaban los convencidos de que, si se comparaba con los factores heredados, los antecedentes familiares y el medio social, la escuela no influía mucho en la capacidad de aprendizaje del niño. Por la otra se situaban los que consideraban que la escuela tenía el deber de educar a *todos* los niños, fuese cual fuere su condición social o vida familiar. Esta controversia se mantuvo a lo largo de todo el siglo veinte, manifestándose de diversas maneras en distintos períodos.

En 1966, el sociólogo James S. Coleman dirigió un importante estudio del gobierno federal (*Equality of Educational Opportunity*, conocido luego como el “informe Coleman”), que llegó a la conclusión de que, en general, las escuelas eran relativamente incapaces de moldear las oportunidades de vida de un niño en el futuro, en comparación con la influencia de la familia y los compañeros de estudio. Coleman sostuvo que, para la población de color, la composición social del alumnado de la escuela era más importante que las instalaciones o los programas de estudio que ofrecía el establecimiento. Fue partidario de que se propiciara la integración racial como “el mecanismo más coherente para mejorar la calidad de la educación de los niños desfavorecidos”, siempre y cuando se los incorporara a una escuela en que la mayoría de los alumnos fuesen blancos y de clase media. Su estudio fue un poderoso argumento para que los tribunales ordenaran

¹⁶ Frederic Mitchell y Michael Schwiden, *Profiles of the Education of Teachers and Proposals for Reform* (1984), pp. 91-107; Rita Kramer (ed.), *School Follies* (1991).

que los escolares fueran transportados diariamente a escuelas de otros distritos a fin de lograr el equilibrio racial. En los años setenta, la mayoría de los científicos sociales estuvieron de acuerdo en que la integración era importante, pero que, por otro lado, “la escuela no [tenía] importancia”, con lo cual tácitamente se les restaba valor al plan de estudios y a los estándares de aprendizaje¹⁷.

Al otro extremo se situaba un reducido número de educadores que insistían en que, en condiciones adecuadas, las escuelas podían lograr que casi todos los niños alcanzaran estándares educacionales más altos que los que se habían logrado en el pasado, cualquiera que fuese la raza u origen social de los alumnos. En 1963, el psicólogo John B. Carroll, de la Universidad de Harvard, sostuvo que prácticamente todo niño podía aprender cualquier cosa que se propusiera la escuela si se le explicaba claramente lo que tenía que hacer y si el niño o niña perseveraba hasta lograrlo. Carroll sugirió que las diferencias en materia de aptitudes representaban diferencias en el “ritmo de aprendizaje”. En vista de ello, rechazó la idea tradicional de la educación estadounidense de que las aptitudes de los niños se mantienen tan constantes como su coeficiente intelectual (C. I.)¹⁸.

La obra de Carroll llevó a Benjamin S. Bloom, de la Universidad de Chicago, a desarrollar un programa altamente personalizado denominado “aprendizaje centrado en el dominio”*. Bloom rechazó la idea tradicional de los psicólogos educacionales de que había “estudiantes buenos” y “estudiantes malos”. Al igual que Carroll, sostuvo que había alumnos que aprendían más rápido y estudiantes “más lentos” y que dedicando a éstos más tiempo y ayuda se podían reducir substancialmente las diferencias entre ambos. En 1976 señaló que era posible moldear la capacidad de aprendizaje de los niños si se les ayudaba antes de que quedaran a la zaga de sus compañeros. Si “las condiciones de aprendizaje son favorables”, la capacidad y la motivación para aprender se volverían muy similares entre los alumnos. Bloom propuso que las escuelas dejaran de agrupar a los alumnos según la función que supuestamente desempeñarían en el futuro y asumieran, en cambio, la responsabilidad de que todos los niños desarrollasen habilidades¹⁹.

¹⁷ J. S. Coleman *et al.*, *Equality of Educational Opportunity* (1966); Christopher Jencks *et al.*, *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America* (1972); Jack Rosenthal, “School Expert Calls Integration Vital Aid”, *The New York Times*, 9 de marzo de 1970, p. 1; Jim Leeson “Some Basic Beliefs Challenged” (1967).

¹⁸ John B. Carroll, “A Model of School Learning” (1963), pp. 723-733.

* *Mastery learning*, en el original en inglés. (N. del T.)

¹⁹ Benjamin S. Bloom, *Human Characteristics and School Learning* (1976), pp. ix-x, 70-71, 208-211.

Ronald Edmonds, investigador y asistente principal del director de las escuelas públicas de Nueva York, señaló en 1980 que “Siempre y cuando lo deseemos, podemos educar con éxito a todos los niños cuya escolaridad nos compete. Tenemos conocimientos de sobra para llevar a cabo esta tarea”. Afirmó que los niños negros pobres aprenderían si había suficiente voluntad de educarlos. Basándose en estudios que había realizado en escuelas de comunidades pobres que obtenían buenos resultados, sostuvo que en las buenas escuelas había líderes fuertes, se esperaba mucho de todos los alumnos, imperaba el orden, la atención se centraba infatigablemente en las destrezas académicas fundamentales y se realizaban exámenes periódicos para seguir de cerca el progreso de los alumnos. Edmonds no estaba de acuerdo con aquellos que pensaban que el rendimiento escolar dependía íntegramente de los antecedentes familiares, ni con los que estaban convencidos de que el equilibrio racial era lo único que podía producir educación de buena calidad. Advirtió que “Para no sentirse frustrados por la diferencia sostenida y creciente entre el rendimiento de los alumnos blancos y negros en las escuelas integradas, la integración demográfica debe desempeñar un papel secundario en la reforma de la enseñanza”²⁰. Al parecer, Edmonds estaba destinado a cumplir una función importante en el debate nacional acerca de la educación, pero falleció en 1983, a los cuarenta y ocho años de edad.

Pese a los recelos de educadores como Edmonds, los tribunales federales siguieron imponiendo el equilibrio racial en las escuelas incluso cuando no había una mayoría blanca de clase media, con lo cual se invalidaba el argumento inicial de Coleman acerca de la importancia de integrar a los niños negros pobres con sus pares blancos más favorecidos. Sin embargo, en 1975 se retractó de sus ideas sobre la integración y llegó a la conclusión de que la integración por orden judicial que obligaba a trasladar a los escolares a distritos diferentes del que les correspondía por su domicilio estaba provocando el éxodo de los blancos y originando una mayor segregación racial en los distritos urbanos. Pese a que sus antiguos aliados lo acusaron de traicionar la causa de la integración, Coleman describió con precisión los efectos negativos de la integración racial obligatoria. En 1978 sostuvo que ésta a menudo empeoraba el rendimiento de los niños negros. Reconoció que se sabía muy poco sobre las razones de ello:

Pero sí sabemos que en muchos casos la integración se llevó a la práctica prestando escasa atención a sus posibles efectos en cuan-

²⁰ Ronald R. Edmonds, “Effective Education for Minority Pupils: Brown Confounded or Confirmed” (1980), p. 121.

to a aumentar el desorden, los conflictos, el ausentismo escolar, procurando únicamente que las escuelas contaran con el número adecuado de alumnos de diferentes colores, nada más que para cumplir una orden de integración que sólo apunta a las cifras. Y el sistema escolar [...] recibe apenas una atención limitada [...]. Si esa atención se centra en el cumplimiento judicial o de instrucciones administrativas de los ministerios de salud, educación y bienestar social, los objetivos educacionales reciben entonces menos atención²¹.

En un importante estudio federal sobre las escuelas públicas y privadas llevado a cabo en 1981, Coleman dio marcha atrás a lo que había sostenido acerca de la decisiva cuestión de si la escuela era o no importante. Concluyó que las escuelas particulares, en especial las escuelas católicas, promovían un mejor desempeño académico, cualesquiera que fuesen los antecedentes familiares de los alumnos, porque aplicaban un plan de estudios académico común y cifraban grandes esperanzas en los logros académicos. Coleman fue acusado nuevamente, esta vez por los defensores de las escuelas públicas, porque parecía favorecer a las escuelas particulares y sectarias en perjuicio de las públicas. En realidad, el cambio de opinión de Coleman fue bueno para la educación pública, porque demostró que, en el caso de los niños pobres, las escuelas pueden ejercer gran influencia y que los alumnos de mejor rendimiento son los que siguen cursos académicos, hacen sus tareas y se dedican al trabajo escolar²².

Recetas para el cambio

La situación que llevó a escribir *A Nation at Risk* en 1983 alentó a otros a proponer soluciones nuevas a los problemas de las escuelas. Los reformadores de mediados de los años ochenta estuvieron de acuerdo en que el exceso de responsabilidades había abrumado a los establecimientos públicos de enseñanza, los que perdieron su foco de atención como instituciones educacionales responsables del desarrollo de la mente de los jóvenes.

El mismo año que apareció *A Nation at Risk*, Theodore R.Sizer publicó *Horace's Compromise*, obra en la que llamó a introducir grandes

²¹ James S. Coleman, "Recent Trends in School Integration" (1975), pp. 3-12; James S. Coleman, "School Desegregation and Schultze's Law", exposición realizada en el Department of Health, Education and Welfare, 1 de diciembre de 1978 (archivo personal de James S. Coleman).

²² James S. Coleman, Sally Kilgore y Thomas Hoffer, *Public and Private Schools* (1982); Diane Ravitch, "The Meaning of the New Coleman Report" (1981); véase además Diane Ravitch, "The Coleman Reports and American Education" (1993), pp. 129-141.

transformaciones en las escuelas. Sizer, ex director de la distinguida Phillips Andover Academy, denunció la “uniformidad mediocre”, las bajas expectativas y la embotadora rutinización de la típica escuela secundaria diversificada de los Estados Unidos. Según él, había que traspasar la autoridad a las personas que trabajan en las escuelas, en vez de depositarla en supervisores burocráticos. Los alumnos deberían demostrar dominio de su trabajo escolar, en vez de tener que rendir pruebas estandarizadas que se corrigen mecánicamente. Los escolares deberían elegir una escuela cuyos objetivos compartieran, en vez de ser asignados a ella por decreto administrativo. En especial, insistió en que las escuelas debían preocuparse de enseñar al alumno a usar bien su inteligencia y a reflexionar seriamente en torno a lo que habían aprendido²³.

Pronto Sizer fue conocido como principal portavoz del progresismo estadounidense contemporáneo. Su filosofía combinaba el respeto de John Dewey por la actividad intelectual y la preocupación de Robert Hutchins por los hábitos intelectuales y la demostración de lo aprendido. Evitó las versiones anteriores del progresismo que habían llevado a crear los tests de C. I., la capacitación industrial* y cursos electivos banales. A diferencia de los progresistas de los años veinte, no sacralizó los intereses de los niños ni menospreció la importancia de las destrezas básicas²⁴.

Para difundir sus ideas reformistas minimalistas, Sizer creó una organización denominada Coalition of Essential Schools (Coalición de Escuelas Fundamentales) e instó a las escuelas a aplicar el lema “menos es más”. Entre las escuelas que se plegaron a la coalición de Sizer cabe mencionar la de Central Park East, de Nueva York, de Deborah Meier, escuela progresista fundada en 1974 para demostrar que era posible desarrollar competencias intelectuales en todos los niños. En el año 2000, la red de Sizer comprendía más de 1.200 escuelas²⁵.

Otra propuesta de reforma importante fue la de E. D. Hirsch, Jr., profesor de inglés de la Universidad de Virginia. En su obra *Cultural*

²³ Theodore R. Sizer, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School* (1983), pp. 6, 214-217.

* *Industrial education*, en el original en inglés. (N. del T.)

²⁴ Theodore R. Sizer, *Horace's Compromise* (1983), p. 110. A diferencia de los progresistas de la educación de los años veinte, que insistieron en que el niño debería aprender las destrezas básicas de manera incidental, mientras realizaban actividades, Sizer insistió en que las escuelas debían centrar la atención “*exclusivamente*” (cursiva en el original) en las destrezas básicas relacionadas con el leer y escribir, la aritmética y cultura cívica, en el caso de los alumnos que no las hubiesen dominado.

²⁵ James Traub, *Better By Design? A Consumer's Guide to Schoolwide Reform* (1999), p. 30; Deborah Meier, *The Power of Their Ideas* (1995).

Literacy, publicada en 1987 y que fue un éxito de ventas, Hirsch abogó por que las escuelas prestaran más atención a impartir conocimientos y no tan sólo destrezas generales. Al igual que Lester Frank Ward, William T. Harris y William C. Bagley, Hirsch puso de relieve que el conocimiento es poder y que en una democracia es fundamental tener acceso al conocimiento. Mientras más sepa una persona, más puede aprender, ya que el conocimiento se basa en el conocimiento adquirido previamente. Hirsch insistió en que la cultura letrada —esto es, conocimiento de “la información básica necesaria para prosperar en el mundo moderno”—, era la vía más importante para que los niños desaventajados tuvieran acceso a oportunidades, “la única manera confiable de luchar contra el determinismo social que actualmente los condena a permanecer en la misma situación social y educacional de sus padres”. Sostuvo que un plan de estudios explícito promovería la justicia social entregando el conocimiento a todos los niños²⁶.

Al igual que Isaac Kandel, quien sostenía que las escuelas deberían ayudar a todas las personas a “participar de la cultura del mundo”, Hirsch argumentó que la disminución del conocimiento en común perjudicaba a los niños pobres. A su juicio, quienes no tuvieran acceso a esta clase de conocimiento se verían menoscabados en su educación y en la vida. Conjuntamente con sus colegas, el historiador Joseph Kett y el físico James Trefil de la Universidad de Virginia, Hirsch elaboró una lista taxativa de los nombres, fechas, ideas y referencias importantes que deberían aprender todos los alumnos, reconociendo que la lista básica iría cambiando a medida que evolucionara la sociedad. Los autores pretendían que la lista definiera “el vocabulario básico de nuestra cultura”. Posteriormente fue ampliada hasta convertirse en un diccionario de la cultura y en una serie de fácil acceso para los padres, desglosada según el grado de la enseñanza escolar²⁷.

Los críticos ridiculizaron la lista y se mofaron de la idea de enseñar hechos específicos por considerarlos banales. Sin embargo, el objetivo que se proponía Hirsch se asemejaba mucho a las listas que había compilado el educador progresista Carleton Washburne en los años veinte para enseñar a los niños lo que necesitaban saber para familiarizarse con la cultura en que vivían. Tras el éxito de su libro, Hirsch creó una fundación destinada a

²⁶ E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1987), p. xiii.

²⁷ I. L. Kandel, *The Cult of Uncertainty* (1943), p. 109; Hirsch, *Cultural Literacy* (1987), p. 135; E. D. Hirsch, Jr., Joseph Kett y James Trefill, *The Dictionary of Cultural Literacy* (1988). Véase también E. D. Hirsch, Jr., *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them* (1996), [los capítulos 4, 5 y 7 se encuentran disponibles en castellano en Estudios Públicos, 68, 66 y 70, respectivamente.]

establecer escuelas que enseñaran “conocimientos fundamentales*”). El año 2000 había alrededor de mil escuelas de esta clase en todo el país²⁸.

El movimiento multicultural

En el preciso momento en que la gente esperaba que se avanzara hacia estándares más elevados, la educación estadounidense se vio sumida en perturbadoras controversias acerca de la forma en que las escuelas debían reaccionar ante la creciente diversidad racial y étnica de su alumnado. Las reformas introducidas en las políticas de inmigración del país a fines de los años sesenta aumentaron substancialmente la proporción de alumnos latinos y asiáticos de las escuelas públicas²⁹. Desde 1989 hasta mediados de los años noventa, las escuelas se vieron acosadas por virulentas discusiones sobre si la composición racial o étnica del alumnado debía determinar qué materias enseñar, si acaso la autoestima y el resultado que obtuvieran los alumnos en las pruebas mejorarían si estudiaban los logros de sus ancestros, y si acaso se dedicaba demasiado tiempo en clase a estudiar la historia y civilización europea y occidental.

La polémica pública acerca del multiculturalismo tuvo como principal consecuencia desviar la atención de la apremiante necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, tema que nunca atrajo el mismo interés periodístico que las discusiones acerca de razas y etnias. Cuando los adultos se disputaban cuál era el grupo que tenía la cultura antigua más importante, o qué raza o grupo étnico podía atribuirse tal o cual invención, las necesidades educacionales de los niños pasaban a segundo plano. Lo mismo sucedía con la opinión de sentido común de que, por lo general, ideas, invenciones, arte, ciencia, tecnología y conocimientos son el resultado de amplios intercambios culturales, que no se detienen ante las fronteras geográficas y étnicas, y rara vez emanan de un solo grupo cultural.

La controversia acerca del multiculturalismo en la educación no era algo nuevo cuando irrumpió a nivel nacional a fines de los años ochenta. En

* *Core knowledge*, en el original en inglés. *Estudios Públicos* publicó en castellano varios capítulos del libro de E. D. Hirsch, Jr., *The Schools We Need*, así como la conferencia y entrevista que E. D. Hirsch concedió en el CEP en 1998. (N. del E.)

²⁸ Hirsch, *Cultural Literacy* (1987), Carleton Washburne, “The Philosophy of the Winnetka Curriculum” (1926), pp. 219-220.

²⁹ En 1995, 67% de los niños de 5 a 17 años eran blancos, 15% negros, 13% hispanicos y 5% asiáticos, oriundos de las islas del Pacífico, americanos de ascendencia india o naturales de Alaska. Los organismos federales de estadística predijeron que el número de niños no blancos aumentaría más rápidamente que el de los blancos. Véase National Center for Education Statistics, *The Social Context of Education* (1997), pp. 5-6.

la generación anterior, el movimiento en pro de los derechos civiles había exigido la integración racial en los textos de estudio. En 1965, la serie de lectura denominada “Dick and Jane” incorporó una familia negra en un mundo que hasta entonces había sido de blancos y suburbano. El sistema escolar de Detroit exigió a los editores que produjeran material didáctico que mostrara en forma realista niños pertenecientes a distintos grupos raciales. En los años setenta, cientos de universidades establecieron programas de estudios afroamericanos, étnicos y de la mujer. En esa misma década, organizaciones importantes tales como la National Education Association (Asociación Nacional de Educación) y la American Association of Colleges of Teacher Education (Asociación Americana de Institutos Pedagógicos) dieron su apoyo a la educación multicultural en las escuelas³⁰.

Hacia fines del decenio de 1970, los textos de historia de los Estados Unidos habían cambiado mucho. En su obra *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*, la periodista Frances FitzGerald observó que “prácticamente había desaparecido” la habitual referencia a héroes tales como el capitán John Smith, Daniel Boone y Wild Bill Hickok, mientras “el pobre Colón” aparecía como personaje secundario, un actor de reparto con un breve papel en la historia de los Estados Unidos”. Los líderes militares “han desaparecido, como sucede con los viejos soldados, cediendo paso a reformadores sociales tales como William Lloyd Garrison y Jacob Riis”. Los textos de historia ya no mostraban a los Estados Unidos como una sociedad homogénea que mejoraba constantemente, sino como “una colcha de retazos en que se mezclan ricos y pobres, jóvenes y viejos, hombres y mujeres, negros, blancos, hispanos e indios” con tenaces problemas sociales y sin soluciones claras³¹.

Las grandes polémicas públicas acerca del multiculturalismo en las escuelas se produjeron al menos una década después de que éste había echado sólidas raíces en las universidades, en los planes de estudio y los textos escolares. Lo que ocurrió a fines de los años ochenta fue un conflicto entre dos definiciones contrapuestas de la idea. Una de ellas era el pluralismo cultural, la idea generalmente aceptada de que los niños deberían aprender acerca de las experiencias que han tenido diferentes grupos raciales y

³⁰ Eleanor P. Wolf, *Trial and Error: The Detroit School Segregation Case* (1981), p. 16; Jeffrey Mirel, *The Rise and Fall of an Urban School System: Detroit, 1907-81* (1993), pp. 298, 307; Carol Kismaric y Marvin Heifeman, *Growing Up with Dick and Jane* (1996), pp. 96-100; Donna M. Gollick, Frank H. Klassen y Joost Yff, *Multicultural Education and Ethnic Studies in the United States* (1976).

³¹ Frances FitzGerald, *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century* (1979), pp. 7-11.

étnicos de los Estados Unidos y del resto del mundo. La segunda era el etnocentrismo (o particularismo), la convicción de que a los niños pertenecientes a minorías no europeas había que enseñarles los logros alcanzados por sus propios grupos étnicos. El etnocentrismo pareció ser algo nuevo, pero, en realidad, no era más que un racismo al revés, en que los grupos favorecidos ya no eran blancos sino no blancos. Se trataba de dos definiciones casi contrapuestas del “multiculturalismo”: una de ellas respaldaba la cultura común, mientras que la otra la menospreciaba. Una era pluralista e integracionista, la otra etnocéntrica y separatista.

A fines de los años ochenta, el multiculturalismo se convirtió en tema de acalorada discusión debido a los sucesos que se produjeron en ambas costas del país, relacionados en gran parte con los esfuerzos de los estados por revisar los contenidos de los planes de estudio de historia.

En California, Bill Honig, que asumió como superintendente de instrucción pública en 1982, prometió impulsar estándares más altos y la aplicación de un plan de estudios tradicional en materia de literatura, historia, ciencias y matemáticas a todo el estudiantado. Bajo su dirección se publicaron planes básicos para cada asignatura y grado. Honig se preocupó especialmente de crear un nuevo plan básico de historia y ciencias sociales. En los primeros cursos, mitos, leyendas y biografías reemplazaron al programa habitual de ciencias sociales, consistente en “ampliar el medio” (hogar/familia/comunidad), que se había aplicado tradicionalmente en todo el país desde los años treinta. El estudio de la historia universal se amplió de un año a tres. En el sexto grado, el estudio de la historia abarcaría las civilizaciones antiguas de Mesopotamia, Egipto, África, Grecia y Roma. Fue quizá la primera vez desde los años cuarenta que se impartían conocimientos de historia antigua a un elevado número de escolares del país. En California, los alumnos de séptimo grado estudiarían el mundo medieval en Europa, África, las Américas y Asia, mientras que en el décimo estudiarían el mundo moderno.

