

CRÍTICA DE UNA COSMOVISIÓN*

E. D. Hirsch, Jr.

E. D. Hirsch traza en estas páginas los orígenes de la “cosmovisión progresista” que ha predominado en la comunidad educacional estadounidense en las últimas décadas. En particular, sitúa el movimiento progresista dentro de la tradición más vasta del Romanticismo norteamericano. De esa vertiente romántica, profundamente arraigada en la sociedad norteamericana desde el siglo pasado, el autor señala que las ideas desarrollistas —o visión “naturalista”—, basadas en supuestos cándidos acerca de la niñez y la naturaleza humana, han resultado ser especialmente ineficaces desde el punto de vista de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y contraproducentes en lo que atañe a la equidad del sistema educacional.

E. D. HIRSCH, JR. Profesor de la Universidad de Virginia, Charlottesville. Presidente de Core Knowledge Foundation. Entre sus obras anteriores cabe destacar sus libros *Cultural Literacy* y *The Dictionary of Cultural Literacy*.

* “Critique of a Thoughtworld”, capítulo 4 del libro de E. D. Hirsch, Jr., *The Schools We Need: Why We Don't Have Them* (Nueva York: Doubleday, 1996). Traducido del inglés por revista *Estudios Públicos* y reproducido con la debida autorización.

1. Introducción

Muchas de las “reformas escolares” que actualmente se proponen corresponden a las mismas prácticas que han puesto en riesgo la educación estadounidense. Para alguien con una opinión no comprometida lo anterior sugiere la siguiente pregunta: ¿por qué insisten los educadores en recomendar —incluso con mayor intensidad que antes— la adopción de las mismas prácticas contrarias a los contenidos, contrarias al aprendizaje mecánico y al aprendizaje verbal que ya han conducido a resultados tan insatisfactorios?

La respuesta es, en esencia, la siguiente: al interior de la comunidad educacional no se *concibe* otra alternativa. Parte de la doctrina educacional estadounidense ha consistido básicamente en menospreciar la así llamada educación “tradicional”. El largo predominio en nuestros planteles de formación docente de una retórica contraria a la tradición ha logrado garantizar que dentro de sus recintos no se tenga fácil acceso a principios no progresistas que puedan competir con esa retórica. Ningún profesor en una escuela de educación estadounidense va a abogar por una pedagogía que esté *a favor* del aprendizaje mecánico, *a favor* del conocimiento factual y *a favor* del aprendizaje verbal. Puesto que hay una sola creencia cierta, expresada en un catecismo repetido constantemente, no está permitido formular la insinuación herética de que el propio credo podría ser incorrecto. Cuestionar la doctrina progresista equivaldría a poner en duda la propia identidad de la profesión docente. Su premisa fundacional es que los principios progresistas son correctos, por lo que resulta inconcebible que *ellos* puedan ser la causa de la ineficacia de la educación estadounidense. Ha de haber otras explicaciones mejores para justificar la ineficacia de nuestras escuelas. Entre esas explicaciones “mejores”:

- Negar que nuestras escuelas son verdaderamente ineficaces. No hay tal crisis en nuestros establecimientos educacionales, ya que éstos son básicamente de buena calidad —incluso mejores que nunca antes, si se consideran los cambios demográficos. (Una subcategoría de esta postura es negar los resultados de las pruebas: las pruebas no evalúan los verdaderos resultados en las escuelas, y de hecho inhiben la entrega de una verdadera educación).
- Negar el actual predominio del progresismo. El problema de fondo es que el progresismo nunca llegó a afianzar su supremacía, y de ello hay que culpar a los profesores de nuestras escuelas por empeñarse en aplicar prácticas tradicionales y no progresistas.

- Negar que el progresismo, incluso allí donde se han seguido sus principios, ha sido *auténticamente* respetado. Los maestros que adhieren a la doctrina progresista son culpables por haberla aplicado de manera inadecuada. Como los principios progresistas son correctos, cuando se siguen apropiadamente han de traducirse en buenos resultados. Y en vista de que los resultados no son buenos, los principios no pueden haber sido aplicados como corresponde.
- Aducir condiciones externas e insuperables que impiden la adecuada expresión del progresismo. Las deficiencias han de atribuirse no a una doctrina incorrecta, sino a problemas sociales abrumadores, como la desintegración familiar, la cultura de la violencia, una población estudiantil multiétnica y la cantidad excesiva de tareas distintas que deben realizar las escuelas. Estos problemas culturales más vastos se encuentran tan generalizados que afectan los resultados educacionales incluso en escuelas suburbanas de buen nivel económico.

En suma, ya que no se puede culpar a la doctrina progresista, la única cura adecuada para nuestras achacosas escuelas es la “reforma” homeopática, vale decir, la administración de dosis aun más poderosas e intensivas de principios progresistas.

Para romper el ciclo de la dependencia doctrinal será indispensable poner en tela de juicio la propia doctrina progresista: llevar incluso a los profesores de educación a pensar lo impensable. La descripción histórica es quizás el método más adecuado para inducir ese pensamiento “que rompe el esquema”. Tal vez la comprensión del origen histórico de las ideas progresistas podría servir como una primera ayuda para derrocar su ineficaz tiranía. En este trabajo intentaré cumplir tres objetivos principales: 1) reseñar la Cosmovisión* estadounidense en materia de educación, rastreando sus antecedentes históricos y explorando lo que hay detrás de esos términos técnicos que tienden a ocultar sus características esenciales; 2) desmitificar esa misma Cosmovisión demostrando cómo el revestimiento técnico ha encubierto su carácter no técnico; y 3) refutar las pretensiones cuasicientíficas del revestimiento técnico. En su libro *Psychology of World-views*, Karl Jaspers observa que no podemos comprender cabalmente una cosmovisión si no nos motiva la atracción o el rechazo. Aunque añade

* “Thoughtworld”, en la versión original en inglés, ha sido traducido aquí y más adelante como “cosmovisión”. (N. del T.)

perspicazmente que cualquiera de los dos enfoques puede conducir a una comprensión más exacta y una percepción más clara¹.

Las fuentes a las que esencialmente me atengo en este trabajo son las principales corrientes de la investigación histórica y científica. Algunas de mis críticas a la Cosmovisión son de carácter técnico y se basan en resultados aceptados de investigaciones que discrepan con ciertos dogmas del ámbito educacional. Sin embargo, puede que las meras conclusiones que se desprenden de las investigaciones no basten para modificar opiniones tan profundamente arraigadas. “Las investigaciones nos sugieren” es una de las expresiones favoritas de la comunidad educacional. Lo que esas “investigaciones nos sugieren” tiende a resultar altamente concordante con los dogmas educacionales establecidos. Pero ¿qué ocurre con lo que nos sugieren las investigaciones históricas y psicológicas? ¿Resultará igualmente concordante con nuestro punto de vista? Nadie puede estar seguro de que su propia interpretación de las investigaciones científicas no esté influenciada por la selección previa de las investigaciones. Con todo, cuando surge un claro conflicto entre las principales corrientes científicas que gozan de amplia aceptación y las teorías científicas citadas por los expertos en educación, parece razonable concluir que hay mayores probabilidades de que dichas corrientes, por ser más diversificadas y desinteresadas, estén bien encaminadas.

La inclinación de los seres humanos a preseleccionar los resultados de las investigaciones se denomina algunas veces “ideología”, una palabra que da a entender que las creencias se escogen fundamentalmente con el fin de promover el interés propio o los intereses de clase. Es cierto que el ideario educacional estadounidense no está del todo exento de una ideología centrada en el interés propio, particularmente en lo que atañe a su autocomplacencia en el proceso. Sin embargo, evitaré usar la palabra “ideología”. En la gestación de las ideas que predominan hoy en la educación estadounidense, muchas de las cuales pertenecen a nuestra cultura en general, han intervenido factores que van más allá de la ideología institucional. Las nociones acerca de la primera infancia, el aprendizaje académico*, la creatividad, la independencia de juicio y el control ejercido por la

¹ Véase K. Jaspers (1925), p. 10; y *Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften*, 8, p. 14. Véase también E. Spranger (1918), p. 369.

* La expresión “*book learning*” ha sido traducida aquí y más adelante como “aprendizaje académico”. E. D. Hirsch señala que los educadores progresistas suelen usar esta expresión en forma despectiva, para referirse a las formas tradicionales de educación simbolizadas por los libros de texto (véase “Critical Guide to Educational Terms and Phases”, en E. D. Hirsch, *The Schools We Need*). (N. del T.)

escuela, son propias de la comunidad educacional y, a la vez, del acervo cultural estadounidense. Actitudes nacionales inveteradas han permitido que ciertas doctrinas educacionales se afiancen en los Estados Unidos con mucho mayor persistencia que en cualquier otra parte. Procederé a analizar algunas de estas actitudes generalizadas antes de referirme finalmente a los componentes del pensamiento educacional estadounidense que están más relacionados con el ejercicio de la profesión docente.

2. Romanticismo

En la escuela de educación de la Universidad de Columbia, en lo alto del friso del edificio Horace Mann que mira hacia Broadway, se encuentran grabados nombres que reflejan los ideales educacionales que inspiraron a los fundadores de la institución; nueve grandes educadores desde el siglo XVI hasta el siglo XIX: San Ignacio de Loyola, Melancthon, Sturm, Comenio, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Horace Mann y Thomas Arnold. Uno desearía saber qué deliberaciones o debates ocasionó la selección de los nombres. El friso fue construido con el claro propósito de exaltar la noble vocación docente. Ello podría explicar la ausencia de Thomas Jefferson, quien, pese a haber formulado las reflexiones tempranas más importantes en torno a la educación pública en los Estados Unidos, no era profesor. Por otra parte, Herbart tampoco era maestro, aunque sí ejerció una enorme influencia —mayor que la de Jefferson, desgraciadamente— en el rumbo que adoptaría la educación norteamericana moderna.

El friso parece decir: “Dejad que en otros costados del edificio se exalten los nombres de poetas y filósofos. Aquí en la Escuela de Educación el friso que mira hacia Broadway ensalzará a los pensadores que provocaron un cambio en la educación *moderna*, ya fuera aportando nuevas teorías (como Herbart), ya fuera aunando la teoría y la práctica para educar a los jóvenes”. La selección es admirable por su énfasis en la instrucción primaria, incluyendo en la lista a Friedrich Froebel, el inventor del kindergarten; Johann Herbart, filósofo y psicólogo de la educación básica, y además epónimo de la Sociedad Herbart, que promovió la “educación centrada en el niño”; y Johann Pestalozzi, quien era partidario de conciliar la educación con el desarrollo natural del niño. No es mera coincidencia que todos ellos hayan sido contemporáneos que se conocían mutuamente: Pestalozzi nació en 1746, Herbart en 1776 y Froebel en 1782. Sus ideas florecieron en Suiza y Alemania durante el apogeo del Movimiento Romántico. Fue en el seno del Romanticismo europeo donde surgió la nueva concepción del niño que llegó a dominar la teoría educacional estadounidense.

Antes del Movimiento Romántico, la concepción implícita que se tenía de la educación, la cual nunca ha desaparecido del todo en ninguna sociedad, era que el niño es una criatura aún no formada cuyos impulsos instintivos, antes que estimulados, deben ser moldeados conforme a las costumbres que prevalecen en la sociedad. Ésa sigue siendo la concepción predominante de la educación en la mayoría de las sociedades asiáticas y africanas, y continuó siéndolo en Occidente hasta fines del siglo XVIII.

Platón, por ejemplo, asignaba gran importancia a la educación porque estaba convencido de que la vida buena y una sociedad justa requerían una formación especial y el estímulo de los elementos racionales de la naturaleza humana, de manera que éstos pudieran dominar y controlar los aspectos instintivos y emocionales. Para Platón la raíz del mal se encontraría en una educación que permitiera que el instinto y la emoción prevaleciera sobre la razón. El popular lema de hoy “Déjate guiar por tu felicidad”, en que “felicidad” significa cualquier cosa que resulte ser nuestra preferencia instintiva, le hubiera parecido a Platón una blasfemia moral. De igual modo, la teoría judeocristiana de la educación, pese a que hace menos hincapié que Platón en la racionalidad, revela una desconfianza similar en la naturaleza humana y en sus emociones instintivas. En uno de los pasajes más celebrados de las *Confesiones* de San Agustín se describe la siguiente travesura infantil².

Él y un grupo de otros niños decidieron robar algunas peras del árbol de un granjero. No fue el hurto de las frutas lo que hizo que Agustín considerara este incidente como un ejemplo de la naturaleza humana; después de todo era probable que él y sus antisociales amigos tuvieran hambre y les apeteciera comer peras. Más significativo para Agustín fue el hecho de que cogieron más peras de las que razonablemente podían comer, llevándoselas maliciosamente para lanzárselas a los cerdos. La única explicación para un acto tan nihilista y destructivo, pensó Agustín, fue que incluso, o especialmente, en un niño de corta edad hay una maldad y una perversidad explicables sólo por la doctrina del pecado original. El episodio del peral le reveló a Agustín que la naturaleza humana está corrompida desde el nacimiento. El propósito de la educación no es seguir el curso de la naturaleza humana sino corregirla y situarla en una senda de virtud que a menudo va a contrapelo de su tendencia natural. Si damos rienda suelta a nuestros caídos instintos naturales engendramos una vida de codicia, egoísmo y delincuencia.

² San Agustín, *Confesiones*, Libro VI.

Aun cuando los pensadores de la Ilustración rompieron con la religión sectaria y con la idea del pecado original, la mayoría de ellos no rompió con los principios modeladores y civilizadores de la educación que habían animado a las sociedades a lo largo de la historia. Los precursores de la nación estadounidense —figuras de la Ilustración como Madison y Jefferson (y categóricamente su colega Hamilton, recordado en el friso de la Escuela de Educación)— adoptaron una visión escéptica y suspicaz de la naturaleza humana. Su recelo les llevó a diseñar resguardos para proteger a los individuos contra la dictadura de la mayoría; a confiar en el Senado para evitar los peligros de un gobierno puramente representativo; y a formular la doctrina de la separación de poderes, que erige una protección estructural contra la ambición de poder y la codicia. En la Constitución que redactaron no hay una confianza implícita en la bondad innata de la naturaleza humana cuando se le permite dejarse llevar por su felicidad.

En los escritos de Jefferson sobre la educación pública, que son los más completos que nos han legado nuestros padres de la patria, el énfasis en el cultivo de una aristocracia del talento y la virtud, así como las estrictas normas para la educación moral, no reflejan confianza en la idea de instar a la naturaleza humana a seguir su curso natural. El estudio de la historia (no de la naturaleza) debía ser la principal materia de enseñanza:

[La historia] les cualificará como jueces de las acciones y designios de los hombres; les permitirá reconocer la ambición bajo cualquier disfraz que adopte, y, conociéndola, derrotarla. En todo gobierno sobre la tierra hay una huella de debilidad humana, algún germen de corrupción y degeneración que la astucia descubrirá y la perversidad lentamente abrirá, cultivará y ampliará³.

No obstante, a partir de fines del siglo XVIII, un nuevo movimiento intelectual, el Romanticismo europeo, introdujo dos concepciones trascendentales que pusieron en tela de juicio estas tradiciones no sentimentales. En primer lugar, el Romanticismo creía que la naturaleza humana es innatamente buena, y por ende habría que instarla a seguir su curso natural, evitando que sea corrompida por prejuicios y convenciones sociales artificialmente impuestos. En segundo término, el Movimiento Romántico llegó a la conclusión de que el niño no es ni una versión ignorante y a escala reducida de un adulto ni tampoco un pedazo informe de arcilla que es preciso modelar, sino que un ser especial por derecho propio con impulsos

³ T. Jefferson, "Notes on Virginia" (edición 1944), p. 265.

únicos y confiables —sagrados, en realidad— a los que se debería permitir-seles que se desarrollen y sigan su curso.

Detrás de este trascendental cambio de actitud frente a la confiabilidad de la naturaleza humana yace la fe cuasirreligiosa en todo lo que fuera “natural” que profesaban los pensadores románticos. Desde el *Emilio* (1762) de Rousseau, esas ideas optimistas y cuasirreligiosas habían estado vinculadas a teorías de la educación. Más adelante fueron traducidas a prestigiosos sistemas filosóficos por pensadores románticos alemanes como Hegel (nacido en 1770) y Schelling (nacido en 1775). En su *Filosofía de la Naturaleza*, Schelling afirmaba explícitamente que tanto el mundo natural como la naturaleza humana creados por Dios eran emanaciones de la misma substancia divina. Ésta era la enunciación explícita de las ideas implícitas que sirvieron de fundamento a la nueva concepción Romántica del niño y a la hostilidad del Romanticismo hacia las convenciones restrictivas de la sociedad. ¿Cómo podría fracasar un desarrollo auténticamente natural si no se le han puesto trabas? Después de todo, los instintos naturales tienen un origen divino. Sólo la separación de ese origen mediante las imposiciones artificiales de la cultura y la sociedad humanas puede apartar al niño del camino recto.

Las siguientes son algunas observaciones al respecto formuladas por Friedrich Froebel, el padre europeo de la educación básica estadounidense:

A las plantas y a los animales jóvenes les proporcionamos espacio, tiempo y reposo, sabiendo que desplegarán progresivamente su belleza en virtud de leyes que operan en cada especie. Evitamos intervenir por la fuerza en su existencia, pues sabemos que esa intrusión en su crecimiento natural sólo podría perjudicar su desarrollo. ¡Y sin embargo el hombre trata al joven como si fuera un pedazo de cera, un amasijo de greda a partir del cual puede moldear lo que desee! [...]. La educación y la instrucción deberían ser desde un comienzo pasivas, observantes, protectoras, y no prescriptivas, determinantes y entorpecedoras [...]. Cualquier tipo de capacitación e instrucción que prescribe y fija, es decir, que interfiere con la labor de la Naturaleza, necesariamente tiende a limitar y a perjudicar⁴.

De igual manera, Johann Pestalozzi previene contra la práctica de someter al niño a un aprendizaje puramente convencional:

Cualquier método para desplegar las capacidades humanas que pretenda ser natural debe ser abierto y sencillo [...]. Los padres no deberían apremiar a sus hijos para que se ocupen de cuestiones

⁴W. H. Herford (editor, 1904), pp. 5-6.

alejadas de sus intereses inmediatos. Cuando adelantan el curso normal del desarrollo de sus hijos hacen que disminuyan sus capacidades y perturban profundamente el equilibrio de su naturaleza⁵.

Como muchos recordarán por el último movimiento de la Novena Sinfonía de Beethoven, Schiller celebró esa unificación con la naturaleza en su “Oda a la alegría” (1785), donde la palabra “alegría” expresa la reunión con esa naturaleza de la cual hemos sido separados por las convenciones sociales: “Was die Mode streng geteilt” (“lo que la moda ha dividido”). En esa misma línea, William Blake en sus *Cantos de inocencia* (1789) ensalzó la niñez por su cercanía a lo divino, y fue un temprano entusiasta de la Oda de Wordsworth “Sugerencias de inmortalidad a partir de recuerdos de la primera infancia” (1804), que contiene estas líneas:

Tú, niño, pequeño aunque glorioso por la fuerza
de la libertad celestial en lo más alto de tu ser,
¿por qué provocas que en forma tan intensamente dolorosa
el paso de los años traiga consigo el inevitable yugo
que se traba en ciega pugna con tu santidad?
Muy pronto tu alma deberá cargar con su peso terrenal,
¡y la costumbre se dejará caer sobre ti con el peso de la escarcha,
casi tan profunda como la vida!⁶

De la idea de que las “costumbres” sociales y la “moda” (*die Mode*) aminoran y corrompen a la idea de que resulta malsano, antinatural y nocivo imponer prematuramente el aprendizaje académico a los niños, hay una corta distancia. Muy pronto el alma del niño deberá soportar su carga terrenal; no es necesario apresurar la inevitable corrupción.

La idea de que la civilización produce en el niño un efecto corruptor y no uno benigno y edificante que resalta sus virtudes, es una clara contribución del Romanticismo europeo al pensamiento estadounidense. El contraste entre la santidad instintiva del niño y el principio corruptor de las costumbres y la civilización es una concepción absolutamente atribuible al Romanticismo. Se trata de un punto de vista educacional que puede derivar fácilmente en el desprecio por el aprendizaje académico y en el antiintelectualismo.

En los Estados Unidos, nuestras tradiciones intelectuales incluyen por una parte a Cotton Mather, Jefferson, Madison y Hamilton, con sus suspicacias acerca de la naturaleza humana instintiva, y por otra parte a

⁵ J. A. Green y F. A. Collie (editores, 1912), pp. 18-19.

⁶ W. Wordsworth, *Ode: Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood*, líneas 125-132.

Emerson, Thoreau y Whitman, con su confianza en “el carácter sagrado de los afectos del corazón”. Para Bronson Alcott, amigo de Emerson y padre de la escritora Louisa May Alcott, ni Pestalozzi ni Wordsworth expresaban con suficiente energía su propia noción de la infalible divinidad del niño:

Ni el genio de Wordsworth, ni el amor de Pestalozzi
han sondeado la corriente de la infancia diáfana.
Yo aprovecho las aguas bautismales de la fuente
que surge a estas criaturas que nutro cada día.
Sumerjo mi cántaro en esas corrientes vivas
y extraigo, desde las profundidades, la sinceridad.
Contemplo con los ojos abiertos todo el mundo que me rodea,
dispuesto en esplendores de divinidad⁷.

El gran iniciador de la educación progresista en los Estados Unidos, el coronel Francis Parker, exhortaba a sus colegas docentes diciéndoles:

Las tendencias espontáneas del niño son el testimonio de la divinidad innata. Estamos aquí, mis colegas maestros, para cumplir un objetivo, cual es el de comprender esas tendencias y continuarlas en todas esas direcciones, siguiendo los dictados de la naturaleza⁸.

La idea de que lo natural produce de manera automática un efecto benéfico se encuentra hoy profundamente arraigada en la educación norteamericana. Todo lo que se hace en forma natural obedece a una necesidad y rectitud internas. Los estadounidenses se han inclinado a pensar con optimismo que si se deja que los problemas sigan su propio curso natural, éstos tenderán a resolverse al final, lo cual significa que el Romanticismo está profundamente inserto en nuestra cultura.

En educación esta mentalidad optimista infunde confianza en el desarrollo natural del niño, así como recelo de la disciplina estricta, el trabajo académico exigente y otras formas de estímulo y coerción artificiales. El principal forjador del pensamiento educacional estadounidense contemporáneo, William Heard Kilpatrick, creía que, como discípulos de Dewey, él y sus colegas habían ido más lejos que los románticos europeos como Pestalozzi, Herbart y Froebel. Pero, en verdad, Kilpatrick simplemente tradujo a un lenguaje científico y secular el optimismo romántico frente a la naturaleza humana y el desarrollo natural. La traducción técnica fue de tipo verbal, y se inspiraba en la fe romántica en que la situación educacional

⁷ L. M. Alcott, *Sonnet XIV*.

⁸ Citado en L. A. Cremin (1964), pp. 134-135.

mejoraría si se permitiera que el desarrollo del niño siguiera su curso, libre de obstáculos, en un ambiente naturalista. Incluso de vez en cuando el término “naturaleza” se desliza en el lenguaje de Kilpatrick:

Un régimen de actividades correctamente administrado con un fin determinado, libre de exigencias artificiales y externas impuestas por las materias, no sólo promete transformarse en el mejor método para prevenir los desajustes de personalidad sino que a menudo proporciona un elemento indispensable para cualquier tratamiento correctivo adecuado. Aprender a esforzarse para alcanzar objetivos valiosos mediante el estudio desinteresado y las acciones apropiadas constituye la vía natural de la salud mental⁹.

Si se deja en libertad a los seres naturales para que sigan sus instintos se acabará obteniendo un beneficio mutuo. La maldad radica en la separación de la naturaleza que se produce cuando se aplican medidas coercitivas antinaturales, como sentar a los niños en filas rectas y forzarlos a adaptar su naturaleza individual y única a normas preestablecidas. Como resultado de esta mentalidad romántica la ubicación de los pupitres en la sala se convirtió en un tema decisivo en la cultura educacional estadounidense. El hecho de disponer los pupitres en semicírculos o distribuirlos al azar simbolizaba el triunfo de la educación positiva, libre y moderna sobre la educación tradicional inhumana, artificial y restrictiva. Muchas escuelas aún declaran con orgullo que *en ellas* no se ordenan los asientos en filas.

La historia, incluida la historia reciente de la educación norteamericana, muestra que los problemas humanos rara vez acaban bien cuando se les deja seguir su curso natural. La naturaleza humana, por lo que conocemos de ella, no debe ser abandonada a su suerte. Los seres humanos tenemos impulsos contradictorios, por lo que nuestras decisiones sobre cuáles de ellos vamos a desarrollar y transformar en dominantes no deberían quedar confiados a la casualidad y el azar. Por cierto que no podemos vencer la naturaleza humana, pero podemos intentar sacar a relucir sus aspectos más positivos y anular los más perjudiciales. El objetivo de la civilización, y por consiguiente de la educación, no es tanto seguir los dictados de la naturaleza como orientarla hacia fines humanitarios y provechosos. Se trata sin duda de un principio antiguo, que no es privativo de Occidente, y que refleja la sabiduría acumulada de numerosas culturas en muchos países. En los anales del pensamiento, el Romanticismo europeo, con su (desgraciadamente) poderosa influencia en la cultura y la educación estadounidenses,

⁹ W. H. Kilpatrick, “The Essentials of the Activity Movement”, citado en S. Tennensbaum (1951).

ha representado una aberración posilustración, un error que es preciso corregir.

Aunque la nación estadounidense vio la luz durante la Ilustración, creció durante el Romanticismo. El conflicto en la cultura norteamericana entre ambas tradiciones aparece estupendamente retratado en *Huckleberry Finn*, en la relación distante entre la tía Sally, quien pertenece a la escuela de Platón y San Agustín, y Huck Finn, quien sigue la senda de Wordsworth:

Si alguien me hubiera dicho el trabajo que suponía escribir un libro, no me habría metido en berenjenales, y ya no lo volveré a hacer. Pero que voy a ahuecar rumbo al Territorio antes que los demás, porque la tía Sally va a adoptarme y a “sivilizarme” y eso sí que no puedo aguantarlo. Ya probé una vez¹⁰.

Huck confía en que conservará mejor su alegría y su virtud allá en el Territorio, cerca de la naturaleza, que en la ciudad, cerca de la civilización y de la tía Sally. Aun así, hay pocos antecedentes en la historia humana que justifiquen su fe romántica.

El conflicto entre nuestras visiones de la naturaleza humana provenientes de la Ilustración y el Romanticismo se ha mantenido con la misma fuerza hasta hoy en la cultura estadounidense. En el último tiempo tal vez se ha moderado nuestro optimismo acerca del carácter benéfico de las cosas naturales y la bondad innata de la naturaleza humana. La tragedia de la Guerra de Vietnam; la interrupción de un proceso de creciente prosperidad; las omnipresentes escenas televisadas de conflictos genocidas en todo el mundo; la violencia entre los alumnos de nuestras escuelas: toda esta andanada de experiencias trágicas ha tendido a morigerar nuestra fe antitrágica y romántica en la bondad y confiabilidad intrínsecas del niño cuando se le permite seguir libremente el curso de su propio desarrollo. Se ha cuestionado cada vez más la creencia de que todo resultará bien si se estimula al niño para que crezca naturalmente como un árbol, y ha surgido un renovado interés en la idea de la educación moral, un tipo de rehabilitación simbólica de la tía Sally.

Pero muchos estadounidenses aún conservan la fe en que las cosas naturales tienen que ser mejores que las artificiales, así como es preferible distribuir los pupitres naturalmente que ordenarlos en hileras. Los principios subyacentes del Movimiento Romántico han resultado ser altamente

¹⁰ M. Twain, *Huckleberry Finn*. [Traducción al castellano tomada de Mark Twain, *Obras Completas* (México: Limusa, 1967), p. 542.]

pertinaces en los Estados Unidos; casi todas nuestras ideas y frases relativas a la educación básica se remontan a esta corriente. La idea de desarrollar la creatividad y la imaginación del niño tiene su origen en el Romanticismo. El ideal de educar no sólo el intelecto sino “al niño como un todo”, incluida su imaginación, se deriva inicialmente de la panteísta fe del Romanticismo en la infalible bondad de cualquier cosa que provenga del niño sin interferencia artificial. Samuel Taylor Coleridge hablaba del “poder sintético y mágico al cual hemos asignado exclusivamente el nombre de imaginación”, el cual “pone en movimiento la totalidad del alma humana”¹¹. El cambio que ha habido en el currículum de la temprana infancia, desde las fábulas de los libros de lectura McGuffey a los mitos, cuentos de hadas e historias de hoy, ha marcado un cambio de énfasis: desde el objetivo de moldear el sentido moral del niño al deseo de hacer brotar su creatividad y su imaginación. Es posible que la mayoría de los estadounidenses continúe creyendo que una educación básica que siga el curso de desarrollo natural del niño *tiene* que ser más beneficiosa que el ideal jeffersoniano de inculcar conocimientos y virtudes durante los primeros años.

No obstante, la visión romántica no llegó a afianzar completamente su predominio sino varias décadas después de que las escuelas de educación se habían convertido al progresismo en los años veinte y treinta de este siglo. Desde estos claustros, emergió victoriosa la doctrina en las escuelas públicas durante los años cincuenta, cuando un número creciente de educadores tradicionales jubiló y maestros progresistas asumieron como rectores y superintendentes. De allí en adelante fue necesario que por las aulas pasara una generación completa de alumnos progresistas, desde la educación preescolar hasta la educación secundaria, antes de que los efectos del progresismo romántico se manifestaran plenamente en los alumnos que se graduaron en los años sesenta —la época en que se observó una alarmante declinación en los puntajes en el examen de aptitud académica (SAT por su sigla en inglés).

Gran parte del problema depende de si continuamos aceptando de manera incondicional las creencias románticas del progresismo que aún predominan en la comunidad educacional. Cualquier intento por impugnarlas es considerado una herejía y resistido por la comunidad con un fervor cuasirreligioso, lo cual no sorprende si se tienen en cuenta los orígenes cuasirreligiosos de esta doctrina. De todos modos puede argumentarse que las ideas románticas sobre el desarrollo (a las cuales dedicaré mi análisis en la próxima sección) son, de todas las ideas de la Cosmovisión, las que han

¹¹ S. T. Coleridge, *Biographia Literaria*, capítulo XIV.

resultado más perjudiciales para la calidad y, sobre todo, para la equidad de nuestra educación pública.

3. Desarrollismo y otras falacias naturalistas

Del Romanticismo la comunidad educacional estadounidense heredó la fe en que la primera infancia es una época de inocencia y naturalidad, un período para *ser* niño. Las “sombras de la prisión” comienzan demasiado pronto a cernerse sobre el niño. No se debe estropear la época de la vida en que los niños se pueden desarrollar en armonía con el orden de las cosas. No se debe actuar como padres que procuran cumplir indirectamente sus ambiciones insatisfechas apremiando a sus hijos, sometiéndolos a una presión inoportuna y arruinándoles la vida. El prematuro aprendizaje académico es, evidentemente, antinatural. Según la comunidad educacional, “las investigaciones han demostrado” que las intervenciones y las presiones extemporáneas son “inadecuadas para el desarrollo” y crean una atmósfera de invernadero y de alimentación forzada.

Las imágenes de la alimentación forzada (como la cruel explotación del ganso de Estrasburgo) y de invernaderos (donde las plantas son forzadas prematuramente a alcanzar una madurez artificial) son recurrentes en la bibliografía antiacadémica de la educación para la primera infancia. Este punto de vista romántico ha fomentado una actitud extremadamente negativa de la práctica de enseñar a niños muy pequeños las letras y elementos de fonética, así como aritmética y conocimientos factuales. Los libros de divulgación masiva con títulos como *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon* y *Miseducation: Preschoolers at Risk*, de David Elkind, les dicen a muchos estadounidenses lo que ya están dispuestos a escuchar.

Estos ataques de los especialistas contra el aprendizaje académico a temprana edad intensifican la ya poderosa influencia del Romanticismo en la cultura norteamericana. Muchos padres lamentan que las escuelas impongan disciplina y trabajo exigente a los niños de corta edad. Muchos padres han internalizado la polaridad disyuntiva entre una educación alegre no académica y “adecuada para la etapa de desarrollo”, y la formación académica desprovista de alegría y carente de naturalidad. Ellos identifican el aprendizaje escolar con la abstracción y la artificialidad restrictivas, y asocian el aprendizaje “adecuado para la etapa de desarrollo” con el juego concreto y creativo que compromete todos los sentidos, y en el que se enseña según los dictados de la naturaleza, esto es, a un ritmo lento pero

seguro. Que una asignatura difícil pueda combinarse con actividades alegres que comprometan todos los sentidos no se concibe como una alternativa factible. “Ya habrá tiempo más adelante para eso” es una frase recurrente utilizada por los padres. Desde la época de Emerson y Alcott los estadounidenses han respirado un aire de desarrollismo, pocos de ellos necesitan ser persuadidos.

Si el debate en nuestra sociedad fuera entre la felicidad y la infelicidad de los niños, o entre el trabajo obligatorio en el asiento, por una parte, y el juego multisensorial, por la otra, cualquiera persona humanitaria se pondría de parte de los desarrollistas románticos. Ahora bien, ¿cuál es el peso de la evidencia respecto de la salud mental y creatividad de los niños pequeños que han recibido una educación temprana académicamente exigente?

La principal evidencia en gran escala proviene de Francia, donde las *écoles maternelles* han estado funcionando durante un siglo, y donde desde la Segunda Guerra Mundial se ha estado impartiendo educación académica a más del 80% de los niños de 3 años de edad, a más del 95% de los niños de 4 años, y al 99% de los niños de 5 años. Estas son escuelas verdaderas. Los franceses distinguen entre guarderías de niños de atención diurna al estilo estadounidense (*crèches*) y escuelas propiamente tales (*écoles*) para niños muy pequeños. No hace mucho un grupo de científicos sociales franceses concluyeron una serie de estudios longitudinales, que abarcaron a unos 4.000 niños, sobre los efectos a largo plazo de las *écoles maternelles* en más del 30% de los niños franceses de 2 años de edad que asiste hoy día a estas *écoles maternelles*. Los resultados fueron impresionantes. Aquellos que asistían a la escuela a una edad más temprana revelaban una mayor eficacia académica y, según todas las mediciones indirectas, se adaptaban mejor y parecían más felices por haber sido expuestos tempranamente a experiencias académicas exigentes y estimulantes¹².