El plan básico incorporaba una perspectiva multicultural dentro del contexto de la máxima *e pluribus unum*: “Somos fuertes porque nos une una sociedad pluralista formada por muchas razas, culturas y grupos étnicos”, decía el programa de historia. “Hemos construido una gran nación porque hemos aprendido a vivir en paz entre nosotros, a respetar el derecho de cada uno a ser diferente y a apoyarnos recíprocamente como miembros de una comunidad común”³². Los objetivos del plan básico eran a la vez

³² California State Board of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools* (1988), pp. 5, 56.

enseñar conocimientos y respeto recíproco dentro del grupo; no condenaba a estadounidenses, europeos o varones blancos. El plan básico fue aprobado por la junta estadual de educación en 1987 (la que le ratificó su respaldo en 1997).

Ese mismo año, al otro extremo del país, el estado de Nueva York aprobó el nuevo plan de estudios sociales, que había sido revisado por numerosos profesores y destacados especialistas. Al igual que el plan californiano, el de Nueva York hacía hincapié en la diversidad racial y étnica en la historia de los Estados Unidos y en la historia universal. Habitualmente, la gente ni siquiera se habría dado cuenta de que el estado había adoptado un nuevo plan de estudios sociales. Sin embargo, en 1987, Thomas Sobol, el nuevo director de educación del estado encargó a una comisión integrada por representantes de distintas minorías que revisara las políticas de contratación del departamento estadual de educación y el plan de estudios del estado.

En 1989, dos años después de aprobado el nuevo plan de estudios sociales del estado, la comisión dio a conocer una apasionada crítica titulada “A Curriculum of Inclusion” (Un Currículo de Inclusión), en la que se acusaba al estado de haber herido la dignidad de los niños de color al incorporar en el currículo de estudios sociales un “eurocentrismo” y “nacionalismo blanco” que reflejaban “profundas patologías de odio racial”. El documento habría pasado inadvertido de no ser por las incendiarias declaraciones de su autor principal, Leonard Jeffries, Jr., del Departamento de Estudios Afroamericanos del City College de Nueva York, quien se refirió a los blancos como “la gente de hielo” y a los africanos como “la gente del sol” y se quejó de la gran influencia ejercida por los judíos en la industria cinematográfica y el tráfico de esclavos³³.

La tormenta que levantó el “currículo de inclusión” llamó la atención sobre el fenómeno del afrocentrismo, esto es, la convicción de que África debería ser el elemento central de la educación de los escolares negros. Los teóricos del afrocentrismo afirmaron que los griegos y los europeos habían “robado” las ideas y logros de los africanos. A su juicio, los estudiantes afroamericanos tendrían más autoestima y mejor rendimiento académico si sus estudios estuvieran vinculados con una perspectiva afrocéntrica —no tan sólo en historia sino también en otras asignaturas. Muchas escuelas del centro de la ciudad adoptaron los Portland Baseline

³³ New York State Department of Education, “A Curriculum of Inclusion” (1989), pp. 34, 37; Joseph Berger, “Professorss’ Theories on Race Stir Turmoil at City College”, *The New York Times*, 20 de abril de 1990, p. B 1; Jacques Steinberg, “CUNY Professor Criticizes Jews”, *The New York Times*, 6 de agosto de 1991, p. B 3.

Essays (publicados por el sistema escolar de Portland, Oregon), material didáctico que ofrecía una orientación afrocéntrica para la enseñanza de la historia, las matemáticas, las ciencias y otras asignaturas³⁴.

Desde ese momento, el multiculturalismo se convirtió en un tema terriblemente confuso ya que tanto sus críticos como sus defensores utilizaban el mismo término para referirse a cosas diferentes. En general, la idea de que los escolares deberían conocer los logros culturales y científicos de gente perteneciente a diferentes grupos raciales y étnicos fue aceptada antes de que surgiera el movimiento multicultural. Pero de allí a que se aceptara que tanto en la escuela como en la universidad los alumnos deberían dedicarse a aplaudir y a elogiar en forma incondicional los logros de su propio grupo (pero únicamente si era no europeo o femenino), había un largo trecho.

En 1990, el historiador Arthur Schlesinger, Jr., que había trabajado en la Casa Blanca con el Presidente John F. Kennedy, criticó al “Currículo de Inclusión” por propiciar la utilización del estudio de la historia para aumentar la autoestima del niño. Schlesinger exhortó a que “No vaciláramos en enseñar la historia de la mujer, la historia de los negros y la historia hispánica. Pero enseñémosla como historia, y no como una manera de promover la autoestima del grupo”. Cuando el director de instrucción de Nueva York nombró una segunda comisión para que revisara el plan de estudios del estado, Schlesinger fue invitado a integrarla³⁵.

Cuando se dio a conocer el segundo informe, en 1991, sus términos fueron más moderados que el anterior, pero Schlesinger volvió a discrepar con energía de lo que a su juicio eran las hipótesis centrales de ese currículo, a saber, que para la mayoría de los estadounidenses “la pertenencia a una etnia es la experiencia definitoria, que los vínculos étnicos son permanentes e indelebles, que la división en grupos étnicos establece la estructura básica de la sociedad estadounidense y que uno de los principales objetivos de la instrucción pública debe ser proteger, fortalecer, celebrar y perpetuar los orígenes e identidades étnicos”. Advirtió que “No creo que debiéramos exagerar las cuestiones étnicas y raciales a expensas de los ideales unificadores que mantienen precariamente cohesionada a nuestra diferenciada sociedad. La república ha sobrevivido y se ha desarrollado porque ha sabido

³⁴ Robert K. Landers, “Conflict over Multicultural Education” (30 de noviembre de 1990), pp. 682-695; *African-American Baseline Essays* (1989).

³⁵ Arthur Schlesinger, Jr., “When Ethnic Studies Are Un-American”, *The Wall Street Journal*, 23 de abril de 1990; “Text of Statement by ‘Scholars in Defense of History’”, *Education Week*, 1 de agosto de 1990.

mantener el equilibrio entre *pluribus* y *unum*. A mi juicio, el informe está lleno de *pluribus* y desatiende el *unum*³⁶.

En Nueva York, la polémica sobre los planes de estudio concitó gran interés en la prensa. Editoriales y articulistas se unieron a la discusión y la revista *Time* publicó un artículo de fondo titulado “Who Are We?”, ilustrándolo con una banda multiétnica de pitos y tambores. El periodista Andrew Sullivan informó en *The New Republic* acerca de una conferencia afrocéntrica realizada en Atlanta en la cual uno de los oradores había expresado que la cultura griega era “vomitiva”; Leonard Jeffries, Jr. acusó a la educación multicultural de “genocidio mental” y un educador afrocéntrico de California dijo que “La gente que está en el poder quiere mantener un mito: que nuestra cultura común es multicultural [...]. Pero en los Estados Unidos la cultura común es un sistema basado en el racismo y la jerarquización [...]. La inclusión es inclusión en la historia de otros”³⁷.

Los reportajes de la prensa demostraron que la batalla ideológica rebasaba los límites del plan de estudios y se relacionaba, en cambio, con percepciones contrapuestas acerca de la sociedad estadounidense. Los partidarios de la idea de una cultura común abogaban por que no se fusionaran ni eliminaran las distintas culturas, sino por que se reafirmara la existencia de una identidad nacional superior, basada en principios democráticos compartidos que abarcaban a toda la ciudadanía. Los partidarios de distinguir entre razas y etnias se oponían con energía a los intentos de enseñar una cultura común, por el temor de que con ello se debilitaran las identidades raciales y étnicas. La polémica se había mantenido por generaciones en la historia estadounidense debido a la diversidad de orígenes raciales, nacionales y étnicos de la población. En cada generación, su solución había dependido de un compromiso generalizado con el principio de *e pluribus unum* y la aceptación tácita de que había que respetar los derechos legítimos de ambos términos de la ecuación.

Algunos autores negros defendieron la idea de una cultura multicultural común. David Nicholson, editor de *The Washington Post*, temía que la tendencia educacional más reciente fuese “un paso peligroso hacia la tribalización de nuestra sociedad y a la conversión de nuestras escuelas en bantustanes educacionales”. Reconoció que el movimiento afrocéntrico era “consecuencia del tremendo desengaño que habían sufrido muchos negros

³⁶ New York State Social Studies Review and Development Committee, *One Nation, Many Peoples: A Declaration of Cultural Interdependence* (1991), opinión disidente de Arthur Schlesinger, Jr.

³⁷ Paul Gray, “Whose America?”, *Time*, 8 de julio de 1991, pp. 12-17; Andrew Sullivan, “Racism 101”, *The New Republic*, 26 de noviembre de 1990, pp. 19-21.

en la época posterior a la lucha por los derechos civiles”, pero se preguntaba “qué concepto prevalecería, si el de los nacionalistas y los fanáticos, o el de la gente más razonable que aún cree en una cultura americana común y en valores nacionales compartidos”³⁸.

Henry Louis Gates, Jr., profesor de estudios afroamericanos de la Universidad de Harvard, expresó que “El reto que deberá confrontar Estados Unidos será construir una cultura pública verdaderamente común, receptiva a las largamente silenciadas culturas de color. Si renunciamos al ideal de los Estados Unidos como nación plural, habremos renunciado al experimento que representan los Estados Unidos”. Gates también denunció el virulento antisemitismo del movimiento afrocéntrico, en especial la distribución del difamatorio opúsculo antisemítico de la Nación del Islam que acusaba a los judíos de haber tenido un papel importante en el comercio de esclavos. Orlando Patterson, sociólogo de la Universidad de Harvard, advirtió que la exaltación del multiculturalismo podía tener el paradójico efecto de minimizar la gran contribución de los afroamericanos a la cultura de los Estados Unidos. Insistió en que lo que más convenía a los afroamericanos era apreciar esa cultura común a la que ellos mismos “tanto habían contribuido a forjar”³⁹.

A los ojos de la opinión pública, la controversia acerca del multiculturalismo y el afrocentrismo fue dura y prolongada, no así en las escuelas, donde los principios del multiculturalismo incluyente ya habían sido ampliamente aceptados. El principal problema que se planteaba en las escuelas públicas del país no era si aceptar o no el multiculturalismo, sino la forma que éste debía adoptar. Maestros y autoridades educacionales estuvieron de acuerdo en que, para responder al creciente número de niños cuyos orígenes se remontaban a África, América Latina o Asia, era buena idea incorporar más contenidos acerca de las culturas no europeas. Las escuelas públicas habían aprendido hacía tiempo a adaptarse y doblegarse frente a las controversias y la mayoría de ellas no titubearon en incorporar en sus programas y en su calendario la celebración de nuevos días festivos étnicos, héroes nuevos y nuevas costumbres. Ésta era la cara benigna del multiculturalismo en las escuelas. Lo que no se conocía tan bien eran los efectos funestos del multiculturalismo (unidos a las exigencias de igualdad de género) en los editores, los que modificaron los textos de estudio de modo que

³⁸ David Nicholson, “‘Afrocentrism’ and the Tribalization of America”, *The Washington Post*, 23 de septiembre de 1990, p. B1.

³⁹ Henry Louis Gates, Jr., “Whose Culture Is It, Anyway?”, *The New York Times*, 4 de mayo de 1991; Henry Louis Gates, Jr., “Black Demagogues and Pseudo-Scholars”, *The New York Times*, 20 de julio de 1992, p. A 13; Orlando Patterson, “Black Like All of Us”, *The Washington Post*, 7 de febrero de 1993, p. C2.

incluyeran una representación equilibrada de los grupos étnicos y de los géneros, y desplazaron selecciones clásicas que no cumplieran con estas pautas. Asimismo, los editores de tests estandarizados suprimieron las preguntas relacionadas con los roles según sexo, la religión, la muerte, lo sobrenatural, la evolución, la conducta delictual o cualquier otro tema que pudiera ofender a alguien, fuese de izquierda o de derecha. La autocensura que se impusieron los editores de textos de estudio y de tests empobreció el lenguaje y la literatura a que tuvieron acceso los escolares⁴⁰.

El movimiento para promover la autoestima

Detrás de la conmoción respecto al multiculturalismo había dos grandes hechos y una teoría importante. En cuanto a los hechos, el primero era que la población efectivamente estaba cambiando, y los educadores querían que las escuelas acogieran mejor a los niños provenientes de medios culturales diferentes y reconocieran la riqueza cultural de las civilizaciones africanas, asiáticas y latinoamericanas; el segundo, que los escolares afroamericanos e hispanoamericanos aún se mantenían muy por detrás de los euroamericanos y asiáticoamericanos. La gran teoría a que muchos se aferraron para resolver la creciente diferencia de rendimiento era que los alumnos que obtenían resultados deficientes mejorarían si aumentaba su autoestima y que las escuelas podían promover su autoestima alentándolos a enorgullecerse de su identidad racial o étnica. La teoría pronto llevó a la convicción general de que las escuelas deberían ayudar a todos los niños a aumentar su autoestima.

A partir de los años treinta, los orientadores profesionales habían sostenido que la salud mental y la adaptación personal de los escolares dependían de su sentido de autoestima. Además, para muchos educadores era axiomático que hacer demasiado hincapié en el rendimiento académico podía afectar la autoestima del niño. Hacia los años ochenta, la bibliografía profesional proclamaba que la autoestima era a la vez medio y fin de la educación. Todo lo que pudiese promover estándares académicos más altos, como ser calificaciones, estándares, plazos, tareas para la casa, corrección de la sintaxis o de la ortografía, potencialmente constituía un peligro

⁴⁰ Debra Viadero, "Battle over Multicultural Education Rises in Intensity", *Education Week*, 28 de noviembre de 1990, pp. 1,11-13; Carol Chmelynski, "Schools See Benefits of 'Multicultural Curriculum'", *School Board News*, 23 de octubre de 1990, p. 8; National Association of State Boards of Education, "NASBE Releases Recommendations on Multicultural Education", comunicado de prensa, octubre 1991; Sandra Stotsky, *Losing Our Language: How Multicultural Classroom Instruction Is Undermining Our Children's Ability to Read, Write, and Reason* (1999).

para la autoestima del alumno. Estas convicciones se hacían eco del movimiento en pro de “las necesidades de los jóvenes”, de los años treinta.

Quienes criticaban al movimiento en pro de la autoestima sostenían que la autoestima de los niños aumentaba cuando afrontaban con éxito nuevos retos y que lo más probable es que, por mucho que se los alentara a sentirse satisfechos de sí mismos, si carecían de conocimientos verbales y de matemáticas no podrían tener un verdadero sentido de autoestima. En 1985, la psicóloga Barbara Lerner expresaba en *The American Educator*, publicación de la American Federation of Teachers (Federación Americana de Maestros) (AFT), que demasiados maestros estaban convencidos de que la autoestima era “la llave maestra del aprendizaje”. A su juicio, la ideología de la “autoestima basada en el principio de sentirse satisfecho ahora” producía estudiantes narcisistas y egoístas y respondía únicamente al principio del placer. Cuando a los alumnos se les elogiaba, sin considerar lo mucho o poco que trabajaban en la escuela o lo bien o mal que se comportaban, no aprendían a perseverar frente a los obstáculos ni a tolerar las frustraciones. Lester comparaba la “dignidad basada en el principio de sentirse satisfecho ahora” con la “autoestima ganada”, que es el resultado del esfuerzo productivo, de la autocritica y de la perseverancia⁴¹.

La revista de la AFT reprodujo el ensayo de Lerner en 1996. Su editor comentó que “Las ideas bien intencionadas pero descaminadas acerca de la autoestima han arraigado quizá más profundamente en la cultura de numerosas escuelas [...] y son uno de los peligros más serios que confronta el movimiento en pro de elevar los estándares académicos y de disciplina y aumentar las posibilidades de aprendizaje y de vida de los niños del país”⁴².

El concepto terapéutico de la autoestima pasó a formar parte de la estructura de las escuelas secundarias diversificadas y de finalidades múltiples que carecían de una orientación definida. En 1985 un importante estudio se refirió a las escuelas secundarias estadounidenses como “escuelas del tipo centro comercial”. A juicio de los autores, las escuelas secundarias se habían convertido en centros comerciales de educación, que ofrecían una amplia gama de cursos en un “medio neutro en el que predomina la actitud de que cada uno hace lo que quiere. Las escuelas secundarias no se pronuncian mucho sobre lo que es importante desde el punto de vista de la educa-

⁴¹ Barbara Lerner, “Self-Esteem and Excellence: The Choice and the Paradox” (1985), pp. 10-16.

⁴² Barbara Lerner, “Self-Esteem and Excellence: The Choice and the Paradox” (1996), pp. 9-13, 41-42.

ción o de la moral”⁴³. En esta clase de “centro comercial escolar”, los alumnos quedan abandonados a sus propios medios y pueden optar libremente por estudiar lo que quieran y trabajar tanto o tan poco como se les antoje.

La escuela secundaria orientada al consumo que describe este documento tuvo éxito porque se acomodaba a las demandas y porque no formulaba exigencias. Por ejemplo, el aprendizaje y el dominio de las materias eran “tan sólo una de las muchas opciones del consumidor”. Los maestros estaban convencidos de que los alumnos debían sentir que tenían éxito incluso cuando su trabajo fuera deficiente. Según los autores “Al parecer, a muchos profesores les preocupan los costos psicológicos del fracaso y los beneficios terapéuticos del éxito”. En consecuencia, muchos de ellos “creen más en el valor de la autoestima que en el valor de lo que enseñan. El dominio de las materias y el éxito son como ‘dos desconocidos’”. Convencidos de que los alumnos no podían o no querían aprender, los maestros recurrieron a “los ideales terapéuticos como único recurso. En la práctica, esta condescendencia suele traducirse en que los objetivos académicos son reemplazados de lleno por los objetivos terapéuticos de la autoestima y la sensación de éxito”⁴⁴.

La ideología del valor terapéutico de la autoestima se convirtió en tema de discusión pública en 1987, cuando el asambleísta John Vasconcellos convenció a la legislatura de California para que creara un grupo de trabajo que se dedicara a promoverla. A menudo ridiculizado por el caricaturista Garry Trudeau, que trabajaba para un consorcio nacional, el grupo de trabajo dio a conocer su informe en 1990. Vasconcellos señaló que la baja autoestima era “razón y motivo” de los problemas sociales del país, incluidos el fracaso de la educación, la delincuencia, la violencia, la dependencia de la asistencia social, el consumo de drogas, el embarazo adolescente y la violencia contra los niños. Predijo que con el tiempo se desarrollaría una “vacuna social” para aumentar la autoestima⁴⁵.

Sin embargo, la investigación encargada por el grupo de trabajo prácticamente echó por tierra las razones para promover la autoestima en forma directa. Resumiendo sus conclusiones, Neil J. Smelser, de la Universidad de California en Berkeley, señaló que “uno de los aspectos más desalentadores de cada uno de los capítulos de este volumen [...] es lo poco que se han estudiado hasta ahora las relaciones entre la autoestima y sus

⁴³ Arthur G. Powell, Eleanor Farrar y David K. Cohen, *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace* (1985), pp. 3-6.

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 4, 62, 188-189.

⁴⁵ Andrew M. Mecca, Neil J. Smelser y John Vasconcellos (eds.), *The Social Importance of Self-Esteem* (1989), p. xiv.

consecuencias”. Según informó, estas relaciones eran “ambiguas, insignificantes o simplemente inexistentes”. La autoestima resultó difícil de definir o de medir, e igualmente difícil era establecer una relación de causa y efecto entre la autoestima y el comportamiento negativo o positivo. En general, los escolares de alto rendimiento tenían alta autoestima, pero es posible que ésta no haya sido la causa de aquél; e igualmente era posible que la autoestima de los alumnos aumentara debido a que aprendían más⁴⁶. A juzgar por estas conclusiones, pareció que tal vez la mejor manera de aumentar *a la vez* la autoestima y el rendimiento académico de los alumnos era mejorando su desempeño académico.

Sólo a mediados de 1990 la opinión pública y la académica se volcarían en contra de la autoestima como panacea para curar los males sociales, psicológicos y educacionales. En 1995, el psicólogo William Damon, de la Universidad de Brown, criticó acerbamente el implacable “fomento de la autoestima” que se había popularizado en las escuelas. Su propia hija llegó un día del kindergarten con una tarjeta que decía “soy fantástica”. Según él, lo más probable es que los niños desconfíen de los adultos que reparten lisonjas tan carentes de sentido. Insistió en que los niños no necesitan falsas lisonjas, sino ayuda paciente para desarrollar su personalidad y competencias. Había que orientarlos para que adquirieran destrezas y conocimientos valiosos de adultos en cuyo criterio confiaran. “Al igual que la felicidad”, advertía, “la autoestima no es un objetivo que pueda perseguirse en forma directa o por sí misma”⁴⁷.

En 1998, un grupo de científicos sociales impugnaron la impresión general de los educadores de que la baja autoestima provoca conductas violentas y agresivas. Observaron que camorristas tales como los matones del patio, los pandilleros de bandas callejeras y los ideólogos de la “raza superior”, “a menudo tienen un alto concepto de sí mismos”. Lo más probable es que las personas que piensan que son la octava maravilla reaccionen agresivamente a la crítica. Las personas que son estimuladas a sentirse “lo mejor”, sin haber tenido logros concretos, pueden desarrollar actitudes narcisistas basadas exclusivamente en el deseo de sentirse superiores⁴⁸. Tal

⁴⁶ Neil J. Smelser, “Self-Esteem and Social Problems: An Introduction” (1989), pp. 15-17; Martin V. Covington, “Self-Esteem and Failure in School: Analysis and Policy Implications” (1989), pp. 78-79, 82. Véase también John Leo, “The Trouble with Self-Esteem”, *U.S. News & World Report*, 2 de abril de 1990, p. 16.

⁴⁷ William Damon, *Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in Our Homes and Schools* (1995), pp. 68-80.

⁴⁸ Brad J. Bushman y Roy F. Baumeister, “Threatened Egotism, Narcissism, Self-Esteem, and Direct and Displaced Aggression: Does Self-Love or Self-Hate Lead to Violence?” (1998), pp. 219-229; Adam Rogers, “You’re OK, I’m Terrific: ‘Self-Esteem’ Backfires”, *Newsweek*, 13 de julio de 1998, p. 69.

como había sostenido Damon, para que la autoestima fuese duradera, tenía que basarse en la realidad objetiva y como resultado de haber hecho algo de lo que uno pudiera enorgullecerse, y no de la repetición de consignas para ensalzarse a sí mismo.