Los resultados de los estudios franceses son incluso más interesantes desde el punto de vista de la justicia social. Cuando los niños menos aventajados asisten a las *écoles maternelles* a los 2 años de edad, su rendimiento académico en el sexto o séptimo año de enseñanza básica se iguala con el de los niños muy aventajados que sólo han recibido educación preescolar desde los 4 años de edad. Si los niños aventajados también asisten a las *écoles maternelles* desde los 2 años de edad siguen conservando su superioridad académica en los cursos posteriores, pero en ese caso todos los alumnos alcanzan un nivel académico muy alto. La experiencia france-

¹² J. P. Jarousee, A. Mingat y M. Richard (1992), p. 55.

sa demuestra que una enseñanza preescolar adecuada y académicamente focalizada permite superar las notorias diferencias académicas que actualmente surgen entre las clases sociales en las escuelas estadounidenses. Anteriormente he sugerido que los resultados decepcionantes del programa “Head Start”^{*} tal vez tienen que ver más con la falta de un enfoque coherente del contenido (sello distintivo del desarrollismo) que con cualquier problema peculiar de la sociedad norteamericana moderna.

El contraste entre los resultados estadounidenses y franceses de los programas al estilo “Head Start” casi equivale a un experimento controlado en que las diferencias críticas entre los programas radican más bien en la filosofía implícita de la escolaridad temprana que en las características sociológicas de los jóvenes alumnos. El alumnado de las *écoles maternelles* en los suburbios de París y Marsella es racial y étnicamente diverso, lo mismo que el de las escuelas en los distritos urbanos en los Estados Unidos. En Francia los profesionales de la educación como colectividad nunca han sido desarrollistas románticos. Puede que Rousseau haya escrito su *Emilio* en los suburbios de París, pero su influencia más poderosa en la filosofía educacional la ha ejercido fuera del territorio francés, en pensadores románticos tales como Pestalozzi, Herbart y Froebel, y a través de ellos, en profesionales de la educación estadounidense. Los propios franceses siempre han puesto en duda la idea de Rousseau de que los seres humanos son buenos por naturaleza, pero corrompidos por la civilización. Los especialistas franceses en la primera infancia con que he hablado se encuentran tan preocupados como sus homólogos estadounidenses de crear una atmósfera preescolar alegre y multisensorial, pero además tienen ideas muy claras sobre los objetivos académicos que todo niño normal debería alcanzar.

En vista de que las nociones románticas de la cultura estadounidense sobre la primera infancia son de larga data, no es preciso argumentar con mucha fuerza en favor de la versión profesional del desarrollismo. Las investigaciones que conducen a una conclusión distinta no son bien recibidas. Los estudios efectuados por Jerome Bruner, de la Universidad de Harvard, lo llevaron alguna vez a sostener que “cualquier materia puede enseñarse eficazmente de alguna manera intelectualmente honesta a cualquier niño en cualquier etapa del desarrollo”¹³. Aun cuando se suele citar esta famosa observación para refutarla, ella representa el pensamiento de muchos psicólogos que no trabajan en institutos pedagógicos. Si además

^{*} Programa destinado a proporcionar igualdad de oportunidades en materia educacional a niños provenientes de sectores de escasos recursos. (N. del T.)

¹³ J. Bruner (1960), p. 33.

presentamos como argumento estudios realizados en el campo de la neurobiología, la afirmación de que la educación temprana debe impartirse de manera extremadamente gradual y con una espontaneidad no intervencionista es refutada por investigaciones que han determinado lo que realmente nos está diciendo la “naturaleza” sobre el desarrollo cerebral. A continuación se cita un extracto de un reciente artículo de divulgación sobre los avances en la neurobiología:

“Es una locura”, señala Pasko Rakic, neurobiólogo de la Universidad de Yale. “Los estadounidenses piensan que no se debe pedir a los niños que usen su cerebro para realizar tareas difíciles mientras son pequeños: ‘Déjenlos jugar; ya estudiarán en la universidad’. El problema es que si no se les entrena en una época temprana, el estudio se vuelve mucho más difícil”.

Nunca es demasiado pronto para que un niño ejercite su mente. Algunas de las ventajas de los ejercicios tempranos de entrenamiento intelectual se conocen desde hace siglos. Los maestros de música, gimnasia y ajedrez, por ejemplo, insisten en la necesidad de que la práctica comience cuanto antes. Los lingüistas se maravillan porque los niños pueden aprender un nuevo idioma sin acento, mientras que los adultos son incapaces. “Para pronunciar ciertas palabras es necesario poner las cuerdas vocales en una determinada tensión”, señala Rakic. “Para hacerlo es preciso contraer los músculos de la garganta. Y el control de dichos músculos radica en las sinapsis que se formaron antes de la pubertad”.

Según Rakic, para lo anterior hay una explicación científica bastante sencilla: El cerebro del niño puede realizar muchas más conexiones sinápticas que el de un adulto. Poco después del nacimiento el cerebro realiza conexiones a una velocidad increíble. A medida que se aproxima la pubertad su número disminuye gradualmente. Luego se inician dos procesos: la validación funcional, en que las conexiones que el cerebro considera útiles se transforman en permanentes; y la eliminación selectiva, en que se eliminan las conexiones que no se usan continuamente. Explica Rakic: “Por así decirlo, nosotros esculpimos nuestro cerebro a partir de una piedra más grande”. El cincelado más intenso se realiza entre los 2 y los 11 años de edad. “Evidentemente”, agrega, “lo anterior no significa que no seamos capaces de aprender en una etapa posterior de la vida. Nuestra capacidad para aprender es enorme. Pero durante la niñez se posee una habilidad inigualable para aprender rápidamente”¹⁴.

Contrastemos esa opinión emitida por un experto ajeno a la comunidad educacional con el siguiente consejo, tomado de “Pautas para un Contenido y una Evaluación Adecuados del Currículum en Programas Destina-

¹⁴ *Life*, julio de 1994, p. 68.

dos a Niños de 3 a 8 años de Edad”, la “declaración de principios” de la Asociación Nacional para la Educación de Niños de Corta Edad y la Asociación Nacional de Especialistas en la Primera Infancia de los Departamentos de Educación Estatales:

No debería esperarse que los niños comprendan conceptos abstractos y simbólicos o dominen destrezas o contenidos que pueden adquirirse más fácilmente en una etapa posterior. Hasta cierto punto, en estas pautas se aborda el tema de la eficiencia en la enseñanza y en el aprendizaje. Por ejemplo, todos los profesores de primero, segundo y tercer año básico informan que los niños son incapaces de comprender el valor posicional: los maestros dedican horas a intentar explicar este concepto abstracto, y los niños son presa de la frustración o bien recurren a trucos para memorizar que carecen de sentido¹⁵.

De seguirse este consejo sería necesario postergar gran parte del aprendizaje matemático hasta el cuarto año básico cuando los niños tienen cerca de 10 años de edad. Una estrategia de este tipo difícilmente contribuirá a aumentar “la eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje”. En Francia y Japón, lo mismo que en otras naciones desarrolladas, al finalizar el primer año básico los niños pueden realizar por escrito operaciones con números de dos dígitos, y al menos comprenden implícitamente el concepto de valor posicional hasta dos lugares decimales. Hacia el final del segundo año básico los alumnos saben la tabla de multiplicar hasta 9 por 9, y son capaces de sumar y restar números de 3 dígitos, es decir, saben cómo llevar y pedir prestado, lo cual demuestra que comprenden operacionalmente lo que es el valor posicional. Al concluir el tercer año están en condiciones de sumar y restar cifras de 5 dígitos, pueden escribir los números hasta el 99.000, pueden crear un número 10 ó 100 veces mayor que una determinada cantidad, y pueden escribir la décima parte de un número dado, todo sin

¹⁵ National Association for the Education of Young Children, pp. 21-38. La frase despectiva “trucos para memorizar que carecen de sentido” revela una característica polarización entre “comprensión a fondo” y “memorización mecánica”. Obviamente, aprender de memoria que es necesario situar a la izquierda cualquier dígito adicional de un número de dos cifras superior a 9 constituye un truco sin sentido. Sin embargo, la práctica frecuente de ese “truco sin sentido” es un método, tal vez el mejor, para llegar a comprender en forma operacional y por ende conceptual el valor posicional. El “truco sin sentido” de recitar cada mañana el Juramento de Lealtad a la Bandera conduce gradualmente a una comprensión conceptual de las palabras “juramento” y “lealtad”.

que ni ellos ni sus maestros se sometan a una gran tensión o sufran algún efecto psicológico perjudicial que se conozca¹⁶.

Es muy probable que la dificultad que, según se señala, tienen los niños estadounidenses menores de 10 años para comprender el valor posicional obedezca a la falta de una formación y una práctica sistemáticas en aritmética. Para millones de niños en Europa y en Asia, su constante familiarización con los números y el frecuente manejo de las cifras les proporciona una comprensión en un principio implícita y luego, en el segundo año, explícita de la noción de valor posicional. Hay evidencias manifiestas de que el proceso no es penoso e incluso resulta entretenido¹⁷. De seguirse el consejo anterior sería preciso posponer por varios años asignaturas cuya enseñanza, incluso en los Estados Unidos con sus bajas calificaciones en matemáticas, ha sido claramente programada para los primeros tres años de educación básica. Los expertos en educación básica de países donde los niños *están* aprendiendo sin dificultad el valor posicional en los primeros cursos probablemente discreparían de la anterior declaración de principios. Sin embargo, ésta fue respaldada por las siguientes asociaciones profesionales estadounidenses:

- Association for Supervision and Curriculum Development,
- National Association of State Boards of Educations,
- National Council of Teachers of Mathematics,
- National Council for Social Studies,
- Association for Childhood Education International,
- Southern Early Childhood Association,
- American Association of Physical Education, Health Recreation, and Dance,
- International Reading Association,
- National Black Child Development Institute, y
- National Science Teachers Association.

¹⁶La ausencia de efectos nocivos se ha observado tanto en Europa como en Asia. En Europa, el trabajo más autorizado, ya que incluye datos de 20.000 alumnos, es M. Duthoit (1988), pp. 3-13. Para el caso de Asia, véase H. Stevenson, "Adapting to School: Children in Beijing and Chicago". En lo referente a los niveles de rendimiento matemático exigidos desde el primero al tercer año básicos, véanse por ejemplo las guías de currícula nacionales para Francia y Japón. Véanse también D. Geary (1994), pp. 72-78, y R. F. Thompson (1993), pp. 299-333.

¹⁷Véase un video sumamente informativo sobre la enseñanza de las matemáticas en Japón producido por Harold Stevenson y sus colegas. Se titula "Polished Stones" y puede solicitarse al Departamento de Psicología de la Universidad de Michigan, Ann Arbor.

Al poner en duda la línea oficial adoptada por las máximas organizaciones profesionales en el área de la educación de la primera infancia, una persona como yo, que no soy especialista, debería experimentar sentimientos similares a los expresados por el doctor Samuel Johnson después de refutar la doctrina de las unidades dramáticas, que había sido sustentada durante dos mil años: “Casi me espanto de mi propia temeridad; y cuando sopeso la fama y el poder de aquellos que sostienen lo contrario, estoy dispuesto a sumirme en un silencio reverencial”. No obstante, como buen empírico que era, el doctor Johnson también indicó que no “creía que el problema en referencia sea del tipo que se decide por el mero peso de la autoridad”¹⁸. El mismo principio empírico se aplica a la interrogante sobre cuándo es más oportuno enseñar el valor posicional.

¿Cómo llegamos a una situación en que las asociaciones de educadores estadounidenses están planteando lo que la mayoría de los expertos extranjeros y los psicólogos norteamericanos adscritos a las principales corrientes de la psicología considerarían una recomendación carente de realismo y engañosa? Para comprender de qué manera esos puntos de vista llegaron a ser sostenidos con mayor confianza en los Estados Unidos que en ninguna otra parte, debemos remitirnos a la poderosa influencia histórica del Romanticismo, cuya evolución describimos en la sección anterior. Las opiniones cuasirreligiosas del Romanticismo sobre la primera infancia se consolidaron más firmemente en los Estados Unidos que en ningún otro país, con la posible excepción de Alemania.

Por cierto que una de las razones por las que las doctrinas románticas sobre la niñez se consolidaron en un principio fue que efectivamente expresaban verdades parciales. El Movimiento Romántico marcó un auténtico progreso en la educación básica, y muchos principios enseñados por Pestalozzi, Herbart y Froebel concuerdan con principios que han demostrado su eficacia práctica y cuentan con el respaldo de investigaciones en el ámbito de la psicología. Por ejemplo, el énfasis romántico en la importancia del juego en la educación básica es aceptado por los sistemas educacionales de todo el mundo, lo mismo que por las principales corrientes de la investigación psicológica. Pero cuando otras ideas románticas, como la importancia de postergar el aprendizaje académico, son llevadas a un extremo o se las acepta incondicionalmente, entran en conflicto con la práctica y la investigación eficaces. En suma, no todos los principios naturalistas son falacias, salvo cuando se los aplica sin reservas.

¹⁸ S. Johnson (1765).

Dos doctrinas del naturalismo educacional se han convertido en falacias por el hecho de ser aplicadas de manera extrema: 1) la doctrina del desarrollismo, o *tempo natural*, que sostiene que hay una edad natural (por lo general después de los 8 años) para impartir contenidos académicos (como se afirma en la anterior declaración de principios); 2) la doctrina del aprendizaje holístico, o *pedagogía natural*, que sostiene que los métodos de instrucción naturales (ceranos a la realidad, semejantes al proyecto, temáticos) son siempre los más eficaces.

Las dos posiciones son resumidas por William Heard Kilpatrick en su introducción a los escritos de Pestalozzi:

Pestalozzi señalaba que “la vida en sí constituye la verdadera base de la enseñanza y la educación”, e incluso llegaba más lejos al opinar que “la vida nos moldea, y la vida que nos moldea no es cosa de palabras sino de acción”. Y nuestras teorías educacionales más modernas sostienen que como el niño aprenderá lo que vive, entonces la escuela debe ser un lugar de vida [...]. De este modo Pestalozzi efectivamente parece presagiar la escuela moderna que actualmente tanto aclamamos¹⁹.

Acerca del principio del *tempo natural*, Pestalozzi sostiene lo siguiente:

La naturaleza ha encerrado las aptitudes más nobles del hombre en una concha; si rompemos la concha antes de que se abra por sí sola sólo encontraremos una perla en formación. Habremos destruido el tesoro que deberíamos haber conservado para nuestros hijos²⁰.

Y también Froebel se refiere así a este tema:

Observad la planta. La llamamos hierba: cuando crece sometida a presiones y restricciones, apenas si podemos vislumbrar su vida y su propósito naturales. Pero en un terreno abierto observad la regularidad que demuestra, cómo se manifiesta su vida interior [...]. Si [a los niños] se les obliga prematuramente a adoptar conductas y realizar tareas inapropiadas para su Naturaleza, ellos se convertirán en seres atrofiados y deformes²¹.

La credibilidad de la doctrina del *tempo natural* aumentó gracias a una observación de Jean Piaget según la cual todo niño normal parece

¹⁹ J. Pestalozzi (1951), xii.

²⁰ J. Pestalozzi (1951), p. 34.

²¹ F. Froebel (1904), p. 6.

seguir una secuencia natural de desarrollo conceptual. A partir de Piaget, la doctrina ha sido formulada en términos científicos, como en la recomendación oficial y “científica” de diferir la enseñanza del concepto de valor posicional. Pero su origen último se encuentra en la fe romántica respecto de carácter sagrado del crecimiento natural. Dicha doctrina afirma estar basada en investigaciones, especialmente en las de Piaget, pero ellas no corroboran esa aseveración. De hecho, el propio Piaget (además de otros investigadores que posteriormente han restringido el alcance de las teorías de este educador) previene a sus adherentes incondicionales contra la adopción de un enfoque puramente naturalista, al señalar

que el ambiente puede cumplir una función decisiva en el desarrollo mental; que el contenido del pensamiento asociado con las etapas de desarrollo y las edades no es algo inmutablemente fijo; que por ende los métodos sensatos pueden aumentar la eficiencia de los alumnos e incluso acelerar su crecimiento espiritual sin que éste se vea de ningún modo perjudicado²².

Similares advertencias vienen al caso en lo referente a la doctrina de la pedagogía natural, la cual sostiene que es más conveniente aprender las cosas naturalmente en un contexto holístico, temático y cercano a la realidad que en una modalidad de exposición oral o de ejercitación y práctica. Al respecto Pestalozzi y Froebel expresan su punto de vista:

Si bien las fuerzas de la Naturaleza se dirigen indefectiblemente hacia su fin (cual es la verdad), en su funcionamiento no se advierte ninguna rigidez o dificultad. La canción del ruiseñor vibra a través de la obscuridad, y todos los objetos naturales se mueven en un clima de conmovedora libertad, sin que en ninguna parte se observen indicios de coerción invasiva. [Pestalozzi.]²³

La educación y la instrucción deberían ser desde un comienzo pasivas, observantes, protectoras y no prescriptivas, determinantes y entorpecedoras [...] [Froebel.]