El movimiento en pro de los estándares

En los años ochenta y noventa, la globalización estaba transformando la economía estadounidense. El colapso de la Unión Soviética y el término de la guerra fría en 1989, unidos al desarrollo acelerado de nuevas tecnologías, promovieron el comercio y las comunicaciones internacionales. A medida que las fábricas se trasladaron a países del Tercer Mundo, donde los salarios eran inferiores a los que se pagaban en Estados Unidos, disminuyó el número de empleos de bajos ingresos para trabajadores no calificados. Las nuevas tecnologías eliminaron por completo algunos puestos de trabajo que no exigían especialización y recompensaron a los trabajadores bien preparados que sabían matemáticas, ciencias y tecnología y que podían al mismo tiempo dar muestras de iniciativa y trabajar en equipo.

Los empleadores se quejaron de lo que costaba enseñar las destrezas básicas a trabajadores novatos y, por su parte, a los gobernadores y legisladores les preocupaban el costo y la calidad de la educación. Las pruebas que se realizaban periódicamente a nivel internacional revelaban que los estudiantes secundarios estadounidenses se situaban por debajo del promedio en matemáticas y ciencias. Los empleadores llegaron a pensar que la licencia secundaria medía el tiempo que se había permanecido en la escuela en vez de ser prueba confiable de que se tenía un grado aceptable de instrucción, y se entregó cada vez más a la educación superior la responsabilidad de cumplir la función que correspondía a las escuelas.

Deseosos de mejorar la calidad de la enseñanza, gobernadores, legisladores estatales y dirigentes del empresariado ejercieron presión para que las escuelas impusieran estándares más altos en las escuelas. Los movían no sólo el deseo de atraer nuevas industrias y empleos hacia sus estados, sino también los extraordinarios logros educacionales de los países asiáticos, que demostraban lo que podía alcanzarse con buenas escuelas y padres comprometidos. Harold Stevenson, de la Universidad de Michigan, publicó una serie de estudios muy celebrados en los cuales mostraba que en los países asiáticos exitosos había estándares educacionales claros que eran conocidos por maestros, alumnos y padres. Los escolares asiáticos tenían

mejor rendimiento que los escolares estadounidenses, constató Stevenson, porque ellos (como sus padres) estaban convencidos de la importancia del esfuerzo y no tan sólo de las aptitudes innatas. Esta convicción alentaba a los alumnos a esforzarse en la escuela⁴⁹.

A comienzos de los años noventa, la persona que más influyó en el debate nacional sobre la calidad de la enseñanza fue Albert Shanker, presidente de la American Federation of Teachers (AFT). En la década anterior a su fallecimiento en 1997, Shanker abogó incansablemente por que se adoptaran estándares académicos más estrictos. El hecho de que Shanker dirigiera un gremio que contaba con casi un millón de afiliados dio extraordinario peso a sus opiniones. A menudo utilizó el aviso de una columna que publicaba todos los domingos en *The New York Times* para sostener que el rendimiento de los escolares estadounidenses era demasiado bajo. Insistió en que “nuestro actual sistema es desastroso para todos nuestros jóvenes. No estamos produciendo un grupo superior equivalente al de otros países industrializados, y nuestro grupo más rezagado es pésimo. Estamos perjudicando a nuestra juventud porque le estamos entregando el mensaje equivocado”. Según Shanker, el “mensaje equivocado” era que se podía obtener un diploma simplemente permaneciendo suficiente tiempo en la escuela. A su juicio, las escuelas debían imponer estándares altos y pruebas rigurosas que tuvieran verdaderas consecuencias o en que los estudiantes “se jugaran” algo, como entrar a la universidad o a un buen programa de capacitación para el trabajo⁵⁰.

En 1989, cuando el Presidente George Bush invitó a los gobernadores de los estados del país a la reunión cumbre sobre educación que tuvo lugar en Charlottesville, Virginia, Shanker los exhortó a comenzar a crear un sistema nacional de estándares y evaluaciones. Sostuvo que los estándares debían ser claros pero no demasiado detallados y que debían evaluarse mediante lo que él denominó “buenas pruebas y no con las absurdas pruebas elementales de opciones múltiples que utilizamos actualmente”. Según Shanker, si la evaluación era realista, la comunidad podría comparar el

⁴⁹ Harold W. Stevenson, Shin-Ying Lee y James W. Stigler, “Mathematics Achievement of Chinese, Japanese, and American Children”, *Science*, 14 de febrero de 1986, pp. 693-699; Harold W. Stevenson, Chuansheng Chen y Shin-Ying Lee, “Mathematics Achievement of Chinese, Japanese, and American Children: Ten Years later”, *Science*, 1 de enero de 1993, pp. 54-55; Harold W. Stevenson, “Learning from Asian Schools” (1992), pp. 75-76; Harold W. Stevenson y James W. Stigler, *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education* (1992), [capítulos 7, 8 y 9 disponibles en castellano en *Estudios Públicos*, 76, 1999.]

⁵⁰ Albert Shanker, “A Question of Fairness”, *The New York Times*, 29 de marzo de 1992; “National Standards and Exams”, *The New York Times*, 1 de marzo de 1992.

rendimiento de sus niños con el de los niños del condado o estado vecino y tendría “una base real para establecer un sistema en que los padres pudiesen elegir [entre las escuelas públicas], e incluso resolver qué escuelas son tan deficientes que deberían clausurarse”⁵¹.

Shanker a menudo señaló que para ingresar a la universidad, otros países exigían a los estudiantes secundarios rendir examen en más de una materia. Estas pruebas eran un poderoso incentivo para el estudio, porque el alumno sabía que su esfuerzo contaba a la hora de alcanzar un objetivo apreciado. Insistió en que “Si no hay algo en juego, nadie tiene motivo para tomar en serio la enseñanza”. Observó que en este país los escolares sabían que nada de lo que hicieran en la escuela tenía importancia, porque obtendrían un diploma incluso si se esforzaban muy poco. Shanker quería que se establecieran estándares de contenidos explícitos que indicaran “lo que se enseña a *todos* los alumnos, al menos a lo largo de la enseñanza básica”⁵². A su juicio, en la escuela secundaria habría que realizar alguna agrupación de alumnos según sus habilidades, a fin de reconocer que algunos estudiantes tenían la intención de ingresar a la universidad mientras que otros se inclinaban por carreras técnicas. Advirtió que todo intento por establecer un único nivel de exigencias a todos los estudiantes conduciría a estándares universalmente bajos.

Las metas nacionales

En la reunión cumbre sobre educación realizada en 1989, los gobernadores del país acordaron adoptar seis metas nacionales para el año 2000. El gobernador Bill Clinton, de Arkansas, fue el principal redactor de las metas. Dos de ellas apuntaban al logro de un mayor rendimiento académico de todos los escolares, mientras que las demás definían objetivos relacionados con la tasa de graduación de la enseñanza secundaria, la preparación de los niños pequeños para ingresar a la escuela, la alfabetización de los adultos y la reducción del consumo de drogas y la violencia en los establecimientos educacionales. Esto significaba modificar de manera substancial las prioridades del sistema educacional estadounidense, que durante mucho tiempo había acostumbrado conservar a los niños en la escuela el mayor tiempo posible, sin establecer estándares reales de rendimiento. Para satis-

⁵¹ Albert Shanker, “The Education Summit: Peak or Pique?”, *The New York Times*, 17 de septiembre de 1989.

⁵² Albert Shanker, “Cortines Sets Standards”, *The New York Times*, 8 de mayo de 1994; Albert Shanker, “Making Standards Count” (1994), pp. 14-19; Albert Shanker, “Coming to Terms on ‘World-Class Standards’” (1992).

facilitar la solicitud del público por que se aumentaran las exigencias de rendimiento académico, en 1991 y 1992 el Departamento de Educación (en cooperación con otros organismos federales tales como el National Endowment for the Humanities y la National Science Foundation) proporcionó recursos a organizaciones de especialistas y maestros para que concibieran estándares nacionales de carácter voluntario para siete asignaturas escolares (ciencias, historia, geografía, arte, educación cívica, idiomas extranjeros e inglés [el National Council of Teachers of Mathematics ya había adoptado sus propias normas]).

Se suponía que los estándares nacionales voluntarios describirían lo que el niño debía aprender en los distintos grados de la enseñanza escolar, en cada una de las principales asignaturas académicas. La idea era que los estándares crearan un marco coherente de expectativas académicas que pudieran utilizar los profesores de educación, los editores de textos de estudios y los elaboradores de pruebas. Se esperaba que las organizaciones que recibieran las donaciones federales definieran clara y brevemente lo que el alumno debía saber y estar en condiciones de hacer; sus recomendaciones no serían obligatorias sino que estarían a disposición de los estados para que éstos adoptaran sus propios estándares. Cuando se entregaron los aportes federales, se partió de la base de que el Congreso establecería algún tipo de junta nacional de administración que evaluara los estándares nacionales voluntarios y que este órgano se encargaría de supervisar un proceso reiterado de revisión y corrección del proyecto de estándares nacionales. Incluso después de que el Presidente Bush perdió la elección ante el gobernador Clinton en 1992, pareció que ambos partidos estaban de acuerdo respecto a estas materias porque, en su campaña, el nuevo presidente prometió crear un sistema de estándares y pruebas nacionales⁵³.

La primera ley importante en materia de educación que dictó el Presidente Clinton, denominada Objetivos 2000, fue promulgada en 1994. El programa contemplaba el suministro de recursos a los estados para que desarrollaran estándares y evaluaciones, y autorizaba a una nueva junta federal de administración para que certificara los estándares nacionales y estatales. Los recursos fueron entregados a los estados y prácticamente todos ellos comenzaron a elaborar estándares académicos. Sin embargo, el Presidente Clinton no designó a un representante en la junta federal de administración y en 1994, cuando los republicanos fueron mayoría en el Congreso, la abolieron. En consecuencia, no hubo una organización que evaluara los proyectos elaborados por los grupos a los que se había propor-

⁵³ Diane Ravitch, *National Standards in American Education: A Citizen's Guide* (1995).

cionado financiamiento para redactar estándares nacionales voluntarios, y tampoco se estableció otro proceso de revisión pública de carácter oficial. Los estándares nacionales propuestos comenzaron a darse a conocer al público al mismo tiempo que la mayoría de los estados desarrollaban sus propios estándares académicos, lo que dio gran ascendencia a los grupos que redactaban los estándares nacionales voluntarios sin que se contemplara un proceso de revisión.

Los funcionarios de la administración Bush confiaron en que los estándares nacionales voluntarios describirían los conocimientos y destrezas más importantes en cada materia. Sin embargo, los ejecutores de algunos de los proyectos financiados con recursos federales quisieron revolucionar sus disciplinas y no tan sólo identificar los conceptos fundamentales que debían aprender los alumnos en los distintos grados de la enseñanza escolar. En la medida en que los proyectos para elaborar estándares trataron de cambiar radicalmente las cosas, tropezaron con la oposición general del público. El fracasado intento por crear estándares nacionales reveló la existencia de profundas grietas en los distintos campos académicos, así como grandes diferencias entre los académicos de vanguardia dentro del mundo académico y el público en general.

Los estándares para la enseñanza de la historia

El primer proyecto federal conocido por el público fueron los estándares para la asignatura de historia. La idea original era restablecer el contenido histórico como elemento central del campo de los estudios sociales. La conmoción que se produjo cuando se dieron a conocer malogró las perspectivas de establecer estándares nacionales coherentes para el país. Los estándares fueron elaborados por el National Center for History in the Schools (Centro Nacional para la Historia en las Escuelas) de la Universidad de California en Los Ángeles. Dos semanas antes de su entrega oficial en el otoño boreal de 1994, Lynne V. Cheney, ex presidente del National Endowment for the Humanities (Fundación Nacional para las Humanidades) denunció en *The Wall Street Journal* que eran políticamente sesgados.

Cheney criticó que los estándares entregaban una idea negativa de los Estados Unidos y Occidente en general. Señaló que los estándares para la enseñanza de la historia mencionaban diecinueve veces al senador Joseph McCarthy y el macarthismo, diecisiete al Klu Klux Klan y seis a Harriet Tubman, pero omitían a Paul Revere, Robert E. Lee, Thomas Alva Edison, Alexander Graham Bell y los hermanos Wright. El artículo de Cheney desencadenó un acalorado debate sobre la enseñanza de la historia en las

escuelas entre editores, historiadores, anfitriones de programas de conversación de la radio y la televisión y funcionarios de elección popular⁵⁴.

Gary Nash, historiador de la UCLA que había dirigido la preparación de los estándares, desechó las críticas de Cheney. Sostuvo que la meta que se había propuesto el grupo de trabajo “era ni más ni menos que provocar una nueva revolución americana en la enseñanza de la historia [...], queremos desterrar la memorización y el énfasis en fechas, hechos, lugares, sucesos y en una maldita cosa después de la otra”. Su organización pretendía “liberar a los niños de la cárcel de hechos y fechas y convertirlos en estudiantes activos” que participaran en juicios simulados y discusiones en clase. Nash hizo hincapié en lo importante que era enseñar acerca del hombre común y no sobre los héroes: “Todo niño que haya ido a Washington en las vacaciones de primavera y visitado la Biblioteca del Congreso ha visto la leyenda ‘La historia es la biografía de los grandes hombres’. ¿No creen ustedes que ésa es una idea muy invalidante en una democracia en que creemos que el destino de la república radica en contar con ciudadanos activos, cultos y comprometidos?”⁵⁵

Al parecer, todo el mundo tenía una opinión acerca de los estándares para la enseñanza de la historia. Tanto los defensores como los críticos plantearon sus argumentos en las páginas editoriales de la prensa nacional. Rush Limbaugh, anfitrión de un programa de conversación de corte conservador, dijo que “habría que echarlos por el excusado”. Sin embargo, fueron respaldados por los principales diarios, incluidos *The New York Times*, el *San Francisco Chronicle*, el *St. Louis Post-Dispatch* y el *Los Angeles Times*, y defendidos por conocidos historiadores⁵⁶.

Sin embargo, la crítica a los estándares fue implacable y no provino únicamente de conservadores a ultranza. La revista *Time* observó que el documento “insiste tanto en revivir opiniones abandonadas, que cabe acusársele de lo que se podría llamar un revisionismo desproporcionado”. El

⁵⁴ Lynne V. Cheney, “The End of History”, *The Wall Street Journal*, 20 de octubre de 1994.

⁵⁵ Guy Gugliotta, “Up in Arms About the ‘American Experience’”, *The Washington Post*, 28 de octubre de 1994, p. A3; Tamara Henry, “History by Rote Considered a Dated Approach”, *USA Today*, 26 de octubre de 1994, p. 1.

⁵⁶ Guy Gugliotta, “Up in Arms About the ‘American Experience’”, *The Washington Post*, octubre 28, 1994, p. A3; “Now a History for the Rest of Us”, *Los Angeles Times*, 27 de octubre de 1994, p. A10; “A Blueprint of History for American Students”, *San Francisco Chronicle*, 29 de octubre de 1994, p. A22; “Revising History”, *Saint Louis Post-Dispatch*, 31 de octubre de 1994, p. B6; “Maligning the History Standards”, *The New York Times*, 13 de febrero de 1995, p. A18; Carol Gluck, “History According to Whom?”, *The New York Times*, 19 de noviembre de 1994; Theodore K. Rabb, “Whose History? Where Critics of the New Standards Flunk Out”, *The Washington Post*, 11 de diciembre de 1994.

columnista Charles Krauthammer alegó que los estándares no sólo se caracterizaban por “celebrar lo étnico y denigrar los logros de los estadounidenses” sino por “denigrar la enseñanza propiamente tal”, lo que, a su juicio, era la consecuencia inevitable del deseo de Nash de liberar a los niños de “la cárcel de los hechos”. Según Krauthammer, de no ser por cosas tan prosaicas como los nombres y las fechas, los niños difícilmente podrán saber algo de historia, por muchas que sean las actividades en las que participen⁵⁷.

En enero de 1995, en el punto álgido de la controversia, el Senado de los Estados Unidos aprobó una resolución que rechazó por 99 votos a 1 los estándares aplicables a la enseñanza de la historia. El único disidente, un senador de Louisiana, fue partidario de un rechazo aún más enérgico. Albert Shanker respaldó el voto del Senado. Llegó a la conclusión de que los estándares trataban la historia estadounidense en forma innecesariamente “fatídica”: “Decir la verdad acerca de nuestros desaciertos no significa que debemos ignorar nuestros logros en garantizar derechos y libertades a nuestros conciudadanos —ni restarle importancia a batallas importantes que hemos librado por nuestros ideales”. Shanker no estaba de acuerdo con que el aprendizaje activo estuviese en pugna con el aprendizaje de hechos: “El problema de muchos jóvenes de hoy no radica en que carezcan de opiniones, sino en que no tienen en qué basarlas”⁵⁸.

El Secretario de Educación Richard Riley rechazó los estándares nacionales para la enseñanza de la historia en una declaración en que afirmó que “No fue ésta la intención que tuvimos al financiar su elaboración. No es así como pienso que debería enseñarse la historia en las aulas estadounidenses [...]. Debemos reconocer lo bueno y lo malo de nuestro pasado y admitir que todos los americanos han hecho su aporte, cualquiera que sea su situación en la vida. Pero el mensaje debe ser positivo. Nuestras escuelas deberían enseñar a nuestros alumnos a enorgullecerse de ser americanos”⁵⁹.

⁵⁷ John Elson, “History, the Sequel”, *Time*, 7 de noviembre de 1994, p. 64; Charles Krauthammer, “History Hijacked”, *The Washington Post*, 4 de noviembre de 1994; LynNell Hancock, “Red, White - And Blue”, *Newsweek*, 7 de noviembre de 1994, p. 54. Las normas para la enseñanza de la historia fueron objeto de numerosos artículos, un buen resumen de los cuales figura en Kenneth Jost, “Teaching History”, *The CQ Researcher*, 29 de septiembre de 1995, pp. 849-872. Para una vigorosa defensa de las normas, escrita por sus redactores, véase Gary B. Nash, Charlotte Crabtree y Ross E. Dunn, *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past* (1997).

⁵⁸ Actas del Senado, 18 de enero de 1995, S1025-1035, S1038-1040; Albert Shanker, “The History Standards”, *The New York Times*, 6 de noviembre de 1994; Albert Shanker, “Debating the Standards”, *The New York Times*, 29 de enero de 1995.

⁵⁹ Exposición realizada por Richard W. Riley, U.S. Department of Education, 4 de septiembre de 1994.

Varios historiadores destacados discreparon profundamente de los estándares. John Patrick Diggins, de la City University de Nueva York, sostuvo que los estándares inducían a error a los alumnos porque se centran en cuestiones sociales y pasaban por alto la naturaleza del poder en la historia. Sheldon M. Stern, historiador de la John F. Kennedy Library, de Boston, sostuvo que, al apreciar los acontecimientos únicamente desde el punto de vista del presente, los estándares estimulaban a los alumnos a adoptar actitudes farisaicas y cínicas. Esto hacía difícil que pudieran apreciar “cuán duramente lucharon nuestros antepasados” por las libertades y derechos que actualmente se dan por sentados⁶⁰.

Walter A. McDougall, de la Universidad de Pennsylvania, deploró que los estándares para la enseñanza de la historia americana hubiesen representado equivocadamente la historia del país como una lucha de las minorías y las mujeres contra el hombre blanco. Los resumió sarcásticamente: “Si los europeos se aventuraron en lo desconocido para descubrir un nuevo mundo, fue para matar y oprimir. Si los colonizadores edificaron una nueva nación de la nada, fue para desplazar a los americanos autóctonos e imponer la propiedad privada. Si los ‘Padres de la Patria’ (la expresión se había prohibido) invocaron los derechos humanos, fue para negárselos a los demás. Si los hombres de negocios construyeron la nación más próspera de la historia, fue para saquear el medio ambiente y mantener a los trabajadores en la miseria”. McDougall llegó a la conclusión de que los estándares reflejaban con exactitud lo que los profesionales de la historia deseaban que aprendieran los niños: “En realidad, reflejan lo que se les está enseñando *ahora mismo* en las escuelas del país, y de seguro también influirán en los futuros autores de textos de estudio”. A su juicio, la única incomodidad para los académicos de corte liberal era que la controversia había sacado a la luz su “callada conquista de las aulas americanas”⁶¹.

Tras el voto de censura del Senado, el Council for Basic Education (Consejo para la Educación Básica), con sede en Washington, creó grupos de trabajo integrados por historiadores para que evaluaran los estándares para la enseñanza de la historia. Los grupos de trabajo llegaron a la conclusión de que la mayoría de los problemas obedecían a los cientos de ejemplos de enseñanza que proporcionaba el proyecto, muchos de los cuales ofrecían “un panorama exageradamente pesimista y equivocado del pasado

⁶⁰ John Patrick Diggins, “Historical Blindness”, *The New York Times*, 19 de noviembre de 1994; Sheldon M. Stern, “Beyond the Rhetoric: An Historian’s View of the ‘National’ Standards for United States History” (1994), pp. 69-70.

⁶¹ Walter A. McDougall, “Whose History? Whose Standards?” (1995), pp. 36, 42. Véase también Diane Ravitch, “The Controversy over National History Standards” (1998), pp. 14-28.

americano”. Algunos de ellos contenían preguntas intencionadas, utilizaban términos lesivos, o alentaban al alumno a llegar a “apreciaciones morales superficiales” sobre cuestiones complejas. Los grupos de trabajo opinaron que los estándares no prestaban adecuada atención a las ciencias, la medicina y la tecnología y tendían a expresar los cambios tecnológicos únicamente en función de sus consecuencias sociales negativas. Los estándares para la enseñanza de la historia americana describían a los presidentes demócratas del siglo veinte en términos positivos, mientras que los republicanos recibían un tratamiento negativo. El grupo de trabajo que se ocupó de la historia universal desestimó la acusación de que los estándares denigraban la civilización occidental, pero advirtió que se decía que los europeos habían “invadido” otros países, mientras que para aludir a acciones similares llevadas a cabo por países no europeos se utilizaban términos neutros, como “expansión”⁶².