El mismo principio se enuncia en términos más técnicos en las “Pautas para un Contenido y una Evaluación Adecuados del Currículo en Programas Destinados a Niños de 3 a 8 años de Edad”, que recomiendan posponer la enseñanza del concepto de valor posicional:

²² J. Piaget (1970), p. 173. Véanse también J. M. Mandler (1990), pp. 236-243; y J. M. Mandler (1992), pp. 587-604. Un autorizado análisis de los perniciosos efectos del desarrollismo, que incluye una bibliografía muy completa, fue publicado mientras este libro se encontraba en imprenta; véase J. E. Stone (1996).

²³ J. Pestalozzi (1912), p. 20.

Los organizadores conceptuales tales como temas, unidades o proyectos proporcionan a los niños un elemento significativo y sustantivo en el que pueden ocupar su mente. A ellos les resulta difícil encontrar algún sentido en conceptos abstractos como colores, símbolos matemáticos o sonidos de letras cuando éstos se presentan al azar o cuando carecen de un contexto significativo²⁴.

Seguramente hay mucho que decir acerca de este enfoque en la enseñanza de los niños de corta edad. Ahora bien, si esos métodos de instrucción son *siempre* o no superiores, es algo que debe determinarse empíricamente en asignaturas concretas y en grupos de niños específicos. Por cierto que se debe dar preferencia a cualquier modalidad de instrucción que logre cautivar el interés de los niños y los haga disfrutar, siempre y cuando produzca sistemáticamente buenos resultados prácticos. Es cierto que mostrar resulta de por sí más atractivo que narrar —tanto cuando se enseña como cuando se escribe. Pero una combinación entre mostrar y narrar produce los resultados más rápidos y seguros en ambas actividades. Para la mayoría de las asignaturas, una pedagogía en que se combinan métodos indirectos cercanos a la realidad con métodos directos y focalizados permitirá obtener el máximo grado de interés y de rendimiento de parte del alumno²⁵. La superioridad inherente de la instrucción holística en base a proyectos no es una verdad evidente, y sólo nos da esa impresión debido a nuestra incondicional fe romántica en la superioridad de lo “natural” sobre lo “artificial”. La permanente creación de un “contexto significativo” cercano a la realidad no es el principio que se aplica al enseñar a un niño pequeño a bailar ballet, a tocar el piano o a marcar al adversario en el área de penal, actividades en que se considera esencial cierta combinación entre ejercitación y práctica especializadas.

Las suposiciones de la doctrina de la pedagogía natural son tan falsas y perniciosas como las que están implícitas en la doctrina del *tempo natural*. Ésta supone que el método adecuado para aprender requiere proyectos holísticos cercanos a la realidad que son intrínsecamente motivadores para los niños y que, al mismo tiempo, les enseñan a trabajar en grupo y a usar los conocimientos. Si bien se trata del método de enseñanza predilecto de la naturaleza, resulta ser muy inseguro cuando se trata de aprender, por ejemplo, gramática normativa, ortografía, fonética y las tablas de multiplicar. ¿Por qué ocurre, entonces, que algunos niños logran adquirir todos estos conocimientos mediante una instrucción holística, temática y orientada al proyecto, mientras que otros no son capaces de hacerlo? La mayoría

²⁴ National Association for the Education of Young Children, p. 26.

²⁵ J. Brophy y T. L. Good (1986), p. 338. H. J. Walberg (1984), pp. 19-27.

de las veces la respuesta correcta es que los niños que logran aprender gramática, fonética, etcétera, provienen de familias educadas donde recibieron una dosis adicional de ejercitación y práctica de esas destrezas. Pero esa contestación sensata no concuerda con la premisa de la pedagogía natural, que rechaza la ejercitación y la práctica (sin importar dónde tengan lugar) como actividades innecesarias y agobiantes. Por consiguiente, en las premisas naturalistas de la comunidad educacional debe de existir alguna otra explicación para los resultados tan distintos que se obtienen al impartir un mismo tipo de enseñanza a diferentes alumnos.

La explicación suele expresarse en frases como “falta de autoestima” o “diferencias individuales en capacidades y estilos de aprendizaje”. En otras palabras, la pedagogía natural funciona de manera distinta en el caso de los alumnos que no aprenden porque, por razones sociales o innatas, su naturaleza es diferente. Como resultado de esa justificación se exime de responsabilidad a los métodos de instrucción propiamente tales y se atribuye la culpa a problemas cuya solución escapa a las posibilidades de las escuelas. La baja autoestima, por ejemplo, obedece a factores más profundos al interior de la sociedad, como la desintegración familiar o el racismo. Las variaciones en la capacidad de aprender se deben a diferencias individuales innatas y por tanto naturales, que escapen a cualquier solución real. Así, pues, la doctrina de la pedagogía natural fomenta una tendencia que ya se ha afianzado en la cultura estadounidense: asociar el rendimiento académico con el determinismo social y el talento natural y no con el trabajo exigente y focalizado.

El énfasis exagerado en la capacidad innata equivale, en verdad, a un error empírico. Independientemente de cuál sea la aptitud musical de una persona, ella no será capaz de aprender a tocar bien el piano si no se somete a un largo período de ejercitación y práctica. Cualquiera sea el grado de aptitud matemática que posea un niño, él no aprenderá eficazmente las tablas de multiplicar por osmosis. La neurobiología ha descubierto que todo aprendizaje requiere esfuerzo: en primer lugar, el esfuerzo de prestar atención; además, en muchos aprendizajes se precisan esfuerzos reiterados (“práctica distribuida”) para forjar y fijar nuevas redes neurales²⁶. En estos aprendizajes no hay manera de evitar el trabajo repetitivo y

²⁶ R. F. Thompson (1993), p. 338: “En la adquisición de aptitudes semánticas y motrices hay muchas propiedades básicas similares. Por ejemplo, una práctica distribuida —una hora al día por siete días— es mucho más eficaz para ambos tipos de memoria que siete días seguidos de práctica intensiva [...]. Si se trata de nueva información o de una nueva aptitud motriz y ésta no se ejercitara, un porcentaje de ella quedará almacenada en la memoria de largo plazo, pero la mayor parte se desvanecerá. Si la ejercitamos lo suficiente seremos capaces de almacenarla en la memoria de largo plazo, donde puede permanecer esencialmente para siempre”.

en ocasiones exigente. Si se puede lograr que los esfuerzos parezcan “fáciles” y divertidos, tanto mejor. No obstante, a menos que éstos sean dirigidos y monitoreados —una responsabilidad fundamental del profesor— el aprendizaje no será seguro. De modo que la falacia de la pedagogía natural genera otra falacia según la cual la capacidad innata constituye la vía más fácil para cualquier aprendizaje, y, por tanto, los niños que no aprenden se mantienen atrasados porque carecen de dicha capacidad y no por falta de trabajo duro y dirigido. Para quienes sostienen dicho punto de vista resulta inconcebible que estos niños se hayan quedado atrás por un historial de negligencia educacional derivado de una pedagogía naturalista poco exigente.

Para comprender el grado de falsedad de las posturas naturalistas es útil situarlas en el contexto de los recientes estudios psicológicos que nos han permitido entender más profundamente lo que es natural en el aprendizaje. Si un aprendizaje sigue una secuencia clara en todas las culturas y circunstancias, se supone que es inherente a la etapa de desarrollo. Se cree que esos esquemas universales de desarrollo natural se basan en (aunque no se limitan a) procesos primarios que han sido determinados por la evolución humana, y que incluso son comunes entre distintas especies. El juego, por ejemplo, es universal en los niños y también en muchas especies de animales. El instinto lúdico ayuda a que ciertas actividades cognitivas básicas se desarrollen hasta convertirse en cogniciones más integradas y complejas que incluyen la orientación en el espacio, la manipulación física de objetos, la representación de objetos, las relaciones sociales, hablar, escuchar, y los primeros pasos para aprender a contar.

Estos aprendizajes primarios (concepto introducido por David Geary) parecen seguir, en efecto, una secuencia clara y universal, por lo que sustentarían el modelo de Pestalozzi y Piaget, el cual también ha obtenido respaldo empírico de estudios transculturales sobre el desarrollo del lenguaje. La evolución del lenguaje parece seguir, en efecto, un patrón invariable en toda cultura. Lo mismo es aparentemente aplicable al desarrollo de la motricidad fina y al desarrollo conceptual básico. En suma, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo psicomotor y (en un grado más variable) el desarrollo conceptual básico parecen seguir una secuencia temporal que razonablemente puede calificarse de “natural”, ya que ha demostrado ser transcultural y universal²⁷.

Con todo, más allá de estos universales del desarrollo hay aprendizajes secundarios que, si bien resultan necesarios para determinadas cultu-

²⁷ D. Geary (1995), pp. 24-36.

ras, no son universales. Entre estos aprendizajes no naturales se cuentan la lectura, la escritura, ciertas operaciones aritméticas básicas y conceptos como el sistema decimal para contar, la suma y la resta en varias columnas, llevar y pedir prestado, multiplicación y división. Estos aprendizajes secundarios *no* se ajustan al esquema de desarrollo automático de Pestalozzi y Piaget²⁸. Resulta muy engañoso concebirlos en términos de desarrollo por analogía con el desarrollo de una bellota que se transforma después en un roble. Los aprendizajes no llegan siquiera a desarrollarse a menos que sean enseñados —una inferencia obvia que se desprende de su carencia de universalidad a través de las culturas. En este sentido, la conclusión que se desprende de las investigaciones es que aun cuando el ritmo normal del desarrollo psicomotor y conceptual hace que resulte inoperante enseñar en una etapa demasiado temprana ciertos aspectos de la lectura, la escritura y la aritmética (digamos, antes de los 4 años de edad), *no* hay una edad determinada en que el niño se encuentre por naturaleza apto en términos de desarrollo para aprender a leer, escribir y a realizar operaciones de aritmética.

La intrínseca falta de naturalidad de estos aprendizajes plantea una interrogante práctica. ¿Existe, en promedio, una época óptima, por oposición a una época prematura o tardía, para introducir ciertos aprendizajes? El desarrollo psicomotor es un proceso natural y básico. Si la tardanza de un niño en desarrollar su motricidad fina le impide escribir con bonita letra ¿es preferible, entonces, no obligarlo a realizar ejercicios de caligrafía y limitarse a esperar? ¿A qué conclusión han llegado los maestros de las *écoles maternelles*, quienes poseen mayor experiencia colectiva en el trabajo con niños de 2 a 5 años de edad que cualquier otro grupo de profesionales en el mundo? Ellos evitan el dogmatismo en cualquiera de los dos sentidos cuando se trata de determinar el momento oportuno. Su larga experiencia les ha permitido comprobar que una práctica psicológica y académicamente adecuada consiste en ejercer una moderada presión social con el fin de estimular el progreso de los niños de desarrollo más lento, pero que es igualmente importante no presionarlos demasiado²⁹. Dicha conclusión no es sorprendente, aunque es menos individualista que la antes citada “declaración de principios” de los especialistas estadounidenses en la primera infancia, la cual aconseja que “las decisiones sobre cuándo introducir contenidos y destrezas, cuándo considerar que se dominan, o sobre ambos aspectos, se basen en el conocimiento de las experiencias previas de cada niño”³⁰.

²⁸ D. Geary (1995), p. 36.

²⁹ A. Norvez (1990).

³⁰ National Association for the Education of Young Children.

Puesto que la lectura y el valor posicional constituyen aprendizajes no naturales, es improbable que los niños se encuentren alguna vez *naturalmente* preparados para adquirirlos. La preparación de los niños para iniciar procesos secundarios como la lectura y la aritmética no es simplemente una cuestión de desarrollo natural sino que además tiene que ver con el *aprendizaje pertinente previo*. El aprendizaje se basa en aprendizajes anteriores. Si otros aspectos se encuentran en igualdad de condiciones —esto es, dado el mismo grado de aprendizaje pertinente previo— entonces la plasticidad de la mente infantil permite que la mayoría de los aprendizajes resulten más fáciles y duraderos a una edad temprana³¹.

De manera que la interrogante educacional más urgente respecto del período decisivo que va desde los 3 hasta los 7 años no es una de índole cuasirreligiosa acerca de la inviolabilidad de la primera infancia y la posibilidad de causar un daño espiritual, sino una de carácter práctico acerca de qué otros aprendizajes han de sacrificarse si nos dedicamos a un solo tipo de aprendizaje en forma demasiado intensiva. Tratar de apremiar a un niño que aún carece de motricidad fina para que escriba con buena caligrafía es un esfuerzo vano, potencialmente frustrante, y lo que es peor, requiere una enorme cantidad de tiempo. Es preferible destinar sólo un tiempo prudencial a esa tarea tan exigente y consagrar una mayor cantidad de horas a la práctica del dibujo o de otras actividades más agradables para ejercitar la motricidad fina. Ése es el fondo de sabiduría implícito en la “declaración oficial de principios” de organismos gubernamentales estadounidenses. No obstante, en los cursos de la enseñanza básica —vale decir, después de los 6 ó 7 años de edad— son pocas las ocasiones en que la lentitud inherente de las primeras etapas del desarrollo impone grandes limitaciones al aprendizaje secundario. Si el ejemplo por excelencia es el valor posicional, entonces las verdaderas limitaciones que provienen de la etapa de desarrollo deben ser realmente muy pocas³².

Si bien no existe una manera natural de aprehender procesos secundarios no naturales, muchos especialistas estadounidenses aún insisten en adherir a la doctrina romántica según la cual hacer que un niño pequeño asimile procesos no naturales mediante “ejercicios agotadores” o técnicas de recompensa y castigo le causa a éste un daño psicológico. La presión constante ejercida sobre los niños es sin duda nociva y produce un efecto contrario al esperado, pero el hecho de ofrecer incentivos o de ejercer una leve presión no causa ningún perjuicio. La idea de que evitar el estrés en la

³¹ R. F. Thompson (1993), pp. 299-333.

³² D. Geary (1994). Véase también Thompson (1993), pp. 299-333.

educación básica es una muestra de máxima sensatez supone que lo natural es también indoloro. Pero cierto grado de dolor, al igual que el placer, es un componente inevitable del proceso educativo, y uno no es menos natural que el otro. El esfuerzo y la persistencia son cualidades necesarias en la casi totalidad de la educación secundaria. La idea de que es necesario evitar las presiones en los niños puede llevar incluso a exageraciones. Los animales de laboratorio sometidos a “experiencias estresantes durante la primera etapa de su vida alcanzaban un mejor rendimiento en tareas de aprendizaje después de la adultez que los animales de control no estresados”³³.

El desarrollismo sostiene que cada niño se desarrolla a un ritmo propio predeterminado naturalmente que nunca debe forzarse para así evitar que el pequeño sufra un daño o sea corrompido. ¿Cuál ha sido el efecto práctico de este punto de vista en la educación estadounidense? Una consecuencia ha sido la tendencia a rechazar como antinatural el enorme esfuerzo que requiere *todo* aprendizaje, ya sea penoso o alegre. Si un niño tarda más en aprender que otro, el desarrollismo opina que no se debería urgir al niño más lento sino permitir que progrese en forma natural. Al respecto Kilpatrick observa que: “Nuestras escuelas de viejo cuño, con sus asignaturas formales, alejadas de la vida real, nos hacían concebir el proceso de aprendizaje como algo laborioso e insufrible. Pero [...] el aprendizaje inherente a la vida llega en verdad sin esfuerzo, llega de hecho automáticamente para permanecer con nosotros”³⁴.

En cambio, un principio rector propio de sistemas educacionales más exitosos sostiene la necesidad de incentivar a los niños más lentos para que trabajen más tiempo y con mayor intensidad. En tales sistemas se advierte explícitamente a los niños, padres y profesores, cuáles son las destrezas y los conocimientos mínimos que deben adquirir los alumnos en cada curso, y todos colaboran realizando el esfuerzo necesario para alcanzar esa meta. Por lo general *se logra* alcanzarla, pero incluso si ello no ocurre los niños se aproximan más al objetivo cuando realizan un esfuerzo adicional, el que no produce en ellos efectos psicológicos adversos³⁵.

El énfasis exagerado del desarrollismo en el talento natural (es decir, determinado genéticamente), así como su suposición —la mayoría de las veces errónea— de que la velocidad de aprendizaje es innata, generan consecuencias en extremo perniciosas. Según se ha demostrado, en los Estados Unidos hay un paralelismo demasiado claro entre talento académi-

³³ R. F. Thompson (1993), p. 324.

³⁴ Citado en S. Tenenbaum (1951), p. 243.

³⁵ H. Stevenson y J. Stigler (1992), capítulo 5.

co “innato” y clase social —mucho más acentuado que en Francia y bastante mayor de lo que pueden justificar las variaciones estadísticas. Podría darse el caso de que en una determinada escuela, niños con padres de escasos recursos y bajo nivel de instrucción exhiban un talento académico promedio algo menor que el de los niños con padres educados y con buena situación económica. Sin embargo, no resulta biológicamente creíble que casi *todos* esos niños sean por naturaleza lentos para aprender. Al contrario, puede afirmarse casi con certeza que se observará un amplio grado de variación en el talento innato al interior de ambos grupos sociales, y que algunos niños socialmente desfavorecidos tendrán mayor talento académico que algunos alumnos de familias acomodadas. En los Estados Unidos la correlación demasiado uniforme entre bajo rendimiento académico y bajo nivel económico demuestra que en los resultados está influyendo algo más que el talento innato.