Los estándares fueron objeto de una revisión a fondo a partir de las recomendaciones de los grupos de trabajo. Miles de ejemplares de ambas versiones se vendieron a profesores y distritos escolares. Sin embargo, como la mayoría de los estados habían sido testigos de la controversia suscitada por los estándares para la enseñanza de la historia, siguieron aplicando estándares mínimos y vagos para las ciencias sociales y prestaron escasa atención a la historia. California, Virginia, Texas y Massachusetts adoptaron estándares para la enseñanza de la historia, y en ninguno de estos cuatro estados influyeron decisivamente los estándares nacionales.

Lo que subsistió después de que la controversia hubo amainado fueron cuestiones relacionadas con la forma en que alguna vez podrían concebirse estándares nacionales sin tropezar con un campo ideológicamente minado. El proceso mismo había adolecido de grandes imperfecciones porque los estándares se elaboraron sin haberlos puesto a prueba en terreno y sin haber sido evaluados por algún órgano público autorizado. Con excepción de los estándares relacionados con la enseñanza de la historia, sólo hubo un único y primer proyecto. Para que el país se atreviera nuevamente a elaborar estándares nacionales se requería un proceso de largo plazo e iterativo, basado en cuidadosas pruebas en terreno de cualesquiera estándares que se proyectase aplicar a gran escala en distritos y estados⁶³.

⁶² Council for Basic Education, *History in the Making: An Independent Review of the Voluntary National History Standards* (1996), pp. 2-9. Algunos críticos aún no se sintieron satisfechos: véase John Patrick Diggins, “History Standards Got It Wrong Again”, *The New York Times*, 15 de mayo de 1996; Walter A. McDougall, “What Johnny Still Won’t Know about History”, *Commentary*, julio 1996, pp. 32-36.

⁶³ Véase Ravitch, *National Standards in American Education* (1996).

Los estándares para la enseñanza del inglés

Pese a los problemas políticos que suscitaron, los estándares para la enseñanza de la historia eran rigurosos y sustanciales; en cambio, los estándares para la enseñanza del inglés fueron un absoluto desastre. Estos “estándares” eran tan carentes de contenido y de la esencia de verdaderos estándares, que en 1994 el Departamento de Educación suspendió el financiamiento del proyecto.

Siguiendo adelante sin el apoyo del gobierno federal, en 1996 la International Reading Association (Asociación Internacional de Lectura) y el National Council of Teachers of English (Consejo Nacional de Profesores de Inglés) publicaron sus propios estándares para la enseñanza del “arte del idioma inglés”. El documento estaba plagado de conceptos pedagógicos de buen tono, pero no contenía ninguna referencia concreta a la importancia de la precisión en el uso del lenguaje, la ortografía y la sintaxis correctas, la gran literatura contemporánea o clásica, o a lo que los alumnos de cualquier grado debieran realmente saber y poder hacer⁶⁴.

El documento proponía que los alumnos “aprendieran a conocer y respetar la diversidad de uso, modalidades y dialectos del idioma”, lo que quería decir que los profesores de inglés no debían juzgar la forma en que los alumnos hablaban o escribían el inglés. “En otras palabras”, observó J. Martin Rochester, de la Universidad de Missouri, “lo que dice en el fondo la declaración sobre los estándares es que ¿no deberíamos imponer estándar alguno a los alumnos!” Dick Feagler, columnista del *Plain Dealer*, de Cleveland, comentó que “el inglés es el segundo idioma de los miembros del National Council of Teachers of English. Su idioma principal es el blablablá”⁶⁵. Según *The New York Times*, los autores de los estándares se habían perdido en un “almíbar pedagógico”, en vez de “defender clara y sencillamente el logro de una mayor competencia en el uso del inglés corriente”. Albert Shanker coincidió con esta opinión y señaló que: “Lo más probable es que nadie que lea los estándares para la enseñanza del inglés pueda creer que se inspiran en una vehemente preocupación por el idioma y la literatura inglesas”⁶⁶.

Pese a la andanada de reacciones críticas por su confusa redacción y celo por los procesos, a fines de los años noventa los estándares nacionales

⁶⁴ National Council of Teachers of English e International Reading Association, *Standards for the English Language Arts* (1996).

⁶⁵ J. Martin Rochester, “The Decline of Literacy” (1996); Dick Feagler, “Educators in Dire Need of English 101 Course”, *The Plain Dealer* (Cleveland), 13 de marzo de 1996.

⁶⁶ Albert Shanker, “How Not to Write English”, *The New York Times*, 14 de marzo de 1996; Albert Shanker, “What Standards?”, *The New York Times*, 7 de abril de 1996.

para la enseñanza del inglés ejercieron gran influencia en los estándares que aplicaron los estados a la enseñanza del idioma. Al igual que en el caso de la historia, los estándares nacionales reflejaron con precisión lo que sucedía en la educación superior: en los departamentos de inglés de las universidades predominaban el relativismo, el deconstructivismo y el posmodernismo. En consecuencia, no es de extrañar que los paladines en la disciplina no reconocieran la importancia de las convenciones respecto al uso correcto del idioma ni las variedades de literatura imaginativa que para muchos estadounidenses eran aspectos fundamentales del idioma nacional.

Los estándares del NCTM

Al parecer, los estándares nacionales que ofrecieron mayores probabilidades de éxito fueron los del National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), para cuyo desarrollo no se contó con financiamiento del gobierno federal. Dados a conocer en 1989, los estándares del NCTM pretendían recuperar el terreno perdido tras el fracaso de las “nuevas matemáticas” de los años sesenta y del movimiento “de vuelta a lo fundamental”, de mediados de la década de 1970.

Las nuevas matemáticas de los años sesenta fueron producto de los esfuerzos de los profesores de matemáticas por cambiar la forma en que se enseñaba el ramo en las escuelas; fueron ampliamente difundidas en las escuelas por la National Science Foundation, con recursos obtenidos a raíz del lanzamiento del *Sputnik*, en 1957. Hacían hincapié en la naturaleza conceptual de las matemáticas más que en la operatoria, y en los primeros grados introducían temas como la numeración en bases distintas de 10. Según Bruce R. Vogeli, profesor de educación matemática del Teachers College de la Universidad de Columbia, 1967 fue el año que marcó “el punto culminante de las nuevas matemáticas en la enseñanza básica americana”. Ese año no se pudieron vender textos de estudio que no se ajustaran a las “nuevas matemáticas” y “ningún colegio era verdaderamente progresista a menos que de alguna manera aplicara las nuevas matemáticas”⁶⁷.

Sin embargo, las nuevas matemáticas cayeron en desgracia cuando los resultados de las pruebas en las escuelas que habían adoptado sus métodos registraron una fuerte caída. Luego, en 1973, la obra *Why Johnny Can't Add: The Failure of the New Math*, del matemático Morris Klines, contri-

⁶⁷ Bruce R. Vogeli, “The Rise and Fall of the ‘New Math’”, disertación inaugural, Instituto Pedagógico, Universidad de Columbia, 1976, pp. 4, 17.

buyó a que padres y profesores se rebelaran contra los métodos conceptuales⁶⁸. La reacción contra las nuevas matemáticas dio lugar a un movimiento “de vuelta a lo fundamental”, que insistía en que a los niños había que enseñarles las destrezas de cálculo —sumar, restar, multiplicar y dividir—, las que supuestamente se habían dejado de lado.

El NCTM, que rechazaba tanto el carácter abstracto de las “nuevas matemáticas” como la repetición mecánica asociada a lo “fundamental”, defendió un currículo centrado en problemas del mundo real, el cual, además, reducía el tiempo dedicado a las operaciones básicas, la ejercitación y la memorización. A comienzos de los años noventa, el gobierno federal usó los estándares del NCTM como modelo en sus propios intentos por inducir a que se elaboraran en cada materia estándares para la enseñanza.

Tal como había sucedido con las nuevas matemáticas de los años sesenta, los estándares del NCTM fueron un éxito inmediato. Los autores de los textos de matemáticas que se producían en gran escala dijeron haberlos adoptado, y rápidamente fueron incorporados en los planes de estudio de matemáticas de la mayoría de los estados. Los métodos del NCTM, que tenían por objeto estimular el razonamiento crítico y la solución de problemas, daban mayor importancia a las actividades conducidas por los alumnos, los juegos matemáticos, el trabajo con objetos (por ejemplo, cubos y piezas de madera), el uso de calculadoras y el aprendizaje en grupos, y desestimaban la importancia de las respuestas correctas. Desaprobaban la memorización y también descartaban la importancia del cálculo mental, porque se partía de la base de que los alumnos en todos los grados debían utilizar siempre sus calculadoras. Por desgracia, los métodos del NCTM no fueron puestos a prueba en terreno y, en consecuencia, no había evidencia de que fueran eficaces.

En 1989, varios años después de que se dieron a conocer, parecía que los estándares del NCTM dominarían la enseñanza de las matemáticas y la transformarían, puesto que contaban con el respaldo de la organización nacional que representaba a los maestros y profesores de pedagogía en matemáticas. Su recomendación más discutible fue que el uso de calculadoras había tornado obsoletas las destrezas básicas⁶⁹. El NCTM intuyó la posibilidad de problemas cuando encargó la realización de una encuesta de opinión acerca de algunos de sus preceptos. Por ejemplo, la abrumadora mayoría de los inspectores de matemáticas (87%) y de los profesores de

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 17; Morris Kline, *Why Johnny Can't Add: The Failure of the New Math* (1973).

⁶⁹ National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* (1989), p. 66.

educación (83%) estuvieron de acuerdo en que los estudiantes “aprenden mejor a resolver problemas matemáticos complejos cuando se les da esta clase de problemas incluso antes de que hayan aprendido las destrezas básicas que puedan requerir”, pero su opinión fue compartida únicamente por un 23% de los directores de escuela y un 41% de los miembros de las asociaciones de padres y maestros⁷⁰.

Sin embargo, a principios de la década de 1990 se hizo caso omiso de las señales de desacuerdo y luego se produjo una contrarrevolución. La rebelión contra los métodos del NCTM se inició en 1995 y fue organizada por un grupo de encolerizados padres en California, encabezados por matemáticos e ingenieros. Llamándose a sí mismos Matemáticamente Correctos, recurrieron a la internet para encontrar matemáticos, profesores y padres que pensaran como ellos. Uno de estos últimos fue Marianne M. Jennings, profesora de la Arizona State University, quien escribió una ilustrativa crítica sobre el texto de álgebra de su hija adolescente, un libro de 812 páginas a todo color, lleno de ilustraciones de arte africano dogon, poesías, mapas de América del Sur y advertencias acerca de la contaminación y las especies en peligro. Jennings denominó a este enfoque “álgebra de los bosques húmedos”. En 1997 aparecieron en la prensa nacional numerosos artículos críticos que atacaban a los estándares del NCTM por restarles importancia a las destrezas básicas —sumar, restar, multiplicar y dividir— y por recomendar el uso de calculadoras para realizar estas operaciones en los primeros grados de la enseñanza. Junto con llamar a las matemáticas del NCTM “matemáticas enredadas” y “las nuevas matemáticas”, los críticos insistieron en que los escolares no podían aprender destrezas más complejas a menos que antes hubiesen dominado las destrezas básicas. Se reprochó que los estándares menospreciaran las “respuestas correctas” en una materia en que no sólo hay respuestas correctas, sino que son absolutamente necesarias para aplicar las ciencias, la ingeniería y la medicina en el mundo real⁷¹.

⁷⁰ National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), *Creating a Climate for Change: Math Leads the Way - Perspectives on Math Reform* (1993), p. 8.

⁷¹ Marianne M. Jennings, “Rain-Forest Algebra and MTV Geometry” (1996); John Leo, “That So-Called Pythagoras”, *U.S. News and World Report*, 26 de mayo de 1997; Lynne Cheney, “Creative Math, or Just ‘Fuzzy Math’?”, *The New York Times*, 11 de agosto de 1997; Romesh Ratnesar, “This is Math?”, *Time*, 24 de agosto de 1997; Tom Loveless, “The Second Great Math Rebellion”, *Education Week*, 15 de octubre de 1997, 5 de noviembre de 1997, 12 de noviembre de 1997, 3 de diciembre de 1997; Jacques Steinberg, “California Goes to War Over Math Instruction”, *The New York Times*, 27 de noviembre de 1997; Martin Gardner, “The New New Math”, *The New York Review of Books*, 24 de septiembre de 1998.

¿Qué había marchado mal? La profesión estaba bien organizada y sus miembros compartían un firme consenso en torno a su producto. Pero al restarles importancia a las destrezas básicas, el NCTM perdió la batalla de las relaciones públicas. Cuando esto llegó al conocimiento del público, por muy valiosas que fuesen sus demás estrategias, sonaron a jerga pedagógica. Además, en el fondo, los estándares del NCTM eran un método didáctico, una manera de enseñar y no lo que el común de la gente reconocería como estándares. Por lo general, los estándares involucran una progresión de logros o competencias que deben demostrarse en determinados momentos de la enseñanza escolar. Los estándares del NCTM no indicaban concretamente lo que debía enseñarse, ni el orden en que había que tratar las materias. Por el contrario, eran metas vagas, admirables, pero difíciles de materializar, tales como valorar las matemáticas, adquirir seguridad en la solución de problemas, razonar y comunicarse en términos matemáticos y desarrollar aprecio por el poder de las matemáticas.

Los estándares del NCTM tuvieron su mayor, aunque transitorio, éxito en California, donde en 1992 fueron el punto de referencia para la revisión del plan de estudios del estado. Sin embargo, en 1997 los Matemáticamente Correctos convencieron a la Junta Estatal de Educación de que aprobara un conjunto de estándares diferentes para la enseñanza de las matemáticas. A diferencia de aquellos del NCTM, que contenían profusos ejemplos de la forma en que había que enseñar, los nuevos estándares aprobados en California describían lo que se suponía debían aprender los alumnos en cada curso, y dejaban que los profesores eligieran libremente el método, sea que incluyera los principios pedagógicos del NCTM o algo distinto⁷².

El movimiento constructivista

El criterio implícito en los estándares del NCTM se asentaba firmemente en el conocido principio de la educación progresista de que el aprendizaje debe centrarse en el alumno, no ser dirigido por el profesor y depender más bien de las actividades del alumno que de la orientación que imparta el maestro. Las nuevas teorías de los años ochenta se asemejaban al pensamiento pedagógico de los años veinte y treinta, pero se las denominó “constructivismo” y no progresismo. Hacia mediados de la década de 1980,

⁷² California State Board of Education, *The California Mathematics Academic Content Standards for Grades K-12* (1998); Richard Lee Colvin, “State Endorses Back-to-Basics Math Standards”, *Los Angeles Times*, 2 de diciembre de 1997; Richard Lee Covin, “Math Changes Reflect Broader Schools Debate”, *Los Angeles Times*, 5 de diciembre de 1997.

el constructivismo había pasado a ser la idea dominante entre los teóricos de la educación, los que a menudo citaban a John Dewey y al psicólogo suizo Jean Piaget para sostener que los alumnos sólo se verían estimulados a aprender si eran estudiantes activos y construían sus propios conocimientos a través de lo que ellos mismos descubrieran.

No hay duda alguna de que la principal pretensión del constructivismo es acertada: los escolares no son una simple cinta magnética virgen ni una película en blanco que registra impresiones de los sentidos. Todo aprendizaje es digerido por el alumno y comprendido por él en relación con el conocimiento que ya posee. Los buenos maestros utilizan una serie de métodos, incluidas las actividades, experiencias y proyectos. Sin embargo, a medida que aumentó el entusiasmo por el constructivismo, algunos de sus fervorosos partidarios fueron demasiado lejos y proclamaron que el niño debería construir prácticamente todos sus conocimientos. Otros, más sensatos, comprendieron que un niño no puede reinventar el mundo, redescubrir los principios fundamentales de las matemáticas y de las ciencias, ni “construir conocimientos” a menos que tenga conocimientos y buena instrucción previos. Algunos investigadores educacionales, tales como Lauren B. Resnick de la Universidad de Pittsburgh, reconocieron que “para aprender hay que tener conocimientos” y que “la ciencia cognitiva no sugiere que los educadores deban hacerse a un lado para que los niños puedan realizar su trabajo natural”⁷³.

Sin embargo, como sucede generalmente en la enseñanza estadounidense, en que el entusiasmo a menudo sobrepasa la evidencia y las modas suelen perdurar por largo tiempo, el constructivismo fue acogido como un avance decisivo de la pedagogía y tratado como si fuera la biblia de la enseñanza. Paul Cobb, de la Universidad Vanderbilt, observó que el constructivismo había llegado a ser “algo así como una religión laica”, que invariablemente se acompañaba de la “consigna védica de que ‘los estudiantes construyen sus propios conocimientos’”. Las publicaciones sobre el constructivismo proliferaron y en la reunión de la American Educational Research Association (Asociación Americana de Investigadores Educacionales), realizada en 1993, el tema fue examinado por una veintena de grupos de trabajo⁷⁴.

Los educadores constructivistas insistieron en que el niño no es un recipiente vacío que haya que llenar de conocimientos, sino “un constructor activo de conocimientos —un pequeño científico que permanentemente está

⁷³ Lauren B. Resnick y Leopold E. Klopfer (eds.), *Towards the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research* (1989), pp. 4-5.

⁷⁴ Paul Cobb, “Constructivism in Mathematics and Science Education” (1994), p. 4.

creando y comprobando sus propias teorías acerca del mundo”. Para los constructivistas llegó a ser incuestionable que “los conocimientos no se transmiten directamente de una persona que sabe a otra, sino que son construidos activamente por el alumno”. Esto quería decir que los profesores nunca deberían disertar ni “decir”, que toda memorización resultaba inaceptable, que la instrucción era una forma desprestigiada de conductivismo*, y que los profesores modernos se veían a sí mismos como “facilitadores”. No hay duda de que se necesitaba un término medio, un punto en que los alumnos pudiesen resolver los problemas en forma activa y al mismo tiempo dominar las destrezas básicas y adquirir conocimientos bajo la orientación de profesores capaces⁷⁵.

El movimiento en pro del lenguaje integral**

En los años ochenta y noventa, las teorías pedagógicas del constructivismo fueron la base del debate nacional sobre la lectura. Al parecer, la gran polémica acerca de la enseñanza de la lectura, como la denominó Jeanne Hall, de la Universidad de Harvard, no tenía cuándo terminar. ¿El método fonético*** o el método de palabra completa? ¿Método fonético o “mirar y repetir”? En 1967, cuando Chall evaluó la controversia, le pareció que la evidencia era clara y que no había más que discutir. Había llegado a la conclusión de que la mayoría de los niños tenían que aprender a “descifrar la clave”, esto es, aprender la relación entre las letras y sus sonidos, y también tenían que leer buena literatura infantil en los primeros años de escuela. Para la mayoría de los niños, ninguno de los dos métodos bastaba por sí solo.

En los decenios de 1980 y 1990, la discusión se reactivó al aparecer la orientación para la enseñanza de la lectura basada en el “lenguaje integral”. El nuevo movimiento se inició con los escritos de Frank Smith, de la Universidad de Victoria, en la Columbia Británica, y Kenneth Goodman, de la Universidad de Arizona. Ambos pensaban que aprender a leer debía ser tan sencillo y natural como aprender a hablar. Ambos criticaron la instrucción que hacía hincapié en el método fonético o en cualquier otra destreza lingüística. Smith expresó que “el esfuerzo por leer descifrando es en gran

* *Behaviorism*, en el original en inglés. (N. del T.)

⁷⁵ Rosalind Driver *et al.*, “Constructing Scientific Knowledge in the Classroom” (1994), p. 5; D. C. Phillips, “The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism” (1995), p. 5.

** *Whole language*, en el original en inglés. (N. del T.)

*** *Phonics*, en el original en inglés. Se refiere en especial al método fonético que se emplea para enseñar a pronunciar y a leer a los niños. (N. del T.)

medida inútil e innecesario” y que la mayoría de los niños aprendían a leer “independientemente del hecho de haber estado expuestos al método fonético”⁷⁶.

Al igual que los métodos de los años veinte consistentes en leer la “palabra completa”, el método del lenguaje integral proponía que los niños leyeran literatura relacionada con sus intereses y no textos de estudio, y que leyeran por el contenido del texto y por agrado, en lugar de estudiar la mecánica del lenguaje. El lenguaje integral era una rebelión contra la ejercitación, los cuadernos de tareas, los textos de estudio y demás accesorios relacionados con el método fonético, los que, llevados al extremo, podían destruir el interés de los alumnos por la lectura.

¿En qué consiste el lenguaje integral? Kenneth Goodman lo definió como una alternativa a cualquier tipo de análisis lingüístico: “El aprendizaje basado en el lenguaje integral gira en torno a la totalidad del alumno, el cual aprende el lenguaje integral en situaciones integrales”. A su juicio, cualesquiera prácticas que “corten el lenguaje en pedacitos” no eran integrales. Rodeen al niño de un ambiente favorable, bríndele numerosas posibilidades de leer y escribir y el niño aprenderá a leer sin necesidad de que le den instrucciones directas sobre los sonidos representados por las letras. El aprendizaje basado en el lenguaje integral involucraba la realización de actividades centradas en el alumno, experiencias de lectura “auténticas”, integración de la lectura y la escritura, y liberar al profesor de tener que enseñar destrezas. Este enfoque se distinguía por aquello que repudiaba, esto es, la instrucción acerca del lenguaje, el tiempo dedicado al aprendizaje y la preocupación por la ortografía y la puntuación correctas. Según Goodman, el niño leería cuando tuviera que comunicarse y “aprender el lenguaje es sencillo cuando éste es integral, real y pertinente; cuando tiene sentido y es funcional; cuando uno tropieza con él en el contexto de su uso; cuando el alumno opta por utilizarlo”⁷⁷.

A juicio de Goodman, los profesores de lenguaje integral “rechazan la pureza lingüística por sus nociones negativas, elitistas y racistas que limitarían al niño a un arbitrario lenguaje ‘adecuado’. En cambio, piensan que lo que tienen que hacer es ayudarlo a ampliar el maravilloso lenguaje que ya utiliza”. Goodman describió el método fonético como “una visión chata del mundo, porque rechaza lo que dice la ciencia moderna sobre la lectura y

⁷⁶ Frank Smith, *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (1971), p. 2; Frank Smith, *Psycholinguistics and Reading* (1973).

⁷⁷ Ken Goodman, *What's Whole in Whole Language?* (1986), pp. 26, 37-39, 40. Véase también Kenneth S. Goodman y Yetta M. Goodman, “Learning to Read Is Natural” (1979); Kenneth S. Goodman, “Reading: A Psycholinguistic Guessing Game” (1976), pp. 497-508; Frank Smith, “Learning to Read: The Never-Ending Debate” (1992), p. 439.

la escritura y la forma en que se desarrollan”. Sostuvo que “si tiene la suerte de que no se le haya enseñado el método fonético por separado”, el niño encontrará estrategias para descubrir lo que quiere saber de la palabra escrita. El buen lector “supone o conjetura lo que ocurrirá en el texto”. Utiliza “ortografía inventada” y con el tiempo aprenderá la ortografía convencional sin necesidad de contar con el estímulo del maestro; lee imaginándose las palabras en su contexto. Según advertía, la lectura es “un juego psicolingüístico de adivinanza”. El núcleo de la teoría consistía en que “la capacidad de leer se desarrolla para responder a necesidades personales o sociales” y cuando el niño quiera leer, aprenderá a hacerlo⁷⁸.

El entusiasmo por el lenguaje integral, con su énfasis en la literatura infantil y la alegría de aprender, era una reacción comprensible contra la excesiva importancia que se había dado a la ejercitación y a los cuadernos de tareas en los años setenta; atraía fácilmente a los que se identificaban con los métodos centrados en el niño y a quienes rechazaban los formalismos que imponía el método fonético. En el decenio de 1980, el lenguaje integral reunió numerosos y devotos adeptos en los institutos pedagógicos y en organizaciones profesionales tales como la International Reading Association (Asociación Internacional de Lectura) y el National Council of Teachers of English (Consejo Nacional de Profesores de Inglés). Confirmó las ideas de quienes siempre habían creído que las escuelas deberían enseñar al “niño integral” y prestar menos atención a la materia y a destrezas lingüísticas tales como la sintaxis, la gramática y la ortografía. La retórica del lenguaje integral recordaba a Rousseau y a los educadores progresistas de comienzos del siglo veinte, como Junius Meriam, director de la escuela experimental de la Universidad de Missouri, quien había organizado su currículo en torno a la premisa de que el niño sólo aprende cuando tiene necesidad de hacerlo, y Marietta Pierce Johnson, de la Escuela Orgánica de Fairhope, Alabama, que quería que los niños recibieran una educación totalmente “natural”, libre de presiones y artificios. Los institutos pedagógicos del país, que hacía tiempo habían abrazado las ideas progresistas en materia de educación, constituían un público abierto a acoger una teoría que sostenía que, por su propia naturaleza, el niño se inclina a aprender y que había que aislarlo de instrucción, textos de estudio, pruebas y cualquier elemento que pudiera interferir con su natural deseo de aprender.

Al parecer, nada podía detener al movimiento en favor del lenguaje integral, ni siquiera un informe de 1985 de la National Academy of Education (Academia Nacional de Educación), titulado *Becoming a Nations of*

⁷⁸ Goodman, *What's Whole in Whole Language?* (1986), pp. 25, 37-38.

Readers, de acuerdo con el cual, “en general, el niño al que se le enseña con el método fonético tiene un punto de partida más favorable para aprender a leer que aquél al que no se le enseña con ese método”. El informe de la Academia, labor de un grupo de trabajo integrado por distinguidos especialistas, fue rebatido por la Comisión de Lectura del Consejo Nacional de Profesores de Inglés, que apoyaba con energía los programas de lenguaje integral centrados en el niño. Kenneth Goodman, miembro de la Comisión, criticó duramente el informe de la Academia señalando que era un “documento político” que propiciaba el programa de “la extrema derecha”. Desde la aparición del libro *Why Johnny Can't Read*, de Rudolf Flesch, que había sido un éxito de ventas, grupos de padres conservadores habían defendido el método fonético, y Goodman desechó el informe de la Academia por considerar que inadvertidamente favorecía la causa de la extrema derecha⁷⁹.

Los especialistas en la enseñanza de la lectura se dividieron en dos bandos: por una parte los partidarios del lenguaje integral y, por la otra, los que propiciaban aplicar primero el método fonético y luego enseñar literatura. La población en general no tuvo conocimiento del nuevo fenómeno denominado lenguaje integral.

Bill Honig, superintendente de educación pública de California, no se dio cabal cuenta del abismo que separaba a estas dos filosofías contrapuestas. Honig había prometido imponer una enseñanza rigurosa y tradicional para todos los niños. En 1987, cuando California adoptó directrices para la enseñanza del inglés, no se percató de que, para los partidarios del lenguaje integral, el documento aprobado por el estado era una gran victoria. Diez años después se lamentaba de que aun cuando había tratado de promover la literatura, “el movimiento en pro del lenguaje integral boicoteó lo que estábamos haciendo”⁸⁰. Aunque las directrices aprobadas por el estado no mencionaban la expresión “lenguaje integral”, el documento hacía suyos sus métodos y su ideología. Proclamaba que “Estamos en medio de una revolución, una revolución callada, intelectual, que nos está proporcionando espectaculares luces sobre la forma en que funciona el cerebro, sobre cómo adquirimos el lenguaje y sobre cómo construimos el significado en nuestras vidas. La psicolingüística, la teoría relativa a la adquisición del lenguaje y la investigación acerca de la redacción y la capacidad de leer y escribir se combinan para plantear nuevos retos a estudiantes y profesores”. Tal era la retórica del lenguaje integral, porque fueron Frank Smith y Ken-

⁷⁹ National Academy of Education, *Becoming a Nation of Readers* (1985), p. 43; Jane L. Davidson (ed.), *Counterpoint and Beyond: A Response to “Becoming a Nation of Readers”* (1988); véase también Kenneth Goodman, “Afterword” (1986), pp. 107-108.

⁸⁰ Nicholas Lemann, “The Reading Wars” (1997), pp. 128-134.

neth Goodman quienes describieron el lenguaje integral como psicolingüística, la conjunción de la psicología y la lingüística, y encabezaron esta revolución. Para los reformistas partidarios del lenguaje integral, el plan básico de inglés y arte del lenguaje aprobado en California en 1987 representó un hito⁸¹.

Durante un tiempo, pareció que el lenguaje integral arrasaría en el campo de la enseñanza de la lectura y reduciría la oposición a él a una nota de pie de página en la historia de la educación. En 1988, 2.500 profesores, inspectores y profesores de pedagogía se reunieron en una conferencia sobre el lenguaje integral patrocinada por el Departamento de Educación del estado de Nueva York. Según un consultor del Departamento de Educación de Vermont, un 85% de los maestros de kindergarten del estado lo habían adoptado. Los autores de textos escolares y material didáctico afirmaban que sus productos cumplían con los requisitos de esta apasionante tendencia nueva en materia de lectura. Los propiciadores del lenguaje integral pudieron señalar que su influencia quedaba demostrada por el hecho de que California hubiese adoptado los nuevos textos que minimizaban la enseñanza de destrezas⁸².

Pero el creciente éxito del lenguaje integral pronto condujo a una reacción opuesta. En 1990, *Education Week*, que era la principal revista de educación, informó que se había “declarado una guerra sin cuartel” entre los partidarios del lenguaje integral y los defensores del método fonético. El director de la comisión de lectura del Consejo Nacional de Profesores de Inglés (NCTE) dijo que, en la práctica, la enseñanza de la mecánica de la lectura entorpecería la capacidad de leer de los niños. A su juicio, la mejor manera de enseñarles a leer a los niños era permitirles que leyeran textos enteros “aunque no puedan leer todas las palabras”⁸³.

Un estudio de los métodos de enseñanza de la lectura encargado por el Congreso en 1990, de que fue autora Marilyn Jager Adams, psicóloga cognitiva, llamó a poner fin a la “estéril controversia” y, como lo había hecho Jeanne Chall más de veinte años antes, procuró salvar la distancia entre ambas orientaciones. La investigación mostraba que los escolares que se iniciaban con una “instrucción sistemática de claves” obtenían sostenidamente mejores resultados, y llegaba a la conclusión de que los buenos

⁸¹ California State Department of Education, *English-Language Arts Framework* (1987), p. 1.

⁸² John O’Neil, “Whole Language: New View of Literacy Gains in Influence” (1989), pp. 1, 6-7.

⁸³ Robert Rothman, “From a ‘Great Debate’ to a Full-Scale War: Dispute over Teaching Reading Heats UP”, *Education Week*, 21 de marzo de 1990, pp. 1, 10-11.

profesores combinaban los mejores elementos de ambas orientaciones. El estudio de Adams fue rechazado por los defensores del lenguaje integral, quienes insistieron en que mientras a los niños les gustara leer y aprender a reflexionar en forma crítica, los resultados obtenidos en las evaluaciones carecían de importancia⁸⁴.

Kenneth Goodman siguió sosteniendo que quienes criticaban el sistema del lenguaje integral eran aliados de “la extrema derecha”, la que, a su juicio, quería debilitar la educación pública. Goodman criticó a Chall, que a la sazón era profesora emérita de lectura de Harvard, por permitir que “la extrema derecha” utilizara su trabajo “como punto de partida para construir sus teorías de conspiración”. Según Goodman, los detractores del lenguaje integral no temían que éste fracasara; por el contrario, temían “que diera resultados demasiado buenos. No quieren que la gente adquiriera mucha instrucción, que pueda acceder fácilmente a la información que otorga poder”. Frank Smith, el otro paladín del sistema del lenguaje integral, sostuvo que el método fonético subsistía porque atraía a “pedagogos insensibles que enseñan en forma mecánica” y a personas mal intencionadas que querían controlar a los niños⁸⁵.

No eran muchos los educadores que se identificaban con la “extrema derecha” o se consideraban a sí mismos “pedagogos insensibles que enseñan en forma mecánica”, de tal modo que es comprensible que se sintieran atraídos por el lenguaje integral, el que supuestamente favorecía los métodos centrados en el niño, la “potestad de los profesores” y la alegría de aprender.

Sin embargo, en 1996, el lenguaje integral tuvo un retroceso inesperado. El Departamento de Educación de los Estados Unidos dio a conocer, desglosados por estado, los resultados de la prueba de lectura del National Assessment of Educational Progress (Prueba Nacional de los Avances en Educación) (NAEP), financiada con fondos del gobierno federal, que situaban a California casi en el último lugar de todo el país. A partir de 1970, la NAEP había realizado pruebas por muestreo de distintas materias entre los escolares estadounidenses. En 1992, primer año en que la prueba se realizó en todos los estados, California quedó clasificada en el cuarto peor lugar

⁸⁴ Marilyn Jager Adams, *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print* (1990), pp. 7, 125; Connie Weaver, “Weighing Claims of ‘Phonics First’ Advocates” (1990), pp. 32-33.

⁸⁵ Kenneth S. Goodman, “Gurus, Professors, and the Politics of Phonics”, *Reading Today* (1992-1993), pp. 8-9, 32; Smith, “Learning to Read” (1992), p. 4. Véase también Michael McKenna, Steven A. Stahl y David Reinking, “A Critical Commentary on Research, Politics, and Whole Language” (1994), pp. 211-233.

(mejor que Mississippi, el Distrito de Columbia y Guam). En 1994, California había quedado por debajo de Mississippi⁸⁶.

El hecho de que los malos resultados en lectura que obtuvo California obedecieran a la aplicación del método del lenguaje integral no quedó demostrado, pero la prensa nacional de inmediato trazó una línea entre el auge del lenguaje integral en California y el deterioro de las destrezas de lectura registrado en ese estado. La revista *Newsweek* informó que “la mayoría de las investigaciones confirman la necesidad de utilizar en abundancia el método fonético; cuanto antes, mejor”, y que las escuelas más exitosas combinan “lo mejor del método fonético y del lenguaje integral”. La revista *Time* analizó la controversia y llegó a la conclusión de que la evidencia en apoyo de “la aplicación expresa y sistemática del método fonético” era “tan contundente que si, por ejemplo, se tratara del tratamiento de la parotiditis, no habría discusión”. Joan Beck, del *Chicago Tribune*, describió la experiencia de su propia hija y señaló que el método del lenguaje integral “era un cruel juego intelectual para estimular al niño a leer la palabra escrita sin decirle cómo tiene que hacerlo”⁸⁷.

La publicación de los resultados de las pruebas de lectura en California provocaron un vendaval de reacciones oficiales. En 1997, la Junta Estatal de Educación adoptó un nuevo plan de estudios de inglés que exigía aplicar el método fonético y enseñar literatura en los primeros años de escuela. En vista de que ese estado tenía una importante participación en el mercado de textos de estudio, su decisión influyó en otros lugares del país. Tras abandonar sus funciones en 1993, Bill Honig, el superintendente estatal de educación de California, que sin saberlo había patrocinado las directrices de los cursos de inglés que dieron comienzo a la aplicación del enfoque del lenguaje integral en todo el estado, se dedicó a propiciar “un método equilibrado” de enseñanza de la lectura. A su juicio, éste incluía

⁸⁶ El ranking por estado de los resultados de la NAEP se introdujo en 1992; véase National Center for Education Statistics, *NAEP 1994 Reading Report Card for the Nation and the States: Findings from the National Assessment of Educational Progress and Trial State Assessments* (1996), pp. 56-57, 145, 153. En California, 41% de los alumnos blancos del cuarto grado tuvieron un rendimiento “menos que regular”, lo mismo que 69% de los escolares negros y 78% de los hispanicos. Un 46% de los hijos de padres graduados de la universidad que se encontraban en cuarto grado obtuvieron resultados “menos que regulares”, comparado con 32% a nivel nacional.

⁸⁷ LynNel Hancock y Pat Wingert, “If You Can Read This”, *Newsweek*, 13 de mayo de 1996; James Collins, “How Johnny Should Read”, *Time*, 27 de octubre de 1997; Joan Beck, “Phonics Programs Proven to Be the Easiest Way to Teach Reading”, *Chicago Tribune*, 23 de octubre de 1997.

tanto la aplicación expresa del método fonético como actividades relacionadas con el lenguaje integral⁸⁸.

Jeanne Chall había advertido en 1967 que las escuelas no debían exagerar la aplicación del método fonético. Lo había recomendado “sólo como un método *inicial* para la enseñanza de la lectura; un método para iniciar al niño” en los dos primeros años, seguidos de una rápida transición a la lectura de buenos cuentos. Predijo que si las escuelas sacralizaban el método fonético, “en diez o veinte años tendremos un nuevo éxito de ventas: *Why Robert Can't Read*. En este airado libro, el culpable será la enseñanza de la lingüística y el método fonético ‘que predominan actualmente’ [...]. Como remedio, se recomendará aplicar un método ‘natural’, de acuerdo con el cual se enseñen palabras completas y se haga hincapié desde el comienzo en apreciar y encontrarle sentido a la lectura”. Había descrito con sagaz precisión la aparición de la enseñanza del lenguaje integral⁸⁹.

Es muy probable que un escéptico llegara a la conclusión de que la gran controversia acerca de la enseñanza de la lectura no tendría fin y que por un largo tiempo, un ciclo pronto sucedería a otro. Sin embargo, a los estadounidenses les preocupaba de manera especial la capacidad de leer y escribir. Era evidente que, en la sociedad moderna, las personas que no supieran leer bien tendrían menos oportunidades a medida que evolucionara la economía. Las señales de peligro eran claras: de acuerdo con la National Assessment of Educational Progress, en los años noventa, casi un 40% de los alumnos de cuarto grado eran “menos que regulares” en lectura. Los escolares que obtenían esas calificaciones tan bajas no eran capaces de demostrar que comprendían lo que habían leído, ni de sacar conclusiones sencillas sobre el contenido del texto. Los resultados deficientes en lectura eran más comunes entre los niños pobres y provenientes de minorías. En 1998, el 64% de los niños negros y 60% de los niños hispánicos de cuarto grado tenían un rendimiento “menos que regular” en lectura, comparado con 27% de los niños blancos⁹⁰.

⁸⁸ Bill Honig, *How Should We Teach Our Children to Read? The Role of Skills in a Comprehensive Reading Program - A Balanced Approach* (1996), p. 7; de California, State Department of Education, *English-Language Arts Content Standards for California Public Schools* (1998).

⁸⁹ Jeanne S. Chall, *Learning to Read: The Great Debate* (1967), pp. 307-308.

⁹⁰ En 1992, 38% de los escolares de cuarto grado tuvieron un rendimiento “menos que regular” en lectura, así como un 40% en 1994 y un 38% en 1998; véase National Center for Education Statistics, *NEAP Reading Report Card for the Nation and the States* (1999), pp. 20, 71.

A fines de los años noventa comenzó a surgir un consenso acerca de la forma de enseñar a leer. Primero aparecieron una serie de estudios financiados por el National Institute of Child Health and Human Development (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano), que forma parte de los Institutos Nacionales de Salud, en los que se reafirmó lo que habían sostenido trabajos anteriores de Chall y Adams acerca de la importancia del método fonético y de la comprensión de lectura. A continuación se publicó un importante informe del National Research Council (Consejo Nacional de Investigaciones) sobre la enseñanza de la lectura en el que participó un distinguido grupo de investigadores. El grupo llegó a la conclusión de que los principiantes requerían “instrucciones y práctica expresas que condujeran a apreciar que las palabras habladas se componen de unidades de sonidos más pequeñas”. Además, sostuvo que necesitaban “familiarizarse con la correspondencia entre la ortografía y el sonido, con las normas de ortografía convencionales y con el uso de éstas para reconocer las palabras escritas, distinguir las palabras frecuentes “a primera vista” y leer por su cuenta, incluso en voz alta.”⁹¹. En síntesis, la enseñanza adecuada de la lectura incluía las mejores prácticas de los distintos enfoques.

Al parecer, la gran polémica acerca de la enseñanza de la lectura había llegado a su fin. Los resultados de las investigaciones no sólo eran convincentes, sino que una decena de organizaciones educacionales importantes, incluso de profesores, administradores y pedagogos, se unieron para respaldar la aplicación de una orientación equilibrada en la enseñanza de la lectura. Sin embargo, las batallas ideológicas que habían campeado a lo largo del siglo veinte no habían descargado toda su energía. En diciembre de 1999, la reunión anual del Consejo Nacional de Profesores de Inglés (NCTE) aprobó una resolución que rechazaba el método fonético. En especial, discrepó de la Federación Americana de Profesores por difundir un folleto en que se explicaba el valor de este método de enseñanza. El Consejo Nacional de Profesores de Inglés era la misma entidad que había elaborado los tan criticados estándares para la enseñanza del inglés⁹².

⁹¹ Catherine E. Snow, M. Susan Burn y Peg Griffin (eds.), *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (1998), p. 7; G. Reid Lyon y Louisa C. Moats, “Critical Conceptual and Methodological Considerations in Reading Intervention Research” (1997), pp. 578-588; G. Reid Lyon, “Why Kids Can’t Read”, testimonio prestado ante el Committee on Education and the Workforce (Comité sobre Educación y Fuerza de Trabajo), de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos, 10 de julio de 1997.

⁹² National Council of Teachers of English, *Every Child Reading: An Action Plan of the Learning First Alliance* (1998); Louisa C. Moats, *Teaching Reading IS Rocket Science* (1999); Jonathan Fox, “English Teachers Step Up Struggle Against Phonics”, *Education Daily*, 17 de diciembre de 1999, pp. 1, 3-4.

Al cabo de tantos años, de tantas palabras y de tantas acaloradas batallas, parecía que se había alcanzado un firme consenso en cuanto a que tanto el método fonético como la comprensión son elementos necesarios para aprender a leer. Pero, sólo un necio optimista osaría pronosticar que este consenso pondría fin a decenios de disputas sobre la forma en que debe enseñarse a leer.

El pedoroso término medio

El mensaje surgido de las guerras sobre los planes de estudio de los años noventa era claro: ambos extremos eran malos. En historia, el niño necesita grandes conceptos temáticos, pero también requiere una base sólida de conocimientos sobre hechos, un andamiaje seguro de fechas, nombres y acontecimientos en los cuales basar los grandes conceptos. Los hechos importantes, como el nombre, contexto y fecha de la sentencia recaída en el caso Brown contra Board of Education, representan conceptos importantes y no sólo datos aislados. En matemáticas, el niño tiene que dedicarse activamente a resolver problemas, y para hacerlo con éxito tiene también que dominar las destrezas básicas de sumar, restar, multiplicar y dividir. En inglés, los alumnos tienen que aprender las destrezas necesarias para utilizar correctamente el idioma y, al mismo tiempo, tener posibilidades de leer buenas obras literarias clásicas y contemporáneas y redactar sus propias composiciones. Lo mismo puede decirse de las ciencias, que en gran medida escaparon a las batallas pedagógicas que remecieron a otras asignaturas (aunque tuvieron que defenderse de los esfuerzos por introducir convicciones religiosas en los planes de estudio): para que el niño pueda aprovechar las experiencias didácticas concretas, visitas a terreno y otras actividades, requiere a la vez destrezas y conocimientos. Los profesores deben utilizar sus conocimientos y experiencia al enseñar a sus alumnos, y no hacerse a un lado y dejarlos que construyan sus propios conocimientos. En otras palabras, los maestros tienen que ser *profesores* y no “facilitadores”.

En los debates acerca de los estándares, el concepto de conocimiento fue objeto de permanentes ataques. Los intentos por establecer qué conocimientos deberían enseñarse y evaluarse provocaron divisiones entre los académicos, quienes adquirían renombre (y se ganaban la vida) discutiendo si los conocimientos eran reales, válidos, particulares, universales, pertinentes, o bien propiedad exclusiva de una élite. Las escuelas y los autores de los estándares estatales evitaron estas batallas centrándose únicamente en las destrezas y pasando por alto cualquier determinación de los conoci-

mientos que era importante que los alumnos dominaran. En las primeras décadas del siglo, los progresistas habían despreciado los conocimientos que se impartían en las escuelas y sostenían que eran inútiles o aristocráticos; a fines del siglo veinte, los críticos afirmaban que eran arbitrarios o banales. Sin embargo, el argumento contrario sigue siendo válido: el conocimiento es poder, y quienes lo poseen dominan la discusión y, en definitiva, manejan las palancas del poder en la sociedad. Como había dicho Lester Frank un siglo antes, un sistema educacional democrático difunde ampliamente los conocimientos a través de toda la sociedad.