Es probable que el desarrollismo en sí constituya una causa importante de esta inequidad. El aprendizaje se basa de manera acumulativa en el aprendizaje. Al fomentar una educación básica libre de conocimientos académicos “antinaturales” y de presiones “inapropiadas” para realizar un esfuerzo intenso, el desarrollismo prácticamente garantiza que los niños de familias bien educadas —que por cosas del destino al llegar a la escuela ya cuentan con conocimientos básicos académicamente pertinentes— aprenderán más rápido que los niños de hogares de escasos recursos que no cuentan con dichos conocimientos al iniciar sus estudios y que tampoco los reciben en la escuela. Por principio, el desarrollismo detiene el conocimiento académico, aunque en el actual contexto social lo detiene de una manera diferencial, según sea la clase social. El bagaje de conocimientos que los alumnos de familias acomodadas han recibido en su hogar contribuye a que aprendan más rápido y que su progreso académico supere al de sus compañeros menos privilegiados —no porque cuenten con un talento innato uniformemente superior, sino porque cuentan con un capital intelectual uniformemente más rico. En esas circunstancias sería muy difícil determinar el ritmo de desarrollo “innato” que resulta “natural” para cada niño, y este factor tiene poco que ver con la actual velocidad con que aprenden los escolares estadounidenses.

Es así que causa gran preocupación el hecho de que los desarrollistas se hayan servido del Romanticismo latente en la cultura estadounidense con el fin de persuadir a las legislaturas estatales para que ordenen la aplicación de una práctica, que no ha sido sometida a prueba, llamada “educación multietaria”, en que niños de diversas edades son incorporados a los cursos de acuerdo con su “nivel de preparación” en la asignatura. Esta

innovación permitirá supuestamente que todos los niños aprendan al ritmo “natural” adecuado para cada uno, sin imponer un estándar artificial e inalcanzable para algunos de ellos. Con todo, el efecto práctico de la ley será que se eximirá a los niños, a los maestros y a las escuelas de la responsabilidad de mejorar la actual situación de inequidad. Los estudiantes más lentos serán integrados en un grupo “adecuado para su etapa de desarrollo”, sin importar su edad y, de hecho, independientemente de sus “capacidades innatas”, que las escuelas no están en condiciones de determinar.

La aprobación de esta legislación, cuando el principio de la educación multietaria no ha sido probado en gran escala o siquiera sometido a experimentación con grupos de control apropiados, es algo radical e insensato que sólo podría ocurrir porque la mayoría de la población ya está convencida de que “permitir que cada niño progrese a su propio ritmo” es, sin lugar a dudas, el procedimiento natural y adecuado. Para quienes se encuentran empapados de desarrollismo romántico el principio parece ser tan obviamente correcto que no necesita una evidencia clara de su eficacia o de su ecuanimidad; basta únicamente que una mayoría de expertos en educación apoye esta “reforma”, la cual encaja con la predisposición culturalmente heredada del público y de la legislatura. Cuesta imaginar un ejemplo más claro de la poderosa influencia del desarrollismo romántico que el hecho de que haya logrado persuadir a los legisladores estatales para que aprueben la adopción de una herencia inadecuadamente probada y socialmente perniciosa de la era de Alcott y Emerson.

4. Excepcionalismo y localismo estadounidenses

En otra parte he citado pruebas inequívocas* de que el sistema escolar estadounidense ha sufrido un relativo deterioro durante las últimas dos décadas, si se comparan sus resultados con los obtenidos por otras naciones desarrolladas³⁶. Sin embargo, me sentí inquieto al hacerlo, ya que no deseaba que el lector cerrara el libro en señal de fastidio. Al citar esos datos en los coloquios de educación, con frecuencia se me ha replicado que a muchos estadounidenses las comparaciones internacionales les resultan improcedentes, inadecuadas e incluso abiertamente antinorteamericanas. Al

* El autor se refiere al capítulo 3 de su libro *The Schools We Need*, del cual este ensayo es el capítulo 4. (N. del E.)

³⁶ Véase el capítulo 2, sección 5, del libro de E. D. Hirsch, *The Schools We Need*.

tocarse este tema los educadores tienden a observar con una mirada vidriosa de resignación y con un semblante de triste aburrimiento a cualquiera que piense que la situación de otras naciones es comparable a la estadounidense. Por el contrario, alguien puede despertar la entusiasta aprobación de estos especialistas si se pone de pie para decir: “Está muy bien hablar de países homogéneos como Francia o Corea, pero ¿qué tienen que ver esas realidades con la de mi escuela? He recibido alumnos provenientes de 17 países; los padres de algunos de ellos no hablan inglés. He tenido estudiantes con graves trastornos de aprendizaje, niños que llegan a la escuela con señales de maltrato en su cuerpo. Por favor, no me vengan a hablar de Francia o Corea”. (Aplauso estruendoso.)

En medio de ese clima de opinión, desde hace mucho tiempo he decidido que es preferible no mencionar por ningún motivo las comparaciones internacionales en los foros públicos. Pero aquí, en el contexto más sereno de la obra impresa, vale la pena señalar que los alumnos estadounidenses *no* siempre son étnica y económicamente más diversos que en otros países. Es cierto que en muchas aulas norteamericanas, los maestros tienen que relacionarse con niños para quienes el inglés no es su lengua nativa y cuyas familias pueden ser disfuncionales, y también es verdad que esos problemas imponen enormes dificultades a nuestras escuelas, pero no justifican ni predeterminan los bajos puntajes de rendimiento de los niños. He tenido la oportunidad de ver escuelas en los suburbios de París donde la diversidad étnica y social es similar a la observada en el Bronx o en Miami. Actualmente, en la zona de París, la proporción total de estudiantes que no son franceses asciende al 23,2% de la población escolar. (Los porcentajes son, por cierto, mucho mayores en algunos suburbios.) En esos grupos se incluyen norafricanos, africanos occidentales, españoles, portugueses, italianos y estudiantes del sudeste asiático, además de un porcentaje menor de alumnos provenientes de casi todas las naciones del mundo³⁷.

En 1992 el profesor Harold Stevenson, distinguido psicólogo de la Universidad de Michigan, publicó con su ex discípulo James Stigler un libro titulado *The Learning Gap*. Se trata de una de las obras potencialmente más trascendentales para la educación estadounidense publicadas en el último medio siglo. Y digo “potencialmente” porque un libro no puede tener importancia práctica si no se lo lee o se le presta atención, y este trabajo científico ha quedado sumergido en el norteamericanismo irreductible y autocomplaciente de la comunidad educacional. Escrito para el público en general, *The Learning Gap* es un compendio de estudios comparati-

³⁷ Ministère de l'Éducation Nationale (1995).

vos sobre educación en distintos países, realizados a lo largo de una década por los autores y sus numerosos colegas en Taiwán, Japón y los Estados Unidos. Las sorprendentes conclusiones del libro respaldadas por datos de otros países nos revelan muchas de las características evidentemente universales de los sistemas exitosos de educación básica. Los informes de investigación en que se basa esta obra fueron publicados en revistas científicas de gran autoridad. Desde un punto de vista científico, los datos y análisis son irreprochables y ningún científico de prestigio los ha impugnado.

Aun así, el profesor Stevenson ha sufrido la puesta en duda de su competencia profesional por pseudoargumentos torcidos y descalificadores proferidos por miembros de la comunidad educacional que han hecho carrera desacreditando las comparaciones internacionales. Como se cuidan de no alterar el solaz intelectual de sus lectores, los trabajos no sometidos a arbitraje de estos “investigadores” encuentran pronta acogida en las revistas de educación. Sus aseveraciones descalificadoras se resumen en la siguiente afirmación: “Los alumnos no son comparables, como tampoco son comparables los currícula, las escuelas y las evaluaciones. Las comparaciones son imperfectas al extremo de carecer de sentido”³⁸. Y si incluso se llegaran a remediar esas inevitables “imperfecciones”, aún persistiría el factor de nuestro especial norteamericanismo. *Nosotros* no queremos emular las prácticas de otras naciones. A diferencia de otros sistemas, el nuestro posee “características distintivas en las que se inspiran los valores estadounidenses del igualitarismo, el utilitarismo y el individualismo, y en virtud de las cuales otros objetivos educacionales, y no el rendimiento máximo, reciben mayor prioridad que en gran parte del resto del mundo industrializado”³⁹.

Estos escritores desempeñan una función que es preciso cumplir en la comunidad educacional. Lo que Voltaire dijo de Dios es válido para esos apologistas que se oponen a las comparaciones: si no existieran sería necesario inventarlos. Pero sus mensajes consoladores serían tal vez mucho más creíbles dentro y fuera de la comunidad educacional si en la cultura estadounidense no hubiera una fuerte predisposición a considerar que es inapropiado comparar nuestras instituciones con las de otros países. Éste es el sentimiento que los historiadores llaman “excepcionalismo estadounidense”: una generalizada serie de actitudes que sostienen que los Estados Unidos y sus instituciones poseen “características distintivas” que nos diferencian completamente de otros países de los que tenemos poco o nada que aprender, por lo que no se nos debe comparar con ellos.

³⁸ G. Bracey (1991), pp. 104-117.

³⁹ G. Hurn (1983), pp. 7-12.

El excepcionalismo estadounidense sostiene que los norteamericanos como pueblo somos no sólo distintos sino superiores a otros pueblos, y que nuestros problemas son únicos. Como señala Michael Kammen, el tema es “tan antiguo como la nación misma y, lo que no es menos importante, ha sido parte integral del proceso a través del cual la sociedad ha adquirido conciencia de su propia identidad”⁴⁰. Si bien nuestros actuales textos de estudio enseñan qué defectos hubo en la historia pasada de los Estados Unidos, los antiguos libros de texto enseñaron en forma unánime el excepcionalismo estadounidense, el que así se incorporó a nuestra cultura transmitida oralmente. Uno de los primeros grandes educadores norteamericanos, Noah Webster, fue un ferviente excepcionalista que reiteraba que incluso nuestra ortografía debía reflejar nuestro carácter único. En su estudio sobre los libros empleados en nuestras escuelas entre 1790 y 1900, Ruth Elson demostró que en todos ellos sin excepción se establecía un contraste entre los estadounidenses virtuosos y naturales y los europeos corruptos y decadentes⁴¹. Michael Kammen resume este punto de vista:

Durante todo el siglo XIX, escritores e historiadores imaginativos, oradores populares, al igual que el clero, formaban un coro que constantemente entonaba una oda a la misión especial de la nación y su disposición para cumplirla [...]. La Revolución estadounidense contribuyó de manera significativa a crear un poderoso sentimiento de excepcionalismo, que llegó a generalizarse en nuestra cultura popular⁴².

Hacia 1865, poco después de finalizada la Guerra Civil, el engolado poeta bostoniano James Russell Lowell recitó durante la ceremonia de graduación de la Universidad de Harvard una “Oda conmemorativa” en honor al líder caído, Abraham Lincoln. Su elogio final exaltaba el singular carácter estadounidense de Lincoln, que lo llevó a completar la obra de la naturaleza para crear un “molde” completamente nuevo:

Se dice que la naturaleza muestra su predilección
Que no puede crear a un hombre
si no se ciñe a una fórmula gastada,
como repitiendo de memoria:
Pero para crearlo a él la naturaleza desechó sus moldes del Viejo Mundo,
y escogiendo arcilla fértil del seno del Occidente inagotado,
con una materia incorrupta moldeó un nuevo héroe,
sabio, inmutable en la fortaleza de Dios, y honrado.

⁴⁰ M. Kammen (1993), pp. 1-30.

⁴¹ R. M. Elson (1964).

⁴² M. Kammen (1993), p. 7.

[...]

Nuestros hijos contemplarán la fama,
del bondadoso, serio, valiente y visionario hombre,
sagaz, paciente, temeroso de la alabanza y no de la censura,
nueva criatura nacida en nuestro suelo, el primer estadounidense⁴³.

La “materia incorrupta” de nuestro suelo occidental se refiere a que estábamos libres de la carga del pasado —e incluso, por inferencia, libres del pecado original. Un pasado incorrupto, la exaltación del paisaje vasto y puro, y el desdén por las tradiciones y los libros: todos eran versiones muy estadounidenses, muy excepcionalistas del Romanticismo. Nosotros los habitantes de la “Tierra Virgen” éramos más libres, más independientes, más inocentes y más intensamente diversos que la pecadora Europa. Todo en este país era más grande: nuestros vicios y nuestras virtudes, nuestras energías y nuestros obstáculos. Estábamos destinados a liderar y a redimir a otras naciones, y no al revés. Habíamos venido a este mundo para instruir-las y no para aprender de ellas.

Quien dio una forma definitiva a la versión *educacional* del excepcionalismo estadounidense fue el codificador del pensamiento educacional norteamericano, William Heard Kilpatrick. El tipo de educación que necesitábamos, argumentaba, tenía que ser distinto del de otras naciones puesto que nosotros éramos diferentes. Esos otros países eran antidemocráticos, jerárquicos y estáticos. Tenían un “sistema educacional fijo, cerrado y autoritario que se acomodaba perfectamente a las necesidades de una religión, una iglesia, un sistema de castas y un sistema económico igualmente estáticos”⁴⁴. En contraste, nosotros éramos democráticos, diversos y dinámicos. En su libro *Education for a Changing Civilization*, Kilpatrick elaboró un tema central a partir de un argumento que ya había planteado en su obra anterior *Foundations of Method*: que los Estados Unidos necesitaban un enfoque dinámico y no fijo para nuestra condición de nación única y para la época nueva y cambiante en que estábamos entrando. El contenido del currículum nunca se debiera establecer por anticipado: “Si la gente enfrenta un mundo que se desplaza y cambia rápidamente, que cambia de manera inesperada y en direcciones imprevistas, entonces ¿qué habría que hacer? Porque si ese es el caso, la educación tendrá que hacer hincapié en el pensamiento y en los métodos de crítica”⁴⁵.

Con el tiempo los sentimientos excepcionalistas que Kilpatrick transmitió a la comunidad educacional se convirtieron en dogmas que aún

⁴³ Citado en M. D. Peterson (1994), p. 32.

⁴⁴ Citado en S. Tennembaum (1951), p. 112.

⁴⁵ W. H. Kilpatrick (1925), p. 267.

se repiten en innumerables variantes. Por supuesto que ya no se sostiene que los Estados Unidos deben liderar la cambiante era industrial vaciando nuestra educación de contenidos “fijos” y “estáticos”. Ha habido una pequeña modificación. Ahora debemos evitar los contenidos fijos y estáticos para ingresar en la *era de la información*. La doctrina de Kilpatrick se actualiza diciendo que lo que él llamaba “un mundo que se desplaza y cambia rápidamente, que cambia de manera inesperada y en direcciones imprevistas” no se originó con la revolución industrial sino con la revolución computacional. Pese a todo se sigue diciendo que el objetivo que imponen estas nuevas circunstancias a la educación estadounidense es hasta nuestros días el señalado por Kilpatrick en 1925: ignorar el contenido (que pierde rápidamente actualidad) y “hacer hincapié en el pensamiento y los métodos de crítica”. Pese a su apariencia moderna, estas doctrinas descamadas siguen siendo proclamadas tal como en los años veinte.

El grado de influencia educacional que ha tenido el excepcionalismo estadounidense se puede apreciar al comparar la actual reforma educacional británica con la nuestra. Hasta hace poco, la comunidad educacional británica estaba dominada por el progresismo contrario a la enseñanza de contenidos (*anti-subject-matter*) de un modo casi tan intenso como lo ha estado la nuestra —particularmente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando todo lo estadounidense era tenido en gran estima y ambas comunidades educacionales se reforzaban mutuamente. Algunos de los movimientos anticontenidos (*anti-subject-matter*) más entusiastas que surgieron durante la posguerra se inspiraron en la obra *Summerhil* (1960) escrita por el pedagogo británico A. S. Neill. El libro contenía planteamientos tales como: “Todo lo que necesita un niño es recibir los conocimientos básicos (lectura, escritura y aritmética); el resto deben ser herramientas, modelado con arcilla, deportes, teatro, pintura y libertad”. Según Diane Ravitch, hacia 1969 *Summerhill* se vendía en los Estados Unidos a razón de más de 200.000 ejemplares al año⁴⁶. Otros ejemplos del predominio del progresismo en Estados Unidos y Gran Bretaña, incluida la Conferencia Anglo-Estadounidense de Dartmouth, ratificaron la idea de orientar la enseñanza de las disciplinas lingüísticas hacia el proceso.