En los años noventa, pese al alboroto causado por el combate ideológico, la mayoría de los estados procedieron a establecer estándares académicos, a evaluar los conocimientos de los estudiantes y a concebir estrategias para mejorar el aprendizaje, especialmente de los que habían quedado rezagados. Los escolares provenientes de todos los medios raciales respondieron a las nuevas exigencias tomando más cursos académicos avanzados en ramos tales como ciencias y matemáticas; la proporción de estudiantes de la enseñanza secundaria que se matricularon en programas académicos (en contraposición a programas generales o vocacionales) se elevó de 42% en 1982 a 69% en 1994⁹³.

En el resultado de las guerras por los planes de estudio de los años noventa influyeron decisivamente una persona y dos organizaciones muy diferentes, que interactuaron para inyectar una buena dosis de sentido común en el discurso público sobre la educación. La valiente voz de Albert Shanker recordó insistentemente al país que los maestros estadounidenses desean mejor calidad, estándares razonables y buen comportamiento en las aulas.

Una de las organizaciones que influyeron de manera decisiva en el debate público fue el National Assessment of Educational Progress (NAEP) (Evaluación Nacional del Avance Educacional), programa de pruebas financiado con recursos federales, que desde 1970 había entregado informes periódicos sobre los logros escolares en las principales asignaturas académicas. La NAEP era el único barómetro nacional coherente de los resultados de la educación y señal permanente de que había que mejorarlos. La NAEP mantuvo la atención pública centrada directamente en los ramos académicos importantes: lectura, escritura, matemáticas, ciencias e historia.

La otra organización que contribuyó de manera importante al debate nacional sobre la educación fue Public Agenda, grupo privado independien-

⁹³ National Center for Education Statistics, *The 1994 High School Transcript Study Tabulations* (1998).

te de investigación, que en 1994 comenzó a realizar encuestas de opinión sobre la educación. El grupo sostuvo incansablemente que gran parte de la gente estaba de acuerdo con aquellos que, como Kenneth Clark, Ronald Edmonds y Albert Shanker, afirmaban que los escolares aprenderían si se esperaba mucho de ellos y si se les impartía instrucción en un ambiente ordenado. Además, la gente quería que los jóvenes adquirieran buenos hábitos de trabajo y aprendieran el valor del esfuerzo. Incluso los estudiantes dijeron que tomarían más en serio el trabajo escolar si la escuela les exigiera más. A los padres, fuera cual fuere su raza, les interesaba que las escuelas centraran la atención en los logros académicos y velaran por que sus hijos aprendieran las nociones básicas y por que “todos los chicos puedan hablar y escribir el inglés corriente, con la adecuada pronunciación y sintaxis”. Las encuestas llevadas a cabo por Public Agenda revelaron que todo el mundo estaba de acuerdo en la importancia de hablar correctamente y que “esperaban que los escolares fuesen ordenados y puntuales y tuviesen buenos modales”⁹⁴. En medio de las aparentemente interminables controversias, debates y afirmaciones contrapuestas acerca de qué es lo que da resultados en las aulas y en qué forma debería educarse a los niños, la gente sabía muy bien lo que quería que hicieran las escuelas.

CONCLUSIÓN*

Al finalizar el siglo

Si alguna enseñanza nos deja el torrente de tinta derramada en las disputas del siglo veinte respecto a la educación, es que hay que evitar, como si fuera una plaga, todo lo que en educación aparezca con la etiqueta de “movimiento”. Lo que más necesita la educación estadounidense no son panaceas ni fanatismos, sino prestar mayor atención a verdades fundamen-

⁹⁴ Jean Johnson y John Immerwahr, *First Things First: What Americans Expect from the Public Schools* (1994); Jean Johnson, *Assignment Incomplete: The Unfinished Business of Education Reform* (1995), p. 20; Jean Johnson y Steve Farkas, *Getting By: What American Teenagers Really Think About Their Schools* (1997); Steve Farkas y Jean Johnson, *Different Drummers: How Teachers of Teachers View Public Education* (1997), p. 9; Steve Farkas y Jean Johnson, *Time to Move On: African-American and White Parents Set an Agenda for Public Schools* (1998), p. 31.

* Sección final del libro *Left Back*, traducida al castellano por Rose Cave y reproducida con la autorización de Diane Ravitch c/o Writers' Representatives, Inc., 116 W. 14th St., 11th floor, Nueva York, NY 10011. Publicada por primera vez en inglés en *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (Nueva York, NY: Simon & Schuster, 2000).

tales que se hayan comprobado en el tiempo. Una verdad fundamental es que los niños necesitan maestros bien instruidos que apliquen métodos eclécticos y estén dispuestos a aplicar estrategias diferentes según lo que más convenga a cada grupo de niños. Otra verdad fundamental es que los adultos deben asumir responsabilidad por los niños y ayudarles a desarrollarse como personas íntegras que profesen ideales valiosos.

Los grandes cambios en los planes de estudios y en la pedagogía deberían basarse en investigaciones bien fundamentadas y en evidencias bien corroboradas en terreno antes de ser introducidos en forma masiva en los distritos escolares y en los estados. En la educación estadounidense no han escaseado las innovaciones; lo que se requiere es tener pruebas claras de su efectividad antes de aplicarlas en forma generalizada. Las escuelas deben ser lo bastante flexibles como para poner a prueba nuevos métodos didácticos y modalidades de organización, y lo bastante inteligentes como para apreciar en qué medida han logrado, a lo largo del tiempo, cumplir con su principal cometido, que es educar a los niños.

El fin del utopismo

La educación universal, que a comienzos del siglo veinte no pasaba de ser un sueño, al terminar el siglo se había hecho realidad. Ésta no deja de ser una hazaña notable y la mayoría de los estadounidenses estuvieron de acuerdo en que el pleno acceso de las personas a la educación, cualquiera que fuese su edad, era una piedra angular de la sociedad democrática. Sin embargo, el utopismo que alguna vez se relacionó con la educación universal se ha desvanecido. Al finalizar el siglo, todos los jóvenes podían ingresar fácilmente a la enseñanza primaria y secundaria, y prácticamente todo el que lo deseaba podía acceder a la educación superior, pero aún subsistían grandes problemas. Ya pocos creían que la escuela por sí sola podía curar los grandes males de la vida social o económica, o erradicar la pobreza¹. Ésta, sin duda alguna, les puede cambiar la vida a los niños al darles la oportunidad de aprender, lo que es un elemento decisivo para la superación mediante el esfuerzo propio. Pero la capacidad de las escuelas de producir cambios socioeconómicos importantes se encuentra inherentemente limitada por la especificidad de su misión y por su naturaleza institucional.

Por otra parte, ya en las postrimerías del siglo veinte era evidente que la calidad de la escolaridad no había marchado a la par con su abundan-

¹ James Traub, "What No School Can Do", *The New York Times Magazine*, 16 de enero de 2000, pp. 52-57, 68, 81, 90-91.

cia. Los escolares permanecían más tiempo que nunca en la escuela, pero ¿aprendían más que antes? No muchos piensan así y tampoco lo indica la evidencia disponible. El número de estudiantes que se incorporan a la educación superior es cada vez mayor, pero casi un tercio de ellos deben tomar cursos de recuperación de lectura, escritura o matemáticas. Cuando tantos estudiantes de primer año de universidad no han dominado las destrezas que supuestamente debían aprender en la enseñanza secundaria (e incluso antes), lo que tenemos es una caricatura de la “escala educacional” que habían propiciado los educadores idealistas a comienzos del siglo veinte.

Y ¿qué puede decirse de la expectativa de que la educación universal mejoraría la calidad de la cultura estadounidense, depuraría el gusto popular y fortalecería la apreciación del arte y la literatura? Era difícil atribuir estos logros a las escuelas en circunstancias en que la cultura popular —esto es, el mundo que existe fuera de los muros de la escuela— se volvía cada vez más vulgar y charra, y en que la influencia de los maestros y la escuela en la vida del niño era cada vez menor.

Sin embargo, pese a que las expectativas utópicas declinaron, las escuelas siguieron siendo consideradas como la mejor posibilidad que tiene la sociedad de enseñarles a las nuevas generaciones los conocimientos y destrezas acumulados a lo largo del tiempo, de transmitirles el legado cultural y científico de la humanidad y de promover con resolución la adquisición de los conocimientos, la autodisciplina y prudencia que requiere un ciudadano democrático.

Los niños abandonados a su suerte

A fines del siglo veinte, la idea de John Dewey de que la escuela era el agente más eficaz de reforma social fue debatida ampliamente. Se responsabilizó cada vez más a la escuela de cambios sociales que escapaban a su control. En los precisos momentos en que la mujer estadounidense se incorporaba masivamente a la fuerza de trabajo, las escuelas perdieron su facultad de actuar *in loco parentis* debido al debilitamiento de la autoridad de los adultos, el temor a los pleitos judiciales, el deterioro de la escuela de barrio, el aflojamiento de la cohesión de la comunidad y la erosión en los educadores de la convicción de que la escuela debía enseñarle al niño la diferencia entre el bien y el mal. Cuando los padres renunciaron a sus responsabilidades, las escuelas no fueron capaces de reemplazarlos.

Todo esto se unió para liberar a los jóvenes de la supervisión de los adultos y de las restricciones impuestas por la comunidad, permitiéndoles vagar por los centros comerciales, ver televisión, navegar por la internet, trabajar después de la jornada escolar para satisfacer las necesidades mate-

riales estimuladas por la televisión o caer en el consumo de drogas o de alcohol durante las largas horas en que permanecen solos. En el caso de muchos niños, no había nadie que actuara *in loco parentis*.

Las escuelas no tuvieron la culpa de que se les restara autoridad a los profesores y directores, ni pudieron contrarrestar la creciente intervención de los tribunales y del gobierno federal en la educación. Al tratar de poner en ejecución las decisiones adoptadas por funcionarios y autoridades distantes, al absorber programas federales y estatales nuevos orientados a determinados grupos de estudiantes, al complicarse los trámites burocráticos y al emplear más especialistas, a las escuelas les resultó cada vez más difícil seguir centrándose en la enseñanza y el aprendizaje, e incluso percibir que éstos eran su principal responsabilidad. Hacia fines del siglo veinte, al director no se le definía como “profesor principal”*, sino como un administrador de personal encargado de las relaciones con la comunidad. El superintendente de educación, que alguna vez habría tenido como modelo a un experto-profesional como William T. Harris, se ha convertido en un gerente de relaciones laborales, planificación estratégica, preparación de presupuesto, legislación y relaciones políticas, que no tiene tiempo para ocuparse de la instrucción ni de la coherencia intelectual del plan de estudios.

Los grandes cambios sociales, económicos y tecnológicos debilitaron a la familia, dieron más movilidad a las personas y restaron estabilidad a las comunidades, y convirtieron a los adolescentes en consumidores, de cuyo dinero procuran apoderarse ávidamente propagandistas astutos. Ninguno de estos cambios favorece al bienestar de los niños. Los soportes sociales que los rodeaban se hicieron cada vez más frágiles y lo más probable era que hubiese menos adultos que los conociesen bien, se interesasen personalmente en ellos o interviniesen para orientarlos. La rápida difusión de la internet que se produjo en los años noventa proporcionó otra vía por la cual personas desconocidas —que persiguen ganancias, poder o satisfacción personal— podían influir en los niños sin que mediaran la orientación de padres o maestros.

A comienzos de los años ochenta, el eminente sociólogo James S. Coleman predijo que surgiría una estructura social en la cual no habría nadie que se hiciera responsable de los niños y en que los atareados padres considerarían que sus hijas e hijos son una carga y los tratarían con indiferencia. A su juicio, el éxodo de la ciudad a los suburbios significaba que muchas personas trabajarían lejos de sus hogares. Señaló que a medida que

* *Head teacher*, en el original en inglés. Juego de palabras intraducible: en inglés *principal* es director, y *head teacher* sería “profesor principal”. (N. del T.)

el hogar dejara de ser el centro de la vida social y se tornara “psicológicamente infecundo”, las mujeres se unirían a sus esposos en la fuerza de trabajo. Los hijos quedarían a la zaga, al cuidado de empleados u organismos estatales, o se les entregaría la llave de un hogar vacío. Abandonados a sus medios y sin la supervisión de adultos responsables, los niños aprenderían a comportarse tomando como modelo a otros niños, la televisión y el cine. En estas circunstancias, absorberían una serie de claves dispersas sobre la forma de conducta adecuada, en vez de que se les inculcaran normas coherentes. Y sin embargo, como explicó Coleman, la coherencia de las normas es un elemento decisivo de la socialización del niño, porque las normas “crean en el niño el sentido de lo que esta ‘bien’ y lo que está ‘mal’. Si ese contenido es incoherente, y las normas son contradictorias, el niño no llega a desarrollar cabalmente el sentido de lo que está bien y de lo que está mal”².

Al finalizar el siglo, es dolorosamente evidente que Coleman pronosticó acertadamente la declinación de los valores de la antigua estructura social (familia, vecindario y comunidad) y su reemplazo por los valores permisivos de la nueva, moldeados sin orden ni concierto por los constructores de imágenes de Nueva York y Hollywood, la televisión y la industria cinematográfica, y los fabricantes de juegos informáticos, a ninguno de los cuales les preocupan mayormente los niños. Por lo general, los valores nuevos son muy opuestos a los antiguos y, como lo había pronosticado Coleman, favorecen precisamente “las actividades o estilos de comportamiento reprobados por las normas comunitarias” y hacen que los padres se sientan acosados e indefensos, y confunden a los niños respecto a lo que está bien y lo que está mal.

El triunfo de James B. Conant

A medida que padres y maestros fueron perdiendo autoridad sobre sus hijos, las escuelas fueron aumentando de tamaño y tuvieron menos posibilidades de establecer una relación personal con sus alumnos. Esto puede atribuirse en gran medida a la profunda influencia ejercida por James B. Conant, quien en 1959 fue partidario de eliminar las escuelas pequeñas y crear grandes escuelas secundarias diversificadas*. Según Conant, las escuelas secundarias pequeñas, que aplicaban un plan de estudios común, estaban obsoletas, por lo que instó a crear escuelas lo suficientemente grandes para ofrecer planes de estudios diferentes. Los planificadores de los

² James S. Coleman, *The Asymmetric Society* (1982), pp. 126-127, 130, 133-137.

* *Comprehensive high schools*, en el original en inglés. (N. del T.)

años cincuenta y sesenta acogieron la idea con satisfacción, debido a que la Segunda Guerra Mundial había inspirado confianza en la planificación social en gran escala y las autoridades educacionales hicieron lo propio porque entregaba el control a los profesionales y reducía al mínimo la intervención de terceros. A juicio de Conant, las escuelas pequeñas eran irracionales e ineficientes; en cambio, las escuelas grandes permitían que una sola institución ofreciera varios programas especializados para satisfacer las diversas necesidades de alumnos con intereses muy diferentes entre sí, desde cursos académicos avanzados hasta cursos vocacionales y de recuperación.

Los planificadores educacionales siguieron el consejo de Conant. En los años cincuenta y sesenta, época en que se produjo un gran incremento de la matrícula, las escuelas y distritos escolares pequeños se consolidaron en unidades más grandes. Los distritos escolares se redujeron de 101.000 a fines de la Segunda Guerra Mundial a cerca de 15.000 en 1990. En esos años la matrícula se duplicó con creces, pese a que el número de escuelas disminuyó de 185.000 a 81.000. Las escuelas grandes pasaron a ser la regla y no la excepción. En 1996, casi la mitad de los estudiantes secundarios estadounidenses asistían a escuelas cuya matrícula superaba los 1.500 alumnos, y un 70% a escuelas de más de mil alumnos³.

Posiblemente esto habría ocurrido aunque Conant no hubiera escrito su popular libro *The American High School Today*. Muchas de las escuelas que desaparecieron eran escuelas con un solo maestro y de seguro habrían desaparecido de todas maneras, igual que el transporte en carreta. Los estadounidenses ya se habían habituado a pensar que a mayor tamaño mayores ventajas, y escuelas más grandes significaban mayor variedad de planes de estudio, más cursos electivos, más interacción con maestros y alumnos diferentes, todo lo cual supuestamente haría que las escuelas fuesen más modernas y progresistas.

Las ideas propugnadas por Conant pusieron a las escuelas pequeñas a la defensiva. Por esta razón, cuando escuelas pequeñas de 500 alumnos se consolidaron en grandes escuelas diversificadas, no se pensó mucho en lo que se perdía. El aumento de tamaño trajo consigo el anonimato, la burocracia, la pérdida de contacto entre alumnos y maestros, y el debilitamiento de los vínculos comunitarios. En las grandes escuelas secundarias, de más de mil alumnos, “la sociedad adolescente”, descrita por James S. Coleman en 1961, impuso su preferencia por valores superficiales y consumistas,

³ National Center for Education Statistics, *120 Years of American Education: A Statistical Portrait* (1993) y *Common Core of Data. School Universe, 1996-97* (1998).

tales como la apariencia física, la forma de vestir y la destreza atlética, y su desdén por los objetivos intelectuales y académicos. Puede ser que las escuelas grandes dieran resultado cuando la autoridad de los adultos se mantenía inalterable y los educadores dictaban las pautas, pero a fines de los años sesenta y comienzos de los setenta, cuando los adultos dejaron de tener autoridad, se tornaron disfuncionales.

En los años noventa comenzó a producirse una reacción contra la frustrante alienación y la incoherencia de los planes de estudios de las grandes escuelas públicas y contra la indiferencia burocrática de muchos sistemas de enseñanza pública. La reacción en contra de las escuelas grandes contribuyó al entusiasmo por las “escuelas magnéticas”*, las miniescuelas, las escuelas dentro de las escuelas y las pequeñas escuelas urbanas cuya matrícula rara vez superaba los 500 alumnos, cifra que permitía que los adultos conocieran a casi todos los alumnos. Durante los años noventa, casi cuarenta estados promulgaron leyes que permitían crear escuelas “con licencia”** que corresponden a escuelas públicas que no están sujetas al control administrativo de las autoridades locales de educación. En su búsqueda de alternativas al sistema de escuelas públicas imperante, algunos padres instruyeron a sus niños en el hogar; otros procuraron obtener que se les asignaran recursos públicos para subsidiar el costo de las escuelas particulares (a fines de los años noventa, las legislaturas estatales de Wisconsin, Ohio y Florida aprobaron la entrega de subsidios públicos para que algunos niños de familias de bajos ingresos asistieran a escuelas privadas). Algunos padres optaron por enviar a sus hijos a escuelas alternativas y escuelas “con licencia”, debido a que eran más progresistas que las escuelas públicas corrientes, otros porque ofrecían el plan de estudios bien estructurado que habían propiciado educadores como William T. Harris, William C. Bagley y E. D. Hirsch, Jr., el que a menudo no ofrecían las escuelas públicas corrientes.

La pérdida del sentido de misión

A lo largo del siglo veinte, los progresistas sostuvieron que las escuelas tenían la facultad y responsabilidad de reconstruir la sociedad. Se dejaron guiar por John Dewey, quien en 1897 había proclamado que la

* *Magnet schools*, en el original en inglés. Escuelas que ofrecen programas especiales, por ejemplo, de estudios internacionales o de arte, a fin de atraer alumnos de todo el distrito escolar. (N. del T.)

** *Charter schools*, en el original en inglés. Por lo general, cuentan con recursos privados y tienen mayor libertad para desarrollar su plan de estudios. (N. del T.)

escuela era el principal medio de reforma social y que el maestro era “el profeta del verdadero Dios y el encargado de anunciar su verdadero Reino”⁴.

En realidad, esta fe mesiánica en la escuela y en el maestro los perjudicó a ambos, porque creó expectativas poco realistas. Además, derechamente arrastró a las escuelas al campo político, con lo cual dio pábulo a que ideólogos de todos los colores trataran de imponer en las escuelas su programa social, religioso, cultural y político. Durante las décadas en que a las escuelas se las trató como vehículo de capacitación para el empleo, de planificación social, reforma política, estratificación social, adaptación de la personalidad y eficiencia social, lo que faltó fue una definición clara de lo que la escuela puede real y adecuadamente hacer por los niños y por la sociedad.

El esfuerzo de todo un siglo por restar importancia a los objetivos intelectuales de las escuelas tuvo consecuencias perniciosas, en especial para los niños provenientes de medios desfavorecidos. Los especialistas instaron reiteradamente a las escuelas a no hacer tanto hincapié en la lectura, la escritura, la historia, las matemáticas y las ciencias; a no enseñar idiomas extranjeros; a reemplazar la historia por los estudios sociales; a descartar la buena literatura y sustituirla por aburridos fragmentos tomados de los libros de texto, y a enseñar únicamente aquello que fuese útil y aplicable de inmediato. Por lo general, estos cambios no afectaron tanto a los niños que provenían de hogares privilegiados, cuyas escuelas siguieron preparándolos para la educación superior, fuese cual fuere el sistema pedagógico en boga, y cuyos padres compartían con ellos los frutos de su propia educación.

Los más perjudicados por estas prácticas fueron los niños que no podían recurrir a la protección de padres instruidos. En circunstancias en que los jóvenes pobres y de situación modesta eran los que más necesitaban el estímulo intelectual que supuestamente debía proporcionarles la escuela, fueron el blanco de “reformas” tales como planes de estudio diferenciados y la capacitación industrial*, que deliberadamente limitaban sus posibilidades de desarrollo intelectual. Los ataques de que fue objeto la tradición académica, poniéndola al alcance tan sólo de quienes ya tenían ventajas y reduciendo las posibilidades de acceso al conocimiento, socavaron la promesa democrática de la educación pública.

⁴ John Dewey, “My Pedagogic Creed” (1959), pp. 30-32.

* *Industrial education*, en el original en inglés. Se refiere a la enseñanza de destrezas técnicas. (N. del E.)