Aun así, el paso del tiempo no ha sido piadoso con el progresismo educacional británico. Debido a la proximidad de Gran Bretaña a Europa continental, y en vista de su dependencia económica de la Comunidad Europea, la opinión pública británica llegó a saber que Francia, Suecia y otras naciones del Viejo Continente estaban obteniendo resultados educacionales mucho mejores que los de Gran Bretaña —situación claramente

⁴⁶ D. Ravitch (1983), pp. 235-236.

asociada a un énfasis más coherente en los contenidos. Los expertos educacionales británicos fueron objeto de críticas generalizadas en la prensa por defender una postura contraria a la enseñanza de contenidos (*anti-subject-matter*) y en favor del proceso. A su debido tiempo fueron obligados a modificar su postura y a aceptar un enfoque coherente respecto de los contenidos. Pese a todo, antes de la década de los ochenta no se advertía una gran diferencia entre las posiciones en favor del proceso de las comunidades educacionales británica y estadounidense.

Pero la caída libre del énfasis en el proceso fue detenida por el Parlamento británico en 1987, cuando, pese a la resistencia de los profesionales de la educación, votó en favor de la introducción de un currículum nacional en las escuelas. Los británicos habían estado viajando en forma periódica al Continente. Al estar menos aislados de las influencias externas que nosotros en los Estados Unidos, y quizás menos afligidos por una sensación tan extrema de ser una nación única, pudieron conocer de primera fuente otros sistemas escolares. Gracias a este conocimiento directo, la opinión pública británica tendió gradualmente a apoyar la idea del contenido curricular curso por curso. Hacia 1987, para la mayoría de los británicos había quedado meridianamente claro que los sistemas escolares que empleaban currícula nacionales estaban funcionando mucho mejor que el sistema escolar británico. Por muy orgullosos que estén los británicos de su especial carácter nacional, tienen una opinión más moderada de su carácter único que nosotros del nuestro. Su disposición a aprender de la experiencia internacional representa un ejemplo positivo que podríamos imitar. La moderación de nuestro excepcionalismo estadounidense en la esfera educacional deberá transformarse en un objetivo de alta prioridad si se pretende mejorar el sistema educacional norteamericano.

Fuera de los temas de la inocencia, la grandeza y la diversidad, que contribuyen a forjar nuestra sensación de nación única, el tema del excepcionalismo local destaca especialmente en el pensamiento educacional estadounidense. A diferencia de otros pueblos, nosotros los estadounidenses rechazamos el principio de que una autoridad distante pueda ordenar lo que debemos enseñar a nuestros hijos. Nuestro conflicto entre autoridad central y local se remonta a los primeros días de la República. Hamilton y otros pensadores de su misma línea propugnaron la existencia de una autoridad central fuerte, mientras que Jefferson y los suyos, siempre sensibles a la menor posibilidad de tiranía, deseaban conservar el mayor grado de poder posible en manos locales. Protegerse del control despótico fue la idea fundamental del localismo durante la primera etapa. Más adelante, el alcance de este concepto se extendió para resistir otro tipo de tiranía: la de la

insensatez, indiferencia e ineficiencia burocráticas. El localismo moderno aconseja no intentar jamás realizar algo a través del gobierno central o —para el caso da lo mismo— por intermedio del gobierno estatal. Los burócratas de las oficinas centrales no tienen conciencia de las complejidades de la situación local, ni tampoco conocen a las personas involucradas.

Sin embargo, en atención a los aspectos prácticos del cambio histórico ocurrido en el siglo XX ha sido necesario reexaminar el localismo estadounidense en algunas esferas bastante obvias. Hemos optado por abandonar el uso del dinero local emitido por determinados bancos, dando preferencia a una moneda nacional. Hemos adoptado las vías férreas de trocha normal. Ajustamos nuestros relojes según los husos horarios translocales y no según la hora solar local. La mayoría de las naciones del mundo moderno también han reconocido que la calidad y la equidad educacional requieren que los contenidos de la enseñanza primaria sean en cierto grado comunes en las distintas localidades. Con todo, resulta ilusorio oponerse al localismo educacional en los Estados Unidos, donde no existe ningún mecanismo satisfactorio para reemplazar este resquemado consagrado. De manera que el control local de la educación debe asumirse como un punto de partida para formular una política.

Ahora bien, dado que el localismo es inevitable en los Estados Unidos, un objetivo esencial de la política educacional debería ser compensar sus deficiencias más notorias. Cuando la ocupación norteamericana de Japón estaba llegando a su fin después de la Segunda Guerra Mundial, y el pueblo nipón comenzaba a asumir el control de sus propios asuntos, los norteamericanos recomendaron que el sistema escolar japonés se sometiera al poder local, imitando el modelo estadounidense. Según sostenían, éste sería un medio de asegurar la democracia y de impedir que el poder central llegase a controlar las mentes. Los japoneses replicaron, en efecto, de la siguiente forma: “Pretendemos seguir sus principios de gobierno, pero el localismo en la educación no representa una protección contra nada. Principalmente conduce a una actitud injusta con los alumnos, porque no proporciona medio alguno que garantice que todos los niños recibirán una educación de calidad”⁴⁷.

Otras democracias han extraído exactamente la misma conclusión. En una visita a Dinamarca, uno de mis colegas fue invitado por uno de los intelectuales más distinguidos de ese país a efectuar un recorrido turístico. El danés señaló con el dedo la escuela a la que había asistido, y mencionó a otros notables científicos y académicos que habían egresado de esa misma

⁴⁷ H. Stevenson y Stigler (1992), capítulo 7.

institución. “Caramba”, observó mi amigo, “debe ser una escuela particularmente buena”. “No”, replicó su anfitrión, “aquí en Dinamarca nos aseguramos de que todas las escuelas sean igualmente buenas”. La importancia de que una democracia modere la aplicación de un enfoque puramente local en la enseñanza ha sido ampliamente comprendida en todo el mundo. En vista de los altísimos índices de movilidad registrados en los Estados Unidos, que ya he citado anteriormente, resulta aun más imperioso morigerar nuestra tendencia localista.

Ante las obvias desventajas del localismo, los educadores estadounidenses incluso se han fundado en nuestras tradiciones excepcionalistas para argumentar en contra de la aplicación voluntaria de contenidos comunes, sosteniendo que la decisión de destinar parte de las horas de clase a impartir esos contenidos equivale a una transgresión de la autonomía y el juicio profesional del maestro estadounidense —falacia que ha sido proclamada por las escuelas de educación desde que William Heard Kilpatrick la enunció en los años veinte⁴⁸. Una prueba de que los contenidos comunes no influyen en el nivel profesional estriba en que ellos se aplican precisamente en aquellos países donde los maestros gozan del mayor prestigio y reciben los sueldos más altos. Esos profesores disfrutaban de un alto grado de libertad en el aula y, además, gozan de la ventaja de la cooperación mutua con sus colegas sobre la base de objetivos comunes.

El localismo extremo ha demostrado ser una fórmula que conduce al fracaso y la desigualdad. Los reformadores de hoy invocan el carácter sagrado del control local de la educación, llegando incluso al extremo de enorgullecerse de no adoptar ninguna decisión respecto del currículum y de no ofrecer ninguna asesoría en materia curricular, lo cual equivale a descuidar responsabilidades fundamentales como líderes educacionales. Traspasar sistemáticamente a otra persona las decisiones sobre los contenidos constituye una irresponsabilidad pedagógica y política, no una virtud democrática. El localismo extremo les ha fallado no sólo a los niños estadounidenses sino además a los propios maestros, quienes, para cumplir su tarea como es debido, necesitan contar con objetivos convenidos y beneficiarse de la cooperación mutua con sus colegas.

Por cierto, hay algunos dogmas del excepcionalismo estadounidense que la mayoría de nosotros seguimos suscribiendo. Nos sentimos justificadamente orgullosos del grado de estímulo que reciben nuestros niños para pensar por sí mismos, para desarrollar un criterio independiente y juzgar con ojos críticos las ideas recibidas. La popularidad alcanzada por el movi-

⁴⁸ W. H. Kilpatrick (1925), p. 289.

miento del “pensamiento crítico” en los Estados Unidos, así como la inquietud que ha despertado la “educación uniformada” (*lockstep education*)*, testimonian el valor que los estadounidenses asignan a la independencia de juicio. Con todo, ya en la época de Tocqueville hay evidencias de que este elemento independiente y escéptico de nuestra cultura siempre ha sido intenso, siempre ha sido fomentado en nuestra literatura, nuestros hogares y nuestras escuelas. La independencia de juicio solía promoverse con igual grado de diligencia en el siglo XIX, cuando en nuestras escuelas se hacía más hincapié en los contenidos, que en la actualidad, cuando se acentúa el “pensamiento crítico”. Constituye una falacia creer que la independencia de juicio puede fomentarse menospreciando los conocimientos factuales. Por el contrario, nunca ha habido un efectivo pensador independiente que no haya dominado a cabalidad los puntos de vista recibidos contra los cuales se ha rebelado.

El peligro creado por el excepcionalismo estadounidense es que mientras no se hayan neutralizado sus complacencias irracionales, tal vez sea imposible introducir cambios educacionales basados en principios pragmáticos o racionales. A una opinión pública adoctrinada en el excepcionalismo no le parecerá extraño que las propuestas típicas para mejorar la educación deban basarse en experimentos estadounidenses de origen local que “rompen el molde” y que nunca han sido puestos a prueba en gran escala —como si no importara el hecho de que ya existe un bagaje de conocimientos sobre lo que funciona y no funciona en otros países. Mientras los especialistas en educación y el público en general crean que nuestra cultura y nuestros niños son incomparables, el excepcionalismo estadounidense continuará siendo explotado como un medio eficaz para oponerse al verdadero cambio.

5. Individualismo

El individualismo es tan estadounidense como el pastel de nuez. Nadie va a renunciar a él ni pretende hacerlo. Con todo, se presenta en diversos grados y variantes. Cuando este tema autóctono aparece en el ámbito escolar, se observa un notorio contraste entre la retórica y la realidad del individualismo. Siguiendo los pasos de Vernon Parrington y Octavius Frothingham, Barry Shain ha demostrado en su obra *The Myth of American Individualism* que nuestras ideas actuales sobre el individualismo

* Se refiere a una estructura curricular con contenidos definidos para cada año o grado del sistema escolar. (N. del T.)

son muy distintas de las que prevalecieron en los Estados Unidos antes de 1850. El énfasis que hoy en día ponemos en el valor absoluto y en el carácter único de cada niño entró tardíamente en la escena estadounidense, pues hizo su aparición sólo después de que el Romanticismo europeo había sido trasladado a Nueva Inglaterra, desde donde emergió victorioso en el siglo XIX. Al respecto Shain señala:

Como lo observó Vernon Parrington, el pensamiento romántico, finalmente libre de las restricciones racionales y uniformistas del siglo XVIII, fue una “glorificación del ideal del individualismo”. Fundamental para este movimiento, sostiene, fue “la afirmación del valor inalienable del hombre; teóricamente se trataba de una afirmación de la divinidad en el instinto, la transferencia de atributos sobrenaturales a la constitución natural del género humano”⁴⁹.

El individualismo que durante el último tiempo predomina en nuestras escuelas deriva de esta fe romántica en el carácter sagrado de lo natural. Tal como el desarrollismo, emana de la cuasirreligiosa “transferencia de atributos sobrenaturales a la constitución natural del género humano”. El individualismo romántico sostiene que en toda persona hay una chispa natural y singularmente divina que, si se cultiva adecuadamente, no puede extinguirse. Los términos científicos y sociales con que exaltamos las “diferencias individuales” son principalmente máscaras técnicas que encubren el vigoroso Romanticismo de Pestalozzi y Froebel. Varios autores del siglo XIX, incluidos William Hazlitt y Alexis de Tocqueville, establecieron perspicaces asociaciones entre el igualitarismo de las revoluciones estadounidense y francesa y la fe panteísta en el carácter divino de cada ser humano. Tocqueville llegó al extremo de afirmar que el panteísmo estaba implícito en la idea misma de la igualdad universal y, por ende, en la propia democracia.

El fenómeno escolar que en la actualidad se denomina “inflación de calificaciones” es tal vez una inevitable consecuencia del individualismo romántico. En una ocasión escuché a un superintendente escolar señalar en un programa de televisión que cada niño posee un “genio” especial. Tal vez no tenía conciencia de que su opinión se remontaba al pensamiento del padre de toda la inflación de calificaciones, Edward Young, quien ya en 1759 aseguraba que todos los escritores poseen un genio innato. Young formuló su observación en medio del gran debate que tuvo lugar en el siglo XVIII sobre si los escritores modernos podrían alguna vez igualar a los

⁴⁹ B. Shain (1994), p. 114.

antiguos. Por cierto que pueden, respondió Young: cada composición original “surge espontáneamente de la raíz vital del genio; florece, nadie la crea”. “El genio”, escribe, “es ese dios en nuestro interior. El genio nos permite componer bien una obra sin que tengamos que someternos a las reglas de los eruditos”⁵⁰.

Puesto que en las escuelas estadounidenses cada niño es único y vale tanto como cualquier otro, es preciso desalentar la competencia académica, la cual subvierte este credo igualitario e individualista. El acento debe ponerse en la imaginación y la creatividad únicas del niño, y no en el aprendizaje de contenidos definidos para cada año escolar (*lockstep learning*) propio de tradiciones preestablecidas e inertes. Se dice que ese individualismo conduce a la independencia de juicio que ha hecho grande a la nación estadounidense. Si por necesidad se ha de calificar a los niños, lo cual subvierte el principio de la igualdad de valía, la implicancia es clara: todo niño merece aprobar. El trabajo escrito, el dibujo o la forma en que cada niño deletrea, refleja su carácter único. Lo que se ha dado en llamar “inflación de calificaciones” tal vez podría denominarse con mayor propiedad “igualitarismo en las calificaciones” o “individualismo en las calificaciones”. Si seguimos este principio hasta su extremo lógico, dado que la chispa única de cada niño tiene un carácter divino, entonces merecería la nota máxima; pero como ese principio no sería públicamente aceptado, hoy por hoy en muchas escuelas se prefiere aplicar una política de prescindencia de las calificaciones.

Muchos miembros de la comunidad educacional han buscado y encontrado una justificación “científica” para prescindir de las calificaciones y para promover a todos los alumnos de una clase al curso siguiente. “Las investigaciones han demostrado” que el hecho de retener a un niño en un curso perjudica sus actitudes y su aprendizaje, mientras que las bajas calificaciones dañan su autoestima. A pesar de todo, como lo ha observado el distinguido psicólogo Robin Dawes, este énfasis en la autoestima tiene una débil justificación empírica. Dawes ha demostrado la falta de correlación (.17) entre la autoestima académica y el rendimiento académico. Si bien la falta de aprecio por sí mismo puede en realidad conducir a la desidia, el único factor que se correlaciona de manera coherente con el progreso académico es el esfuerzo, el que a su vez no se correlaciona en forma precisa con la autoestima⁵¹.

⁵⁰ Young, *Conjectures on Original Composition*.

⁵¹ R. M. Dawes (1994), pp. 229-251. M. J. Mecca, N. J. Smelser y J. Vasconcellos (1989).

Es más, las insinuaciones compensatorias y raciales del movimiento en favor de la autoestima deberían revelarse en su verdadera dimensión. Pues detrás de las vehementes palabras sobre el individualismo, la autoestima y el valor intrínseco suelen haber secuelas raciales tácitas en la práctica de la calificación compensatoria. Si bien las calificaciones pueden haberse tornado más parecidas, las escuelas han progresado muy poco o nada en lo que se refiere a igualar el rendimiento académico efectivo de grupos sociales, étnicos y raciales. Pese a recientes avances en la reducción de la brecha del rendimiento entre grupos raciales, cada verano encontramos las mismas noticias decepcionantes sobre los puntajes alcanzados en las pruebas, con similares divergencias correlacionadas social y racialmente. Ha sobrevenido una suerte de desesperación que se manifiesta ya sea en una retórica que busca chivos expiatorios en el racismo, ya sea en tentativas de suprimir por decreto la brecha educacional entre grupos. Esta última táctica, es decir lograr la igualdad por decreto, la aplican las escuelas y *colleges* cuando interpretan en forma diferenciada, según raza y clase social, los puntajes estandarizados obtenidos en las pruebas, o simplemente cuando rechazan la validez de las pruebas y el “falso” mensaje que transmiten sus puntajes.

El intento por salvar el valor individual y la autoestima elevando artificialmente las calificaciones cuando la enseñanza no ha logrado aumentar el rendimiento se vio ilustrado por la reciente decisión del Consejo de Administración de Colleges (College Board) que optó simplemente por elevar los puntajes del Examen de Aptitud Académica (SAT por su sigla en inglés). Ese objetivo se logró mediante una “transformación no lineal” del promedio del SAT verbal de 425 a 500 —el puntaje que en años anteriores había sido el promedio real, pero que había caído en alrededor de 75 puntos. Al explicar esta medida, el Consejo declaró que el promedio había descendido porque ahora un número mucho mayor de alumnos miembros de “minorías” están rindiendo el SAT.