La falta de una firme adhesión a la meta del desarrollo intelectual llevó a las escuelas a perder su sentido de misión. A comienzos de siglo, cuando sucumbieron a la demanda de capacitación industrial, subordinaron sus programas a las necesidades de la industria. En sus intentos por ser “socialmente eficientes”, las autoridades educacionales se dijeron a sí mismas que eran responsables de orientar el cambio social y se olvidaron de que lo eran de mejorar las condiciones de vida de muchos niños en forma individual, cada uno de los cuales era un ser único para alguien. El uso generalizado de los tests de capacidad intelectual sirvió para propagar la convicción de que la capacidad innata del alumno era más importante que su esfuerzo disciplinado. Los partidarios de los tests convencieron a directores de escuela, profesores y padres de que ellos podían establecer de manera fehaciente y concluyente las aptitudes innatas del niño, con lo cual liberaban a la escuela de la responsabilidad de impartir enseñanza a todos los alumnos y de despertar en ellos intereses nuevos modificando los métodos y el material didáctico.

El desarrollo intelectual se vio aún más menoscabado por los defensores de la educación centrada en el niño de los años veinte, que trataron de eliminar el plan de estudio sistemático y los estándares externos, e intentaron hacer que las escuelas se asemejaran lo más posible a la “vida real”, libres de lecciones, pruebas, notas, competencia, textos de estudio y disertaciones. Su deliberado esfuerzo por elaborar planes de estudio en torno a los intereses de los niños y no a estudios intelectualmente estimulantes, no sólo pecó de antiintelectualismo sino que significó una enorme desventaja para los niños de hogares pobres o inmigrantes, puesto que (como observó Dewey) los intereses de los niños dependen de lo que ya saben y de aquello a lo que ya han estado expuestos.

El menosprecio por los estudios académicos de que hicieron gala los partidarios del “custodialismo”*, de la higiene mental y de la reconstrucción social de los años treinta, así como los pedagogos defensores de la adaptación para la vida de los años cuarenta y cincuenta, le restaron aún más importancia al crecimiento intelectual y a la enseñanza académica, y trataron de que sólo ocuparan un lugar secundario en la enseñanza. En sus esfuerzos por convertir las escuelas en organismos masivos de adaptación social, los partidarios de educar para la adaptación a la vida promovieron el conformismo, trivializaron el currículo y manifestaron su desprecio por el desarrollo intelectual de los escolares.

* *Custodialism*, en el original en inglés. Expresión usada originalmente por los historiadores David L. Angus y Jeffrey E. Mirel para describir el objetivo principal (*custodial*) que habría predominado en los establecimientos de enseñanza secundaria de los Estados Unidos a partir de los años treinta. (N. del T.)

Los años sesenta dieron inicio a la era de la “pertinencia” en las escuelas, inspirándose marcadamente (aunque de manera inconsciente) en las ideas antiintelectuales y antiacadémicas de los decenios anteriores. Una vez más, los teorizadores de la educación hicieron hincapié en la experiencia personal, las actividades y la espontaneidad. Los ramos obligatorios fueron reemplazados por cursos electivos y los intereses del niño reemplazaron a las decisiones de los adultos acerca de lo que los escolares debían aprender. A fines de los años setenta, la reacción en contra de las exageraciones de la década anterior dio lugar al movimiento en pro de establecer competencias mínimas, el cual esperó demasiado poco de los alumnos. En los años ochenta y noventa, padres, legisladores, gobernadores, dirigentes empresariales e incluso presidentes iniciaron una campaña destinada a fortalecer los planes de estudio, a aumentar las exigencias para graduarse y a esperar más de todos los niños.

Sin embargo, incluso a fines de los años noventa algunos seguían insistiendo en que las escuelas no debían ni siquiera pretender que todos los niños alcanzaran un alto nivel, que hacerlo no era necesario ni acertado porque la sociedad no requería una fuerza laboral demasiado instruida y a lo mejor no dispondría del número suficiente de personas no educadas que se encargaran de los trabajos humildes⁵. Los esfuerzos por crear escuelas “con licencia” centradas en la enseñanza académica suscitaron objeciones similares, debido a que sus críticos temieron que pudieran no producir el número de obreros de bajos ingresos que la sociedad supuestamente requería. Esta clase de inquietudes se hacía eco de los puntos de vista antidemocráticos expresados a comienzos del siglo veinte por David Snedden, John Franklin Bobbitt y W. W. Charters, que pretendieron que las escuelas públicas entrenaran a los niños para que pudieran ocupar el lugar que les correspondía en la estructura ocupacional, en vez de “desperdiciar” los recursos públicos tratando de educar a quienes seguramente no llegarían a cursar estudios postsecundarios ni a ser profesionales.

¿Y si los críticos tenían la razón y en realidad la economía no necesitaba contar con tantas personas bien instruidas? ¿Sería una pérdida de tiempo y de dinero tratar de educar a todas las personas como si fueran a seguir estudios superiores? Después de todo, en los últimos cincuenta años

⁵ Gerald W. Bracey, “Why Can’t They Be Like We Were?”, *Phi, Delta Kappan*, octubre de 1991, pp. 111-112. Uno de los miembros de la Junta de Administración Escolar de Princeton, Nueva Jersey, rechazó una propuesta para establecer una escuela “con licencia” (*charter school*), de corte académico, aduciendo que: “Me gustaría preguntarle, y ahora ¿quién recogerá su basura?”; Neil MacFarquhar, “Public, but Independent Schools Are Inspiring Hope and Hostility”, *The New York Times*, 27 de diciembre de 1996, p. A1.

la economía estadounidense tuvo un desempeño notable pese a la educación para la “adaptación” a la vida y a los estándares mínimos.

Cabe recordar que prepararse para desempeñar un empleo remunerado no es la única razón para obtener una buena educación. Independientemente de que las personas obtengan o no un empleo mejor si son más instruidas, los conocimientos de historia y de literatura, de ciencias y ciencias sociales y de arte y matemáticas les proporcionarán satisfacción personal y les serán de utilidad a lo largo de su vida. Además, una sociedad democrática está sujeta a las opiniones de la mayoría, lo que indica que todo el mundo se beneficia con la amplia difusión de la razón, los conocimientos y la conciencia cívica.

No hay duda de que el éxito económico del país ha dependido en gran medida del amplio acceso a la enseñanza, de un sistema de educación superior vigoroso y del compromiso de toda la sociedad con las posibilidades adicionales de educación, y de la inmigración de personas dotadas de gran cultura. Mejorar la educación no puede menos que aumentar nuestro acervo nacional de habilidades y conocimientos.

Educación progresista y educación tradicional

Establecer el deslinde entre las llamadas educación progresista y educación tradicional no es cosa sencilla. Ninguna de las dos expresiones puede definirse fácilmente. El significado de ambas ha evolucionado con el tiempo y por lo general se considera que una o la otra es “buena” o “mala” de acuerdo con las propias experiencias y preferencias. Según las circunstancias, ambas han demostrado tener virtudes y defectos.

A lo largo del siglo pasado, educador progresista fue, según el caso, alguien relacionado con los movimientos en pro de la capacitación industrial, o de la educación científica, o de la diferenciación de los planes de estudios, o de los tests de aptitudes, o de las escuelas centradas en el niño, o de la higiene mental o de la adaptación para la vida. En el siglo pasado, el educador tradicional fue, en distintos momentos, alguien relacionado con un estricto régimen de memorización y recitación, con el movimiento en favor del “regreso a lo fundamental”, o alguien firmemente comprometido a entregar una educación en artes liberales y ciencias a la totalidad de los alumnos⁶.

⁶ Los historiadores de la educación no concuerdan en cuanto a la medida en que las escuelas públicas estadounidenses aplicaron realmente la educación progresista. Lawrence A. Cremin, el más destacado historiador de la educación estadounidense, tituló su historia del movimiento progresista en educación *The Transformation of the School*. A su juicio, el

Llevadas al extremo, ambas son susceptibles de crítica, una porque menosprecia los estándares intelectuales y académicos y la otra porque se preocupa más de las materias que de los niños. Sin embargo, en su mejor expresión, ambas han hecho aportes valiosos y complementarios a la educación estadounidense. Los educadores progresistas pueden, con toda razón, atribuirse el mérito de haber puesto de relieve las motivaciones y el discernimiento de los alumnos y de haber entregado a las escuelas la responsabilidad de la salud y el bienestar general de los niños. Y hay que reconocerles a tradicionalistas como Harris, Bagley y Hirsch el mérito de insistir en que la escuela tiene la responsabilidad democrática de promover el desarrollo intelectual de todos los niños. En el mejor de los casos, estas tradiciones se traslapan y las diferencias entre ellas se desdibujan debido a que, sea cual fuere su orientación, los buenos pedagogos procuran desarrollar el intelecto y la personalidad de sus alumnos.

Pese a las acaloradas controversias del siglo pasado, no hay duda de que las mejores manifestaciones del progresismo y del tradicionalismo tienen un área en común. Hay una tradición dentro del progresismo que se caracteriza por el respeto al desarrollo intelectual; los mejores ejemplos de esta tradición corresponden a la labor desarrollada por establecimientos

progresismo había dejado una huella indeleble e irreversible en las escuelas. Tanto en la presente obra como en *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*, Diane Ravitch comparte la opinión de Cremin. David L. Angus y Jeffrey E. Mirel sostuvieron que las ideas progresistas habían transformado las escuelas secundarias estadounidenses de tal manera que se había generado una cultura de bajas expectativas. Sin embargo, otros historiadores de la educación, en especial Larry Cuban (*How Teachers Taught*) y Arthur Zilversmit (*Changing Schools*) sostuvieron que el progresismo había influido poco o nada en las escuelas públicas del país.

Las diferencias de opinión entre estos autores pueden atribuirse a su respectiva definición del progresismo. Cuban y Zilversmit asimilaron la educación progresista al medio ambiente centrado en el niño, socialmente consciente e intelectualmente estimulante propugnado por Dewey. Acertadamente llegaron a la conclusión de que esta versión ideal del progresismo no se había institucionalizado en las escuelas públicas del país. Cremin, así como la autora de este libro [Diane Ravitch] y Angus y Mirel definieron el progresismo como un movimiento multifacético que incluía corrientes distintas e incluso contradictorias. Desde este punto de vista, el progresismo no sólo originó la concepción social demócrata de John Dewey, sino también la capacitación industrial, los tests del CI, la diferenciación de los planes de estudio, el reformismo social, la enseñanza centrada en el niño, la educación para la adaptación a la vida y otras variantes de los temas progresistas que influyeron de manera importante en las escuelas públicas.

Véase Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957* (1961); Diane Ravitch, *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980* (1983); David L. Angus y Jeffrey E. Mirel, *The Failed Promise of the American High School, 1890-1995* (1999); Larry Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990* (1993); Arthur Zilversmit, *Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960* (1993).

progresistas particulares, tales como la escuela de Dewey y la Lincoln School, como también por las escuelas públicas de Winnetka dirigidas por Carleton Washburne. En la escuela experimental de Dewey, los alumnos eran expuestos a un plan de estudios de artes liberales rico en literatura, en historia y en posibilidades de explorar ideas interesantes. Por su parte, en la Lincoln School se alentaba a los alumnos a leer los clásicos de la literatura, a crear publicaciones, debatir temas de interés histórico y realizar experimentos científicos. En las escuelas públicas de Winnetka dirigidas por Washburne, los profesores determinaban lo que el alumno debía aprender y luego elaboraban programas personalizados, de tal manera que todos los alumnos pudieran llegar a dominar conocimientos y destrezas importantes.

Aunque no formó parte de la corriente principal del progresismo durante el apogeo del radicalismo social de los años treinta, ni del movimiento en pro de la adaptación para la vida de los años cuarenta y cincuenta, ni de la rebelión romántica de los sesenta, este legado intelectual no desapareció. Hacia fines del siglo veinte, Theodore R. Sizer, Deborah Meier y Howard Gardner encabezaron un intento a nivel nacional por restituir el tipo de progresismo que abogaba por que los estudiantes disfrutaran de la enseñanza, sin negar la importancia de las disciplinas académicas, y por depurar al progresismo de su anterior vinculación con los tests de C. I., los planes de estudio diferenciados, el antiintelectualismo y la educación para la adaptación a la vida.

Sin embargo, no había seguridad de que pudiera prosperar en una escuela pública corriente el progresismo intelectual propiciado por educadores tales como Sizer, Meier y Gardner. A fines de siglo, generalmente las escuelas eran controladas en forma burocrática, incluían muchos programas especiales contradictorios y carecían de coherencia intelectual. El progresismo intelectual, al finalizar el siglo veinte, solía florecer mejor en las escuelas particulares o en pequeñas escuelas públicas alternativas o en escuelas “con licencia”.

Los tradicionalistas liberales estaban convencidos de que el conocimiento es poder y querían que las escuelas públicas distribuyeran ese poder lo más ampliamente posible en toda la sociedad. Lester Frank Ward, propiciador de la igualdad intelectual, quería que todos los niños tuvieran acceso a lo que llamaba “inteligencia direccional”*. Para William T. Harris, los educadores no sólo debían reconocer las aptitudes e intereses “naturales” del niño, sino que enseñarle a apreciar y utilizar el gran acervo de ideas que existía en el mundo. William C. Bagley propició estándares elevados y un plan de estudios común en todas las materias principales para todos los

* *Directive intelligence*, en el original en inglés. (N. del T.)

niños. Isaac Kandel advirtió que, al no enseñárseles a los jóvenes a participar de la cultura que se había desarrollado en el mundo, las escuelas los estaban abandonando a los pasatiempos concebidos por los medios de comunicación comerciales. A juicio de Kenneth Clark y Ronald Edmonds, los niños pobres y pertenecientes a minorías aprenderían si tenían maestros dedicados que les impartieran instrucción en forma intensiva.

El más destacado paladín del tradicionalismo liberal en educación de fines del siglo veinte fue E. D. Hirsch, Jr., quien abogó por un plan de estudios culturalmente rico y explícito en los primeros años de estudio, lo que era una herejía para muchas de las autoridades educacionales. La preocupación de Hirsch por el contenido de los planes de estudio estaba estrechamente relacionada con los primeros trabajos realizados por Carleton Washburne en las escuelas de Winnetka. La pedagogía no le preocupaba tanto a Hirsch como a Washburne y, en cambio, le interesaba más la amplia difusión de los conocimientos como medio de promover la justicia social. Comprendía que a los niños pudiera interesarles aprender acerca de los dinosaurios, el antiguo Egipto o la China moderna y que muchos profesores reconocían la importancia de contar con pautas claras para aplicar el plan de estudios.

Lo más probable era que, de no contar con profesorado idóneo, en las escuelas públicas no pudieran arraigar ni el progresismo intelectual ni el tradicionalismo liberal. Sin embargo, al finalizar el siglo no era fácil encontrar ese tipo de maestros. En 1998, sólo el 38% de los profesores de las escuelas públicas se habían especializado en *alguna* área académica durante sus estudios universitarios de pregrado o posgrado y los que sí lo habían hecho correspondían sólo al 22% de los maestros primarios, al 44% de los profesores de primer ciclo de la enseñanza secundaria y al 66% de los profesores secundarios⁷. Los profesores que carecen de una sólida formación no están en condiciones de inspirar en sus alumnos el amor por el estudio.

Por qué son importantes las escuelas

Las grandes organizaciones sociales no pueden ser exitosas a menos que centren su atención en aquello que saben hacer mejor. Lo mismo puede decirse de las escuelas. ¿Qué es lo que ellas y sólo ellas pueden y deben hacer? No pueden tener éxito como tales a menos que la casi totalidad de sus alumnos aprendan a leer y escribir y a realizar las cuatro operaciones y,

⁷ National Center for Education Statistics, *Teacher Quality: A Report on the Preparation and Qualifications of Public School Teachers* (1999), pp. 11-12.

además, adquieran buenos conocimientos de historia y ciencias, literatura y un idioma extranjero. No pueden tener éxito a menos que enseñen a sus alumnos la importancia de la honradez, la responsabilidad personal, la curiosidad intelectual, el espíritu de trabajo, la bondad, la empatía y el valor.

Las escuelas deben preparar a los jóvenes para tener la “inteligencia versátil” a que aludía William T. Harris, esto es, la inteligencia que permite que las personas aprendan a realizar tareas nuevas y a tomar las riendas de su vida. Deben enseñarles a utilizar el lenguaje simbólico y las ideas abstractas. Deben enseñarles a los jóvenes acerca de la cultura y el mundo en que viven y acerca de culturas antiguas y lejanas.

Si las escuelas conocen y refuerzan lo que hacen bien, pueden liberarse de las modas y panaceas que a menudo les han sido infligidas por grupos de presión, legisladores y fanáticos bien intencionados. Las escuelas no pueden competir con el drama visual de la televisión, la internet y el cine. Pero los medios de comunicación social, como son irregulares e impersonales, no pueden competir con los maestros, quienes pueden llegar a conocer a los jóvenes, influir en ellos y orientarlos hacia una madurez responsable.

Los tres grandes errores que han quedado demostrados en estas páginas son: primero, la idea de que deba pretenderse que las escuelas resuelvan todos los problemas de la sociedad; segundo, la idea de que sólo algunos niños deben tener acceso a una educación académica de calidad; y tercero, la idea de que las escuelas deberían hacer hincapié en las experiencias inmediatas de los alumnos y minimizar (e incluso pasar por alto) la transmisión de conocimientos. La primera de estas hipótesis conduce a descuidar el objetivo central y aparta a las escuelas de su misión fundamental; la segunda contribuye a que el rendimiento sea bajo y a que se apliquen políticas antidemocráticas; la tercera priva a los jóvenes de la fortaleza intelectual que se deriva del aprendizaje de las experiencias de los demás y les impide llegar a cierta altura en las distintas esferas del pensamiento y de la acción.

Puede que en el pasado haya sido posible dar escasa educación a parte importante de la población y no causar demasiado daño al país. Pero ello ya no es así. En la actualidad, más que nunca en el pasado, la educación es la clave para poder participar con éxito en la sociedad. El niño o niña que no sepa leer, escribir o realizar las cuatro operaciones queda al margen de todas las posibilidades de educarse. El hombre o la mujer que no posea una buena educación primaria y secundaria queda prácticamente excluido de la educación superior, del acceso a muchas profesiones atrayentes, de la plena participación en nuestro sistema político y del disfrute de

los grandes tesoros estéticos de la civilización. La sociedad que permite que un gran número de sus ciudadanos carezcan de educación, o sean ignorantes o semianalfabetos, desperdicia su más preciado bien, que es la inteligencia de su gente.

Las disciplinas que se enseñan en la escuela son singularmente valiosas, tanto para las personas como para la sociedad. La sociedad que no enseña ciencias a todo el mundo fomenta la proliferación de pretensiones irracionales y de sistemas de creencias anticientíficas. La sociedad que vuelve la espalda a la enseñanza de la historia estimula la amnesia masiva y permite que la gente ignore hechos e ideas importantes del pasado de la humanidad y debilita la inteligencia cívica que se necesita para el futuro. La sociedad democrática que no enseñe a la nueva generación los principios del dominio de sí mismo pone en peligro estos principios. La sociedad que no enseñe a sus jóvenes a apreciar las grandes obras de literatura y arte permite que se vulgarice y degenere su cultura popular. Una sociedad racial y étnicamente variada exige, más que otras sociedades, un esfuerzo deliberado por inculcar en sus ciudadanos valores e ideales compartidos. Lo más probable es que una sociedad que acepte que sus escuelas sean antiintelectuales tenga una cultura opaca, que venera la fama y las sensaciones, en vez de los conocimientos y la sabiduría.

Las nuevas tecnologías no tornarán obsoletas a las escuelas, porque actualmente su papel como instituciones de enseñanza es más importante que en el pasado. La tecnología puede complementar la enseñanza, pero no puede reemplazarla; hasta las técnicas electrónicas más avanzadas son incapaces de convertir sus mundos de información en un conocimiento maduro, que es una forma de magia intelectual que exige profesores experimentados e instruidos.

Para ser efectivas, las escuelas deben centrar la atención en su misión fundamental que es la enseñanza y el aprendizaje. Y deben hacerlo en beneficio de todos los niños. Ésa debe ser la meta primordial de las escuelas en el siglo veintiuno.

BIBLIOGRAFÍA

La búsqueda de estándares

- Adams, Marilyn Jager. *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Washington, D.C.: U. S. Department of Education, 1990.
- American Federation of Teachers. *Every Child Reading: An Action Plan of the Learning First Alliance*. Washington, D.C.: American Federation of Teachers, 1998.
- Beck, Joan. "Phonics Programs Proven to Be the Easiest Way to Teach Reading". *Chicago Tribune*, 23 de octubre de 1997.

- Berger, Joseph. "Professors' Theories on Race Stir Turmoil at City College". *The New York Times*, 20 de abril de 1990, p. B1.
- Berliner, David C.; y Biddle, Bruce J. *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud and the Attack on America's Public Schools*. Nueva York: Addison Wesley, 1995.
- Berman, Weiler Associates. "Improving Student Performance in California: Recommendations for the California Roundtable". Berkeley: Calif.: California Business Roundtable, 1982.
- Bloom, Benjamin S. *Human Characteristics and School Learning*. Nueva York: McGraw-Hill, 1976.
- Bushman, Brad J.; y Baumeister, Roy F. "Threatened Egotism, Narcissism, Self-Esteem, and Direct and Displaced Aggression: Does Self-Love or Self-Hate Lead to Violence?". *Journal of Personality and Social Psychology*, julio 1998.
- California State Board of Education. *History-Social Science Framework for California Public Schools*. Sacramento: California State Department of Education, 1988.
- California State Board of Education. *The California Mathematics Academic Content Standards for Grades K-12*. 1998.
- California State Department of Education. *English-Language Arts Content Standards for California Public Schools*. Sacramento: California State Department of Education, 1998.
- California State Department of Education. *English-Language Arts Framework*. Sacramento: California State Department of Education, 1987.
- Carroll, John B. "A Model of School Learning". *Teachers College Record*, mayo 1963.
- Chall, Jeanne S. *Learning to Read: The Great Debate*. Nueva York: McGraw-Hill, 1967.
- Chall, Jeanne; Conrad, S. S.; y Harris, S. H. *An Analysis of Textbooks in Relation to Declining SAT Scores*. Nueva York: College Board, 1976.
- Cheney, Lynne V. "The End of History". *The Wall Street Journal*, 20 de octubre de 1994.
- Cheney, Lynne. "Creative Math, or Just 'Fuzzy Math'?". *The New York Times*, 11 de agosto de 1997.
- Chmelynski, Carol. "Schools See Benefits of 'Multicultural Curriculum'". *School Board News*, 23 de octubre de 1990.
- Cobb, Paul. "Constructivism in Mathematics and Science Education". *Educational Researcher*, octubre 1994.
- Coleman, J. S.; et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C.: U. S. Office of Education, 1966.
- Coleman, James S. "Recent Trends in School Integration". *Educational Researcher*, junio 1975.
- Coleman, James S. "School Desegregation and Schultze's Law". Exposición realizada en el Department of Health, Education and Welfare, 1 de diciembre de 1978 (archivo personal de James S. Coleman).
- Coleman, James S.; Kilgore, Sally; y Hoffer, Thomas. *Public and Private Schools*. Nueva York: Basic Books, 1982.
- Collins, James. "How Johnny Should Read". *Time*, 27 de octubre de 1997.
- Colvin, Richard Lee. "State Endorses Back-to-Basics Math Standards". *Los Angeles Times*, 2 de diciembre de 1997.
- Council for Basic Education. *History in the Making: An Independent Review of the Voluntary National History Standards*. Washington, D.C.: Council for Basic Education, 1996.