Esta suerte de espaldarazo artificial es justo el tipo de actitud racialmente condescendiente propugnada por Richard Herrnstein y Charles Murray en *The Bell Curve*, un libro que abandona el intento por elevar las competencias de grupos étnicos y sociales con un CI “congénitamente” deficiente⁵². Si bien es indudable que los puntajes obtenidos por estudiantes de minorías han contribuido al descenso en el promedio del SAT, la suposición implícita del Consejo de Administración de Colleges según la cual este hecho siempre se repetirá encubre una condescendencia que está estrechamente relacionada con la inflación de las calificaciones, el determinis-

⁵² R. Herrnstein y C. Murray (1994).

mo del CI y el movimiento en favor de la autoestima. Una decisión mucho más acertada hubiera sido anunciar que el Consejo de Administración de Colleges nunca elevaría artificialmente el promedio numérico del SAT, y esperaría con interés a que llegara un período en que el promedio aumente hasta alcanzar una cifra muy superior al nivel anterior. En vez de mantener el estándar con el fin de alentar a los alumnos y las escuelas para que redoblen sus esfuerzos, la medida adoptada por el Consejo incita a mirar con complacencia los logros de los estudiantes y de la educación estadounidense. Da la impresión que el Consejo se ha sometido a sí mismo a la terapia ilusionista que la comunidad educacional aplica a los alumnos para proteger su propia autoestima.

Las iniciativas del Consejo y el movimiento en pro de la autoestima revelan forzosamente que el mundo de la educación está impregnado de la retórica del individualismo romántico, pero falto de ideas y esperanzas. Hacer que los estudiantes aprueben por decreto constituye una terapia basada en la ilusión. Equivale a creer que se puede inducir una mejoría en el área psicológica y social si se otorgan estrellas de oro inmerecidas y ubicuas caritas sonrientes por cualquier trabajo que los alumnos lleguen a realizar. No obstante, la terapia de la ilusión se limita a postergar el momento del ajuste de cuentas. Los estudiantes que han sido elogiados por su excelencia innata y su valor intrínseco y único descubren más tarde que no son capaces de conservar un buen empleo. Mientras tanto, en la escuela se les ha enseñado a no culparlas a ellas (que parecen no captar la estrecha afinidad que hay entre condescendencia y racismo) sino a la sociedad más allá de las aulas por no ofrecerles una buena oportunidad.

Algunas de las reformas más notorias aplicadas en el último tiempo en las escuelas públicas han estado implícitamente orientadas menos hacia el individualismo que hacia la desigualdad social basada en el origen étnico o en la raza. La introducción entusiasta, aunque desorganizada, de elementos “multiculturales” en el currículum; la adopción de programas “afrocéntricos” en escuelas con alumnado predominantemente afronorteamericano; los esfuerzos por elevar la autoestima y la motivación entre los estudiantes que carecen de ellas debido a su origen étnico o a su raza; el intento por eliminar los “prejuicios culturales” de los libros de texto y de las evaluaciones; la introducción silenciosa de la calificación compensatoria: todas estas iniciativas forman parte del plan de reformas. Cuando mis conocidos se enteran que estoy escribiendo un libro sobre el actual escenario educacional, una de las preguntas que me hacen es si voy a abordar el tema del “multiculturalismo”. Esta expresión ha pasado a transformarse, junto a la

“fonética” y a la “educación basada en los resultados”, en otro *casus belli* entre conservadores y liberales.

Cuando se lo ha hecho de manera adecuada, los niños estadounidenses se han beneficiado con la introducción de elementos multiculturales en el currículum de los primeros años porque les ha permitido tomar conciencia de los verdaderos logros y contribuciones de las minorías. Ha ayudado a fomentar el autorrespeto entre los grupos minoritarios, así como el respeto general por todos los grupos. Aun cuando la persistente inequidad educativa que se observa en las escuelas donde se ha introducido el multiculturalismo demuestra que esta modificación curricular no basta por sí sola para influir de manera notoria en los niveles de rendimiento, nadie ha presentado argumentos convincentes *en su contra* cuando se lo ha aplicado con ponderación. El error consiste en atribuir a este cambio beneficios o efectos casi mágicos en el rendimiento y la autoestima, los que no puede en verdad producir.

Un buen antídoto contra la desesperación y el determinismo implícitos a que ha conducido el individualismo romántico es prestar atención al contraste detectado por Orlando Patterson entre los resultados académicos de alumnos negros en Jamaica y en los Estados Unidos. Unos y otros provienen del mismo tronco racial y pertenecen a grupos lingüísticos similares de África Occidental. Tanto unos y otros fueron trasladados a los Estados Unidos y a las Antillas durante el mismo período histórico. Si tenemos en cuenta que su origen cultural y genético es similar, y que sufrieron una degradación histórica semejante en el régimen de esclavitud, entonces ¿por qué los resultados académicos de los alumnos negros de origen antillano es significativamente superior al de los alumnos negros estadounidenses, y por qué ha producido esto una cantidad estadísticamente considerable de distinguidos profesionales afronorteamericanos de origen caribeño, como Colin Powel (cuyos padres provienen de esa región) y el propio Patterson?

El análisis de Patterson pone absolutamente en claro que la principal explicación tiene que ser de índole cultural y no individual y genética. Si bien las diferencias entre factores históricos, culturales y psicológicos son complejas, una diferencia muy evidente señalada por Patterson es el contraste entre las prácticas y actitudes educacionales de Jamaica y de los Estados Unidos:

Una comparación entre ambos sistemas escolares sugiere que las actitudes constituyen un factor mucho más decisivo que los recursos materiales de las escuelas o el hogar en que vive el alumno. En términos materiales objetivos, el ciudadano negro estadounidense

más pobre vive en condiciones materiales mucho mejores que el promedio de los campesinos antillanos. La pobreza de Harlem no se compara ni con mucho con la miseria de una población marginal en Kingston o en cualquier aldea rural de Jamaica. La infraestructura de las escuelas suele ser mucho más inadecuada en Jamaica que en los Estados Unidos. El éxito académico no depende al parecer de las condiciones físicas del hogar o de la escuela, sino que se relaciona más profundamente con actitudes de parte de los padres, los alumnos y los maestros respecto de la cultura dominante. Las actitudes son decisivas. Según el supuesto básico que inspiraba a los maestros negros que tuve durante toda mi educación primaria en el Caribe —en cursos con un promedio de 86 alumnos en escuelas de una sola aula, donde a veces varios cientos de alumnos compartían una sala amplia—, nosotros éramos educables. “Si yo lo hice, entonces tú también puedes hacerlo”. Nadie dudaba ni por un momento que los alumnos podían ser educables: ni los estudiantes, ni sus padres, ni sus profesores. Si pretendíamos tener éxito, debíamos adquirir esa capacidad; si no, bueno, ese era asunto nuestro⁵³.

Algunas de las iniciativas para ayudar a las minorías, como la introducción de elementos multiculturales en el currículum, pueden resultar social y psicológicamente útiles; otras, como los intentos condescendientes de halagar a los niños o calificarlos con indulgencia para aumentar su autoestima, resultan perjudiciales. Estos esfuerzos psicológicos propios de aficionados fracasan porque a los niños se les entrega una idea errónea de sus logros. Los niños acaban por advertir esta falsedad y esta condescendencia implícita, ya que a pesar de habérseles forzado a mantenerse ignorantes, son listos por naturaleza. Su consiguiente escepticismo redundante en un mayor deterioro de su autoestima. El único método seguro para que los niños adquieran confianza en su desempeño escolar (y que contribuirá a aumentar su autoestima general) consiste, según lo sugieren Patterson y Dawes, en fomentar el trabajo exigente que se traduce en un progreso académico real.

En años recientes, una nueva validación “científica” del individualismo romántico ha generado enorme interés en las escuelas. Se trata del movimiento de los “estilos de aprendizaje individuales”, junto con su variante más reciente, la corriente de las “inteligencias múltiples”. “Las investigaciones han demostrado” que hay siete inteligencias. Si no estamos congénitamente dotados de una inteligencia, seguramente lo estaremos de una o más de las otras seis. El principio básico es el de la inteligencia compensatoria, que dota de talento en algún área a todas las personas. Este

⁵³ O. Patterson (1980), p. 70.

enunciado científico está en consonancia con la fe ya existente en una chispa divina al interior de cada uno de nosotros. Esta corriente sostiene que las escuelas han hecho demasiado hincapié en la inteligencia lógica y verbal. (Esta opinión concuerda con la tradición antiverbal del Romanticismo, que analizaré más adelante en la sección titulada “Antiintelectualismo”). En lo sucesivo las escuelas tendrán que reconocer por igual los diferentes estilos de aprendizaje y las inteligencias “no académicas”, por ejemplo las aptitudes musicales y atléticas. En adelante, ningún niño será confinado a la restringida modalidad lógico-verbal de las materias puramente académicas. Por fin, gracias a las recientes investigaciones, la era de la nota máxima para todos puede estar cercana.

El entusiasmo por las doctrinas de los estilos de aprendizaje individual y las inteligencias múltiples, consideradas como versiones renovadas y con un cariz científico del individualismo romántico, ejemplifica la sistemática y engorrosa tendencia de la comunidad educacional a situar los hallazgos científicos que son ideológicamente agradables, pero que no despiertan un consenso general, por encima de los que son ideológicamente incómodos y que *sí* cuentan con la aprobación unánime de la comunidad científica. Ésa es la fórmula para lograr una persistente serie de fracasos prácticos en nuestras escuelas.

En el futuro inmediato, la falta de consenso de las investigaciones científicas no resulta molesta, e incluso es necesaria para el progreso intelectual. Después de todo, la investigación de vanguardia siempre es objeto de controversias. Pero al mismo tiempo también hay grandes probabilidades de que los resultados no consensuales sean incorrectos. Mientras mayor es la unanimidad en el ámbito científico resulta más probable que una teoría sea correcta. Hoy por hoy todos concuerdan en que la fórmula química del agua es H_2O . Si bien ese consenso no garantiza que tal afirmación sea absolutamente cierta, *sí* garantiza su alto grado de credibilidad. Si nos dedicamos a una actividad práctica como la enseñanza, necesitamos basarnos en una ciencia consensual porque, incluso en esos raros casos en que está ligeramente equivocada, refleja un éxito práctico constante. Adoptar la ciencia no consensual como base para una política educacional equivale a realizar experimentos muy peligrosos y en gran escala con seres humanos, sin autorización y con pocas esperanzas de éxito práctico. En un conflicto entre ideología y realidad, esta última siempre triunfa. Ése es el tema más vasto que ilustra la actual aceptación de que gozan las teorías de los estilos de aprendizaje múltiples y de las inteligencias múltiples.

Todos los teóricos de la educación han reconocido, al menos hasta cierto punto, la importancia de las diferencias individuales entre los alum-

nos. Todo buen profesor procura que sus alumnos cultiven sus talentos y fortalezcan sus debilidades. Este principio ampliamente aceptado, unido a al fracaso de las escuelas en conseguir que los alumnos miembros de minorías mejoren su rendimiento académico, puede explicar el entusiasmo con que se acogió el énfasis en las habilidades no académicas y en los estilos de aprendizaje alternativos en *Frames of Mind*, el libro de Howard Gardner publicado en 1983. Gardner, distinguido profesor en la Escuela Superior de Educación de la Universidad Harvard, además de cautivante escritor, ha sido la voz del equilibrio en muchas áreas de la reforma educacional, y recientemente ha abogado en favor de la enseñanza focalizada de las materias. Su apoyo a los estilos de aprendizaje múltiples ha sido menos razonable y menos beneficioso. En *Frames of Mind* Gardner sostiene que hay siete inteligencias independientes que los alumnos tienen en diversas proporciones.

Una vez publicado el libro de Gardner, numerosas escuelas públicas adoptaron el enfoque de las “inteligencias múltiples”, confiadas en que no sólo estaban cumpliendo con las *desiderata* sociales del individualismo y la igualdad, sino además aplicando los últimos hallazgos científicos. Sin embargo, ni la teoría de las inteligencias múltiples ni la teoría análoga de los estilos de aprendizaje múltiples han sido bien recibidas en la comunidad científica. Si bien los investigadores coinciden en opinar que *sí* hay distintos estilos e inteligencias, ninguno de ellos está seguro de que cuáles son sus rasgos y sus fundamentos neurofisiológicos.

Un comentario formulado por el distinguido psicólogo George A. Miller, publicado en una edición de diciembre de 1983 del *New York Times Book Review*, resume el consenso científico respecto de la multiplicidad de estilos de aprendizaje e inteligencias: “Es probable, por ende, que el inventario de inteligencias del señor Gardner sea erróneo. En ausencia de una teoría explicativa, las posibilidades de formular accidentalmente las observaciones correctas —que describan los fenómenos adecuados, que creen las categorías apropiadas, que realicen las mediciones precisas— son prácticamente nulas”. Y a continuación Miller llega al fondo del problema relativo a la política educacional planteado por el actual interés en las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, cuando agrega que:

Puesto que aún no se ha realizado ninguna de las investigaciones que sería necesario efectuar antes de que alguna evaluación de la inteligencia basada en un solo valor pueda llegar a reemplazar a una evaluación basada en siete valores, el debate no consiste más que en corazonadas y opiniones. Es cierto que si dispusiéramos de esos perfiles un educador podría lograr adaptar más eficazmente los ma-

teriales y las modalidades de instrucción a cada alumno en particular. Pero como nadie sabe si el educador debería estimular los talentos del alumno o apuntalar sus debilidades (o realizar ambas tareas), la nueva psicometría no parece haber progresado más allá que la actual en la solución de los problemas prácticos.

Aquí el profesor Miller identifica un problema básico con el que necesariamente se enfrentará cualquiera que ponga énfasis en la individualidad en la educación. ¿Deberían cultivar las escuelas el talento y el estilo de aprendizaje propios de un alumno a expensas de la adquisición de competencias académicas estándares como la lectura, el habla, las matemáticas y los conocimientos generales? Las investigaciones no pueden responder a esa pregunta. ¿Acaso todos deberían recibir la nota máxima por hacer algo? Se trata de una interrogante en torno a las políticas sociales que no encuentra respuesta en las investigaciones. Con todo, la equidad exige claramente que las escuelas entreguen a todos los niños los conocimientos y las destrezas que necesitan para transformarse en ciudadanos políticamente funcionales, económicamente exitosos y autónomos. Si las escuelas no definen esos objetivos con cierta precisión, y si no logran que todos los niños los alcancen, ningún grado de manifiesta preocupación por la individualidad permitirá que cada alumno desarrolle su potencial en el contexto más amplio de la sociedad.

6. Antiintelectualismo

Mientras me encuentro aquí sentado escribiendo sobre el antiintelectualismo en la educación estadounidense, en mi estado, Virginia, hay un acalorado debate sobre una propuesta para “elevar los niveles de aprendizaje” mediante el establecimiento de niveles de conocimiento para cada curso. Los conocimientos factuales especificados en el anteproyecto de Virginia son mucho más explícitos que en cualquiera de las directrices estatales ya existentes. Sin embargo, las posibilidades de que sea aprobado en otra forma que no sea una versión suavizada son escasas. Según el *Washington Post* (29 de marzo de 1995), las directrices incluidas en el anteproyecto “han despertado agrias críticas de parte de grupos de maestros, superintendentes, organizaciones de padres, profesores de educación y legisladores, tanto republicanos como demócratas. Algunos opinan que los objetivos son irrealmente ambiciosos para los cursos más bajos [y que] promueven la memorización mecánica en desmedro del pensamiento crítico”. (Ahora, en una fecha posterior, mientras reviso este texto puedo informar que se ha llegado a una solución de compromiso moderada.)

El hecho de que los profesores de educación estadounidenses sean más reacios a enseñar conocimientos factuales que sus homólogos de otras partes del mundo ofrece otro punto de acceso a la Cosmovisión norteamericana. De todos modos, como lo indica la noticia aparecida en el *Washington Post*, no sólo los profesores de educación expresan su aversión a la “memorización mecánica”. Esa actitud también aúna a republicanos y demócratas, padres y legisladores y, según infiero del tenor del artículo del *Post*, se ha hecho extensiva a los reporteros de los diarios. En la opinión pública estadounidense se observa una actitud generalizada en contra de los conocimientos que Richard Hofstadter ha denominado “antiintelectualismo”⁵⁴.

Si bien el término me parece conveniente, me pregunto si la manera en que Hofstadter lo define hace adecuada justicia a la atracción que ejerce en un amplio espectro del pueblo norteamericano. Hofstadter define el antiintelectualismo como el desprecio por el “conocimiento que no tiene otra finalidad que el conocimiento”. Esta definición omite tal vez un aspecto esencial, a saber que los conocimientos que con mayor frecuencia menosprecian los estadounidenses tienden a ser los conocimientos académicos vinculados al saber científico y a las tradiciones del pasado: el tipo de saber que se enseña en clases expositivas y que está registrado principalmente en los libros. La curiosidad desinteresada no es en sí objeto del desprecio de los norteamericanos —sólo la curiosidad desinteresada por los contenidos de las clases expositivas y de los libros.