- Covin, Richard Lee. "Math Changes Reflect Broader Schools Debate". *Los Angeles Times*, 5 de diciembre de 1997.
- Covington, Martin V. "Self-Esteem and Failure in School: Analysis and Policy Implications". En Andrew M. Mecca, Neil J. Smelser y John Vasconcellos (eds.), *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley: University of California Press, 1989.
- Cusick, Philip A. *The Egalitarian Ideal and the American High School: Studies of Three Schools*. Nueva York: Longman, 1983.
- Damon, William. *Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in Our Homes and Schools*. Nueva York: Free Press, 1995.
- Davidson, Jane L. (ed.). *Counterpoint and Beyond: A Response to "Becoming a Nation of Readers"*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 1988.
- Diggins, John Patrick. "Historical Blindness". *The New York Times*, 19 de noviembre de 1994.
- Diggins, John Patrick. "History Standards Got It Wrong Again". *The New York Times*, 15 de mayo de 1996.
- Driver, Rosalind; et al. "Constructing Scientific Knowledge in the Classroom". *Educational Researcher*, octubre 1994.
- Edmonds, Ronald R. "Effective Education for Minority Pupils: Brown Confounded or Confirmed". En Derrick Bell (ed.), *Shades of Brown: New Perspectives on School Desegregation*. Nueva York: Teachers College Press, 1980.
- Elson, John. "History, the Sequel". *Time*, 7 de noviembre de 1994, p. 64.
- Farkas, Steve; y Johnson, Jean. *Different Drummers: How Teachers of Teachers View Public Education*. Nueva York: Public Agenda, 1997.
- Farkas, Steve; y Johnson, Jean. *Time to Move On: African-American and White Parents Set an Agenda for Public Schools*. Nueva York: Public Agenda, 1998.
- Feagler, Dick. "Educators in Dire Need of English 101 Course". *The Plain Dealer* (Cleveland), 13 de marzo de 1996.
- FitzGerald, Frances. *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*. Boston: Atlantic-Little, Brown, 1979.
- Fox, Jonathan. "English Teachers Step Up Struggle Against Phonics". *Education Daily*, 17 de diciembre de 1999.
- Galambos, Eva C. *Teacher Preparation: The Anatomy of a College Degree*. Atlanta, Ga.: Southern Regional Education Board, 1985.
- Gardner, Martin. "The New New Math". *The New York Review of Books*, 24 de septiembre de 1998.
- Gates, Jr., Henry Louis. "Whose Culture Is It, Anyway". *The New York Times*, 4 de mayo de 1991.
- Gates, Jr., Henry Louis. "Black Demagogues and Pseudo-Scholars". *The New York Times*, 20 de julio de 1992, p. A 13.
- Gluck, Carol. "History According to Whom?". *The New York Times*, 19 de noviembre de 1994.
- Gollick, Donna M.; Klassen, Frank H.; y Yff, Joost. *Multicultural Education and Ethnic Studies in the United States*. Washington, D. C.: American Association of Colleges for Teacher Education y ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 1976.
- Goodman, Kenneth S. "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". En H. Singer y R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DEL.: International Reading Association, 1976.

- Goodman, Kenneth S.; y Goodman, Yetta M. "Learning to Read Is Natural". En Lauren S. Resnick y Phyllis A. Weaver (eds.), *Theory and Practice of Early Reading*. Vol. 1. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1979.
- Goodman, Kenneth. *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, N. H.: Heinemann, 1986.
- Goodman, Kenneth. "Afterword". En Kenneth Goodman, *What's Whole in Whole Language*. Portsmouth, N. H.: Heinemann, 1986.
- Goodman, Kenneth S. "Gurus, Professors, and the Politics of Phonics". *Reading Today*, diciembre 1992 - enero 1993.
- Gray, Paul. "Whose America?". *Time*, 8 de julio de 1991, pp. 12-17.
- Gugliotta, Guy. "Up in Arms About the 'American Experience'". *The Washington Post*, 28 de octubre de 1994, p. A3.
- Hancock, LynNell. "Red, White-And Blue". *Newsweek*, 7 de noviembre de 1994, p. 54.
- Hancock, LynNell; y Wingert, Pat. "If You Can Read This". *Newsweek*, 13 de mayo de 1996.
- Hayes, Donald P. Loreen; Wolfer, T.; y Wolfe, Michael F. "Schoolbook Simplification and its Relation to the Decline in SAT-Verbal Scores". *American Educational Research Journal*, verano (boreal) 1996.
- Henry, Tamara. "History by Rote Considered a Dated Approach". *USA Today*, 26 de octubre de 1994, p. 1.
- Hirsch, Jr., E. D. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin, 1987.
- Hirsch, Jr., E. D.; Kett, Joseph; y Trefill, James. *The Dictionary of Cultural Literacy*. Boston: Houghton Mifflin, 1988.
- Hirsch, Jr., E. D. *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*. Nueva York: Doubleday, 1996. [Traducción al castellano de los capítulos 4, 5 y 7 en *Estudios Públicos*, N° 68, 66 y 70, respectivamente.]
- Honig, Bill. *How Should We Teach Our Children to Read? The Role of Skills in a Comprehensive Reading Program - A Balanced Approach*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1996.
- Honig, Bill. *Last Chance for Our Children*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1985.
- Jackson, Rex. *An Examination of Declining Numbers of High-Scoring SAT Candidates*. Nueva York: The College Board, 1976.
- Jencks, Christopher; et al. *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. Nueva York: Basic Books, 1972.
- Jennings, Marianne M. "Rain-Forest Algebra and MTV Geometry". *The Textbook Letter*, noviembre-diciembre 1996.
- Johnson, Jean; e Immerwahr, John. *First Things First: What Americans Expect from the Public Schools*. Nueva York: Public Agenda, 1994.
- Johnson, Jean. *Assignment Incomplete: The Unfinished Business of Education Reform*. Nueva York: Public Agenda, 1995.
- Johnson, Jean; y Farkas, Steve. *Getting By: What American Teenagers Really Think About Their Schools*. Nueva York: Public Agenda, 1997.
- Jost, Kenneth. "Teaching History". *The CQ Researcher*, 29 de septiembre de 1995.
- Kandel, I. L. *The Cult of Uncertainty*. Nueva York: Macmillan, 1943.
- Kismaric, Carol; y Heifeman, Marvin. *Growing Up with Dick and Jane*. Nueva York: Harper-Collins, 1996.

- Kline, Morris. *Why Johnny Can't Add: The Failure of the New Math*. Nueva York: St.Martin's Press, 1973.
- Kramer, Rita (ed.). *School Follies*. Nueva York: Free Press, 1991.
- Krauthammer, Charles. "History Hijacked". *The Washington Post*, 4 de noviembre de 1994.
- Landers, Robert K. *African-American Baseline Essays*. Portland: Portland Public Schools, 1989.
- Landers, Robert K. "Conflict over Multicultural Education". *Congressional Quarterly's Editorial Research Reports*, 30 de noviembre de 1990.
- Leeson, Jim. "Some Basic Beliefs Challenged". *Southern Education Report*, mayo 1967.
- Lemann, Nicholas. "The Reading Wars". *The Atlantic Monthly*, noviembre 1997.
- Leo, John. "The Trouble with Self-Esteem". *U.S. News & World Report*, 2 de abril de 1990, p. 16.
- Leo, John. "That So-Called Pythagoras". *U.S. News and World Report*, 26 de mayo de 1997.
- Lerner, Barbara. "Self-Esteem and Excellence: The Choice and the Paradox". *The American Educator*, invierno (boreal) 1985.
- Lerner, Barbara. "Self-Esteem and Excellence: The Choice and the Paradox". *The American Educator*, verano (boreal) 1996.
- Los Angeles Times*. "Now a History for the Rest of Us". *Los Angeles Times*, 27 de octubre de 1994, p. A10.
- Loveless, Tom. "The Second Great Math Rebellion". *Education Week*, 15 de octubre de 1997, 5 de noviembre de 1997, 12 de noviembre de 1997, 3 de diciembre de 1997.
- Lyon, G. Reid "Why Kids Can't Read". Testimonio prestado ante el Comité sobre Educación y Fuerza de Trabajo, de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos, 10 de julio de 1997.
- Lyon, G. Reid; y Moats, Louisa C. "Critical Conceptual and Methodological Considerations in Reading Intervention Research". *Journal of Learning Disabilities*, noviembre-diciembre 1997.
- Matthews, "Decline in Education: I. The Evidence". *The Washington Post*, 13 de octubre de 1981.
- McDougall, Walter A. "What Johnny Still Won't Know about History". *Commentary*, julio 1996.
- McDougall, Walter A. "Whose History? Whose Standards?". *Commentary*, mayo 1995.
- McKenna, Michael; Stahl, Steven A.; y Reinking, David. "A Critical Commentary on Research, Politics, and Whole Language". *Journal of Reading Behavior*, 26, N° 2 (1994).
- Mecca, Andrew M.; Smelser, Neil J.; y Vasconcellos, John (eds.). *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley: University of California Press, 1989.
- Meier, Deborah. *The Power of Their Ideas*. Boston: Beacon, 1995.
- Mirel, Jeffrey. *The Rise and Fall of an Urban School System: Detroit, 1907-81*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1993.
- Mitchell, Frederic; y Schwinden, Michael. *Profiles of the Education of Teachers and Proposals for Reform*. Tempe, Ariz.: Arizona State University, 1984.
- Moats, Louisa C. *Teaching Reading IS Rocket Science*. Washington, D. C. American Federation of Teachers, 1999);
- Nash, Gary B.; Crabtree, Charlotte; y Dunn, Ross E. *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*. Nueva York: Knopf, 1997.

- National Academy of Education. *Becoming a Nation of Readers*. Washington D. C.: U. S. Department of Education, 1985.
- National Association of State Boards of Education. "NASBE Releases Recommendations on Multicultural Education". Comunicado de prensa, octubre 1991.
- National Center for Education Statistics. *The Condition of Education, 1995*. Washington, D. C., U. S. Department of Education, 1995.
- National Center for Education Statistics. *NAEP 1994 Reading Report Card for the Nation and the States: Findings from the National Assessment of Educational Progress and Trial State Assessments*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1996.
- National Center for Education Statistics. *NEAP Reading Report Card for the Nation and the States*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education, 1999.
- National Center for Education Statistics. *Remedial Education at Higher Education Institutions in Fall 1995*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education, 1996.
- National Center for Education Statistics. *The 1994 High School Transcript Study of Tabulations: Comparative Data on Credits Earned and Demographics for 1994, 1990, 1987, and 1982 High School Graduates*. Nueva York: Simon & Schuster, 1997.
- National Center for Education Statistics. *The Social Context of Education*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1997.
- National Center for Education Statistics. *The 1994 High School Transcript Study Tabulations*, 1998.
- National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 1983.
- National Council of Teachers of English and International Reading Association. *Standards for the English Language Arts*. Urbana, Ill., y Newark, Del.: ambas entidades, 1996.
- National Council of Teachers of Mathematics. *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, 1989.
- National Council of Teachers of Mathematics. *Creating a Climate for Change: Math Leads the Way - Perspectives on Math Reform*. Nueva York: Public Agenda, 1993.
- New York State Department of Education. "A Curriculum of Inclusion". Albany, N.Y.: Commissioner's Task Force on Minorities, 1989.
- New York State Social Studies Review and Development Committee. *One Nation, Many Peoples: A Declaration of Cultural Interdependence*. Albany, N.Y.: State Education Department, 1991.
- Nicholson, David. "'Afrocentrism' and the Tribalization of America". *The Washington Post*, 23 de septiembre de 1990, p. B1.
- O'Neil, John. "Whole Language: New View of Literacy Gains in Influence". *ASCD Update*, enero 1989.
- Patterson, Orlando. "Black Like All of Us". *The Washington Post*, 7 de febrero de 1993, p. C2.
- Peterson, Paul E. "Did the Education Commissions Say Anything?" *The Brookings Review*, invierno (boreal) 1983.
- Phillips, D. C. "The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism". *Educational Researcher*, octubre 1995.
- Powell, Arthur G.; Farrar, Eleanor; y Cohen, David K. *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Boston: Houghton Mifflin, 1985.

- Rabb, Theodore K. "Whose History? Where Critics of the New Standards Flunk Out". *The Washington Post*, 11 de diciembre de 1994.
- Ratnesar, Romesh. "This is Math?". *Time*, 24 de agosto de 1997.
- Ravitch, Diane. "The Meaning of the New Coleman Report". *Phi Delta Kappan*, junio 1981.
- Ravitch, Diane. "The Coleman Reports and American Education". En Aage B. Sorensen y Seymour Spilerman (eds.), *Social Theory and Social Policy: Essays in Honor of James S. Coleman*. Westport, Conn.: Praeger, 1993.
- Ravitch, Diane. *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington, D. C.: Brookings Institution, 1995.
- Ravitch, Diane. "The Controversy over National History Standards". *The American Academy of Arts and Sciences Bulletin*, enero-febrero 1998.
- Resnick, Lauren B.; y Klopfer, Leopold E. (eds.). *Towards the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.
- Riley, Richard W. (U.S. Department of Education). Exposición realizada el 4 septiembre de 1994.
- Rochester, J. Martin. "The Decline of Literacy". *Education Week*, 15 de mayo de 1996.
- Rogers, Adam. "You're OK, I'm Terrific: 'Self-Esteem' Backfires". *Newsweek*, 13 de julio de 1998, p. 69.
- Rosenthal, Jack. "School Expert Calls Integration Vital Aid". *The New York Times*, 9 de marzo de 1970, p. 1.
- Rothman, Robert. "From a 'Great Debate' to a Full-Scale War: Dispute over Teaching Reading Heats UP". *Education Week*, 21 de marzo de 1990.
- Saint Louis Post-Dispatch*. "Revising History". *Saint Louis Post-Dispatch*, 31 de octubre de 1994, p. B6.
- San Francisco Chronicle*. "A Blueprint of History for American Students". *San Francisco Chronicle*, 29 de octubre de 1994, p. A22.
- Schlesinger, Jr., Arthur. "When Ethnic Studies Are Un-American". *The Wall Street Journal*, 23 de abril de 1990.
- Schlesinger, Jr., Arthur. "Text of Statement by 'Scholars in Defense of History'". *Education Week*, 1 de agosto de 1990.
- Senate (US). Congressional Record (Actas del Senado). 18 de enero de 1995, S1025-1035, S1038-1040.
- Shanker, Albert. "The Education Summit: Peak or Pique?". *The New York Times*, 17 de septiembre de 1989.
- Shanker, Albert. "National Standards and Exams". *The New York Times*, 1 de marzo de 1992.
- Shanker, Albert. "A Question of Fairness". *The New York Times*, 29 de marzo de 1992.
- Shanker, Albert. "Coming to Terms on 'World-Class Standards'". *Education Week*, 17 de junio de 1992.
- Shanker, Albert. "Cortines Sets Standards". *The New York Times*, 8 de mayo de 1994.
- Shanker, Albert. "The History Standards". *The New York Times*, 6 de noviembre de 1994.
- Shanker, Albert. "Making Standards Count". *The American Educator*, otoño (boreal) 1994.
- Shanker, Albert. "Debating the Standards". *The New York Times*, 29 de enero de 1995.
- Shanker, Albert. "How Not to Write English". *The New York Times*, 14 de marzo de 1996.
- Shanker, Albert. "What Standards?". *The New York Times*, 7 de abril de 1996.
- Sizer, Theodore R. *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. Boston: Houghton Mifflin, 1983.

- Smelser, Neil J. "Self-Esteem and Social Problems: An Introduction". En Andrew M. Mecca, Neil J. Smelser y John Vasconcellos (eds.), *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley: University of California Press, 1989.
- Smith, Frank. *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston, 1971.
- Smith, Frank. *Psycholinguistics and Reading*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston, 1973.
- Smith, Frank. "Learning to Read: The Never-Ending Debate". *Phi Delta Kappan*, febrero 1992.
- Snow, Catherine E. M.; Burn, Susan; y Griffin, Peg (eds.). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D. C.: National Academy Press, 1998.
- Southern Regional Education Board. *The Need for Quality*. Atlanta: SREB, 1981.
- Stedman, Lawrence A. y Smith, Marshall S. "Recent Reform Proposals for American Education". *Contemporary Education Review*, otoño (boreal) 1983.
- Stedman, Lawrence A. "An Assessment of the Contemporary Debate over U.S. Achievement". En Diane Ravitch (ed.), *Brookings Papers on Education Policy 1998*. Washington, D. C.: Brookings Institution, 1998.
- Steinberg, Jacques. "CUNY Professor Criticizes Jews". *The New York Times*, 6 de agosto de 1991, p. B.3.
- Steinberg, Jacques. "California Goes to War Over Math Instruction". *The New York Times*, 27 de noviembre de 1997.
- Stern, Sheldon M. "Beyond the Rhetoric: An Historian's View of the 'National' Standards for United States History". *Journal of Education*, Vol. 176, 3 de noviembre de 1994.
- Stevenson, Harold W.; Lee, Shin-Ying; y Stigler, James W. "Mathematics Achievement of Chinese, Japanese, and American Children". *Science*, 14 de febrero de 1986, pp. 693-699.
- Stevenson, Harold W.; y Stigler, James W. *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. Nueva York: Summit, 1992. [Traducción al castellano de los capítulos 7, 8 y 9, en *Estudios Públicos* N° 76 (primavera 1999).]
- Stevenson, Harold W. "Learning from Asian Schools". *Scientific American*, diciembre 1992.
- Stevenson, Harold W.; Chen, Chuansheng; y Lee, Shin-Ying. "Mathematics Achievement of Chinese, Japanese, and American Children: Ten Years later". *Science*, 1 de enero de 1993, pp. 54-55.
- Stotsky, Sandra. *Losing Our Language: How Multicultural Classroom Instruction Is Undermining Our Children's Ability to Read, Write, and Reason*. Nueva York: The Free Press, 1999.
- Sullivan, Andrew. "Racism 101". *The New Republic*, 26 de noviembre de 1990, pp. 19-21.
- The New York Times*. "Maligning the History Standards". *The New York Times*, 13 de febrero de 1995, p. A18.
- Thernstrom, Stephan; y Thernstrom, Abigail. *America in Black and White: One Nation, Indivisible*. Nueva York: Simon & Schuster, 1997.
- Traub, James. *Better By Design? A Consumer's Guide to Schoolwide Reform*. Washington, D.C.: Thomas B. Fordham, 1999.
- U. S. Department of Education. *The Nation Responds*. Washington, D.C.: U. S. Department of Education, 1984.

- Viadero, Debra. "Battle over Multicultural Education Rises in Intensity". *Education Week*, 28 de noviembre de 1990.
- Vinovskis, Maris. *The Road to Charlottesville: The 1989 Education Summit*. Washington, D. C.: National Education Goals Panel, 1999.
- Vogeli, Bruce R. "The Rise and Fall of the 'New Math'". Desertación inaugural, Instituto Pedagógico, Universidad de Columbia, 1976.
- Washburne, Carleton. "The Philosophy of the Winnetka Curriculum". *The Foundations and Technique of Curriculum Construction: The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Parte I. Bloomington, Ill.: Public School Publishing, 1926.
- Weaver, Connie. "Weighing Claims of 'Phonics First' Advocates". *Education Week*, 28 de marzo de 1990.
- Wolf, Eleanor P. *Trial and Error: The Detroit School Segregation Case*. Detroit: Wayne State University Press, 1981.

Conclusión

- Angus, David L.; y Jeffrey E., Mirel. *The Failed Promise of the American High School, 1890-1995*. Nueva York: Teachers College Press, 1999.
- Bracey, Gerald W. "Why Can't They Be Like We Were?" *Phi, Delta Kappan*, octubre de 1991.
- Coleman, James S. *The Asymmetric Society*. Syracuse, N. Y.: Syracuse University Press, 1982.
- Cremin, Lawrence A. *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*. Nueva York: Knopf, 1961.
- Cuban, Larry. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990*. Nueva York: Teachers College Press, 1993.
- Dewey, John. "My Pedagogic Creed". En Martin S. Dworkin (ed.), *Dewey on Education*, Nueva York: Teachers College Press, 1959.
- MacFarquhar, Neil. "Public, but Independent Schools Are Inspiring Hope and Hostility". *The New York Times*, 27 de diciembre de 1996.
- National Center for Education Statistics. *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*. Washington, D. C.: Department of Education, 1993.
- National Center for Education Statistics. *Common Core of Data. School Universe, 1996-97*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education, 1998.
- National Center for Education Statistics. *Teacher Quality: A Report on the Preparation and Qualifications of Public School Teachers*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education, 1999.
- Ravitch, Diane. *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- Traub, James. "What No School Can Do". *The New York Times Magazine*, 16 de enero de 2000.
- Zilversmit, Arthur. *Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960*. Chicago: University of Chicago Press, 1993. □