Por supuesto que Hofstadter está en lo cierto al afirmar que el sentido práctico interesado, a diferencia del desinteresado, es un rasgo persistente de los estadounidenses. Somos extremadamente aficionados a los conocimientos que contribuyen al perfeccionamiento económico y moral, preferencia que casualmente comparto. Como corresponde a la primitiva imagen que tenemos de nosotros mismos como un pueblo que ha aportado a la humanidad un nuevo y edénico inicio en la historia, los estadounidenses hemos valorado los conocimientos que provienen directamente de la experiencia más que los derivados de los libros. El “pensamiento crítico” sobre nuestra propia experiencia directa será preferible a la “memorización mecánica” de los escritos de otras personas. Huck Finn es el arquetipo del estadounidense contrario a los libros. Él va a recibir *su* educación pensando críticamente en lo que descubre en el río y en el Territorio. La naturaleza y la experiencia serán sus maestros. Las actitudes de Huck no difieren mucho de las de Walt Whitman:

⁵⁴ R. Hofstadter (1963).

otra. Después de escuchar a Mann explayarse sobre la importancia de la escuela común para la democracia estadounidense, Emerson escribió en su diario el siguiente comentario despectivo:

Ayer el señor Mann pronunció un discurso sobre educación. Estaba impregnado de la visión moderna y sombría de nuestras instituciones democráticas, y de ahí la inferencia sobre la importancia de las escuelas [...] ¡Educación! [...]. Durante diez o quince años todos permanecemos reclusos en las escuelas y en las aulas de los *colleges*, y al momento de egresar hemos recibido una panzada de palabras y en definitiva no sabemos nada de nada. Somos incapaces de usar nuestras manos o nuestras piernas, o nuestros ojos o nuestros brazos. No podemos distinguir una raíz comestible en el bosque. No podemos determinar nuestro rumbo por las estrellas ni la hora del día por la posición del sol. Nos contentamos con saber nadar y patinar. Nos atemorizan los caballos, las vacas, los perros, los gatos, las arañas. Mucho más sabio era el precepto romano que aconsejaba no enseñar a un niño nada que no pudiera aprender de pie... La granja, la granja es la escuela apropiada. El motivo del profundo respeto que siento por el granjero es que encarna a una persona realista y no a un diccionario. La granja es un pedazo del mundo, no así el recinto escolar. El ejercicio físico que impone la granja rectifica y vigoriza la naturaleza metafísica y moral⁵⁷.

Tanto el antiintelectualismo como el individualismo se conjugaban en el temor de Emerson de que los libros pudieran corromper la chispa única de divinidad que hay en cada alma humana:

Preferiría no ver jamás un libro que ser descarriado por su fuerza de atracción y expulsado de mi propia órbita, y verme transformado en un satélite en vez de un sistema. La única cosa de valor en el mundo es el alma activa: el alma libre, soberana, activa. Es algo a lo que toda persona tiene derecho; es algo que cada ser humano contiene en su interior, aunque en casi todos se encuentra obstruida y por tanto en estado embrionario⁵⁸.

Nacida durante la Ilustración, pero forjada durante el Romanticismo, nuestra nación ha mantenido una curiosa ambivalencia acerca de la educación y el aprendizaje académico, albergando la esperanza de la Ilustración de que ellas pueden acercarnos a la justicia social (como se refleja en el pensamiento de Mann), y el temor romántico de que pudieran obstaculizar el individualismo, la comprensión y la independencia de juicio (como se aprecia en las opiniones de Emerson). Los norteamericanos siguen alentando a sus hijos en edad escolar para que trabajen algunas horas del día en el

⁵⁷ R. W. Emerson, *Journals*, anotación fechada el 14 de septiembre de 1839.

⁵⁸ R. W. Emerson, "The American Scholar".

mundo “real”. Todavía conservamos la imagen emersoniana del ratón de biblioteca, un ser pálido, enfermizo y enclenque que desconoce el mundo real y que no está en contacto con lo mejor de su propia naturaleza. La fe en la naturaleza y el repudio del bagaje del pasado convergen en la idea educacionista de que los conocimientos “prácticos” son más útiles que los conocimientos verbales. Existe una línea de descendencia directa desde los escritos de Emerson en contra del aprendizaje académico publicados en la década de 1830 hasta la insistencia en las destrezas prácticas en los *Cardinal Principles*, publicados en 1918. Para entonces, el sentimiento antiacadémico, pese a no ser más que un componente del pensamiento general estadounidense, se había transformado en el principio dominante que se enseña en las escuelas de educación.

El énfasis de los *Cardinal Principles* en objetivos no académicos tales como la salud, la vocación, la ciudadanía, el uso provechoso del tiempo libre, y otros similares, se ha mantenido estable a través de varias permutaciones que ha sufrido el vocabulario educacional desde 1918 hasta hoy. La superioridad de la acción por sobre el conocimiento, el acento en la vocación y en la utilidad social, la hostilidad hacia las asignaturas tradicionales: todos estos elementos fueron esenciales en la revisión del currículo que tuvo lugar durante los años veinte y treinta. Las siguientes observaciones han sido extractadas de *Foundations of Method* (1925) de Kilpatrick:

Nos preocupamos primero de que los niños se desarrollen, y sólo en forma secundaria de las asignaturas que van a aprender [...]. Una asignatura es adecuada únicamente porque inculca un modo de comportamiento más adecuado [...]. ¿Acaso no tendríamos que renunciar a las asignaturas separadas si se adoptaran las ideas de las actividades con sentido y las materias intrínsecas? Según se han concebido y enseñado hasta ahora, sí; las asignaturas separadas tendrían que desaparecer de la enseñanza de los niños⁵⁹.

En 1939, Charles Prosser, influyente adversario del aprendizaje académico, expresó en oraciones paralelas—haciendo gala de un conocimiento de la retórica que se abstuvo de transmitir a la mayoría de sus discípulos—que:

la aritmética comercial es superior a la geometría plana o sólida; es preferible aprender métodos para mantenerse en buen estado físico que estudiar francés; aprender cómo escoger una ocupación que estudiar álgebra; estudiar los fenómenos científicos corrientes de la vida diaria que la geología; estudiar el inglés comercial sencillo que los clásicos isabelinos⁶⁰.

⁵⁹ W. F. Kilpatrick (1925), pp. 253, 277, 357.

⁶⁰ Citado en D. Ravitch (1983), p. 66.

Siguiendo la huella de Prosser, en una nueva versión de *Cardinal Principles* titulada *Education for All American Youth* (1944) se señalaba que “no existe la aristocracia de las asignaturas [...]. Las matemáticas y la mecánica, el arte y la agricultura, la historia y la economía doméstica son todas semejantes”⁶¹. En la práctica, esta nivelación de las jerarquías educacionales condujo a la supresión de las categorías tradicionales de asignaturas en favor de las no tradicionales y no académicas como economía doméstica, prácticas del consumidor y adaptación personal. La campante afirmación que formuló Emerson, según la cual los conocimientos prácticos deberían situarse por encima del aprendizaje académico, ahora quedaba firmemente establecida como el objetivo básico de la escuela. Según Diane Ravitch, hacia los años cuarenta estas ideas y prácticas utilitarias ya se habían generalizado en las escuelas públicas:

Sus características comunes eran: centrar el currículum en las áreas básicas de la actividad humana y no en las asignaturas tradicionales; incorporar una asignatura sólo en la medida en que fuera útil en situaciones de la vida cotidiana; hacer hincapié en valores funcionales como conducta, actitudes, aptitudes y conocimientos prácticos, y no en los conocimientos teóricos o abstractos; reorientar los estudios de acuerdo con los intereses y necesidades inmediatos de los alumnos⁶².

Estas tradiciones antiintelectuales no han demostrado ser viables o útiles en el mundo contemporáneo. En la actualidad ya no es posible aseverar que aprender álgebra es menos importante que aprender a escoger una ocupación. Como la naturaleza de los empleos cambia cada tantos años, ha quedado de manifiesto que el álgebra es de hecho un área de estudio más práctica. En *Stand and Deliver* (1987), una película que alcanzó gran popularidad, la premisa básica era que el aprendizaje de las matemáticas proporciona la vía para salir del barrio marginal. Como los empleos se han vuelto muy variables nadie sabe qué contenidos deben enseñarse para ocupaciones específicas. En el actual escenario económico en constante transformación el alumno requiere ser capaz de aprender *nuevas* ocupaciones. Así, pues, una capacidad general para aprender, basada en conocimientos generales y un vocabulario amplio, constituye una herramienta más práctica que la capacitación profesional directa.

En estas circunstancias, el ataque romántico contra el aprendizaje “meramente” verbal ha tenido funestas consecuencias en la educación esta-

⁶¹ Citado en D. Ravitch (1983), p. 62.

⁶² D. Ravitch (1983), p. 63.

dounidense moderna. Emerson se quejaba de que en la escuela los alumnos sólo reciben “una panzada de palabras”, y elogiaba al granjero por ser “una persona realista y no un diccionario”. Pero exaltar lo “real” por sobre lo “verbal” casi no tiene aplicabilidad práctica en la educación moderna. El prejuicio en contra de lo verbal constituye en sí una tradición cultural y verbal que no tiene un vínculo sólido con la realidad. Cualquier empleo decente disponible en una economía moderna depende de la comunicación y el aprendizaje, dos actividades que se realizan principalmente a través de las palabras.

Las palabras representan cosas. La comprensión verbal no es “meramente” verbal. Las palabras son las herramientas humanas indispensables para comprender las realidades. Uno de los objetivos fundamentales de una educación adecuada es la adquisición de un vocabulario extenso, es decir, transformarse en lo que Emerson despectivamente llama “un diccionario”. Por cierto que ése no es el único propósito importante. Comprender las mejores tradiciones de nuestra cultura, aprender los fundamentos de muchas áreas de conocimiento, adquirir hábitos de virtud privada y de civismo, son sin duda objetivos de igual o mayor importancia. Aun así, especialmente hoy día, conocer las palabras es lo que le permite a una persona educada desarrollar una diversidad de nuevas aptitudes y conseguir nuevos empleos. La adquisición de un amplio conocimiento de las palabras, y por ende de las cosas a las que se refieren, debiera ser uno de los objetivos educacionales más prácticos y significativos de nuestra época.

El aprendizaje de las palabras por parte de un niño no lo consideramos como “memorización mecánica”. La notable tasa de asimilación de 8 nuevas palabras por día dista mucho de ser una actividad meramente receptiva. Como lo han demostrado los psicólogos: para aprender palabras se requieren complejas conjeturas de ensayo y error. Los niños pequeños intentan constantemente comprender el sentido de lo que escuchan a partir de un mínimo de conocimientos básicos pertinentes. No hace mucho escuché que un adulto le preguntaba a un niño de 5 años: “¿Cómo está Su Alteza (*your Highness*) esta mañana?” Tras una pausa de algunos segundos el pequeño respondió: “Estoy *un poco* más alto; cada noche crezco algo mientras duermo”. Este niño se las había ingeniado para discernir algún sentido en la expresión “Su Alteza” (*your Highness*) —aun cuando ese no era el significado que se pretendía comunicar— a fuerza de un proceso de formulación de hipótesis que tiene lugar hasta en el más sencillo acto de comunicación. Pero en algunas ocasiones, cuando un niño no conoce suficientemente el contexto, es incapaz en ese momento de participar en forma activa en la clase, por muy inventivo que pueda ser él o el maestro. Cuando el

alumnado de un curso es excepcionalmente heterogéneo en preparación académica y conocimiento de palabras, como suele ocurrir en los Estados Unidos, resulta imposible aplicar una instrucción para toda la clase que sea universalmente eficaz. De modo que algunas veces, como lo ha demostrado Isabel Beck, los niños menos aventajados sólo pueden ponerse al día con su vocabulario si se les enseñan, con un método focalizado y directo, las palabras que necesitan aprender⁶³.

De todos modos, ya sea que una palabra se aprenda mediante la práctica focalizada o el método contextual del uso del lenguaje enriquecido, su verdadero significado no es por lo general más que un mero hecho. Hasta cierto punto todas las palabras se aprenden en forma mecánica. Rara vez existe un vínculo inteligible entre una palabra y una cosa, sólo una conexión cultural que debe memorizarse, no “comprenderse”. ¿Qué debe entender un niño cuando aprende que el nombre “abeja” identifica cierto tipo de cosa que vuela? Los estadounidenses asimilamos mecánicamente las palabras “chair” o “table”, tal como los alemanes tienen que aprender *Stuhl* y *Tisch*, o los franceses *chaise* y *table*, también de manera mecánica. Una práctica aparentemente insensata como la de hacer que los alumnos de primer año básico repitan las palabras (para ellos) sin sentido del Juramento de Lealtad a la Bandera los motiva a realizar inferencias de ensayo y error gracias a las cuales muchos de ellos acaban por comprender el significado del Juramento en el quinto año de enseñanza básica.

Al igual que otros románticos, Pestalozzi era enemigo de lo que él llamaba “verbalismo”, pero también era un pragmático que aplicaba una combinación de métodos y no un ideólogo que desestimaba el ejercicio y la práctica. Él reconocía el enorme poder de la memorización mecánica verbal como un medio para llegar a comprender las cosas y ejercitar el pensamiento crítico:

[Los niños] lograron proezas que me parecían imposibles para estos años [...]. Les enseñé a leer cartas geográficas completas impresas con las abreviaturas más difíciles, en que algunas de las palabras menos conocidas estaban señaladas sólo por unas pocas letras, a una edad en que apenas podían leer textos impresos. Debieran haber visto la constante precisión con que descifraban esas cartas, y la evidente facilidad con que aprendían su contenido de memoria. Incluso en ocasiones intenté hacer que algunos de los niños mayores retuvieran proporciones científicas muy complejas que no comprendían. Aprendieron las frases de memoria mediante la lectura en voz alta y la repetición. Lo propio hacían con las preguntas que las

⁶³ I. L. Beck, C. A. Perfetti y M. G. McKeown (1982), pp. 506-521.

ilustraban. Como ocurre en toda catequización, en un principio se trató meramente de repetir como un loro palabras sin sentido. Pero la nítida separación de las ideas individuales, el orden preciso en esta separación, junto con el hecho de que, en medio de la obscuridad, las propias palabras arrojaban luz y significado de manera indeleble a sus mentes, gradualmente despertaron una percepción más clara de la materia y transformaron la obscuridad en una diáfana luz⁶⁴.

Por supuesto que no es preciso llegar tan lejos en la aplicación de esas prácticas como lo hizo Pestalozzi. Sin embargo, un motivo que explica los excelentes resultados de las primeras innovaciones románticas en la educación —desde Pestalozzi hasta la escuela del Coronel Parker en Quincy, Massachusetts, o en la escuela experimental de Dewey en Chicago— fue que estas versiones tempranas del progresismo conservaban objetivos de conocimiento definidos y *mezclaban* las prácticas tradicionales con las no tradicionales. Pestalozzi fue más sensato y más flexible que la mayoría de sus discípulos al preconizar lo que él denominaba un “tratamiento sistemático del vocabulario”:

Un vocabulario extenso constituye una ventaja inestimable para los niños. La familiaridad con el nombre les permite fijar el objeto cada vez que penetra en sus conciencias, y el desarrollo de una serie lógica y correcta de nombres les hace estar conscientes de la relación vital de las cosas entre sí. Y esto no es todo. Nunca debemos suponer que porque un niño no comprende todo lo referente a un objeto, lo que sabe no le sirve de nada. Cuando un niño ha memorizado sistemáticamente un vocabulario científico, en cualquier caso goza de la misma ventaja que el hijo de un comerciante que en sus primeros años y en su propio hogar aprende los nombres de innumerables artículos de comercio⁶⁵.

Tal como muchos reformadores educacionales, Pestalozzi se interesaba en la justicia social, y pensaba que los hijos de los campesinos podían adquirir los mismos conocimientos que los hijos de los comerciantes si éstos se les impartían de manera intensiva y sistemática. En el comentario citado más arriba, Pestalozzi insinúa uno de los argumentos fundamentales expuestos en este libro, esto es que para mejorar el nivel de conocimientos de aquellos que provienen de hogares menos privilegiados es necesario entregar a todos los alumnos, con un método focalizado y directo, los

⁶⁴ J. Pestalozzi (1912), p. 92.

⁶⁵ J. Pestalozzi (1912), p. 93.

conocimientos que los niños más privilegiados adquieren indirectamente en el ambiente familiar gracias a la repetición constante y al contacto permanente con la cultura. La injusticia de un enfoque pedagógico desarrollista o contrario al aprendizaje académico radica en su suposición de que si se les negara por igual el acceso al conocimiento a los hijos de los comerciantes y a los hijos de los campesinos, se obtendrían los mismos resultados. Por mucho que les haya pesado a algunos de sus colegas románticos, que a veces criticaban sus métodos, Pestalozzi demostró tener la suficiente flexibilidad para utilizar el sentido común en aras de la justicia social.

¿Acaso es necesario decirlo? No obstante su grandeza, hay en la tradición de Emerson un alto grado de insensatez. ¿Cómo pudo ser tan ciego al hecho de que si los niños no recibían “una panzada de palabras” en la escuela nunca serían capaces de comprender las palabras que él estaba escribiendo? Emerson era el elitista y Horace Mann el verdadero demócrata. El antiintelectualismo y el desarrollismo romántico, según lo entendió Gramsci, son lujos propios de la clase comerciante que los pobres no pueden permitirse —como tampoco podría permitírselo, en ese caso, la actual clase media estadounidense. Hoy, la visión de la Ilustración respecto del valor de los conocimientos es la única que podemos permitirnos adoptar. Cuando los enciclopedistas del siglo XVIII intentaron sistematizar el conocimiento humano en una serie de libros, estaban cifrando sus esperanzas de progreso en la experiencia siempre creciente del género humano, la cual era accesible gracias a la invención de la escritura. Les parecía absurdo que cada persona tratara de reinventar la rueda. En lugar de descubrir una contradicción entre el aprendizaje académico y la utilidad, insistieron en que la utilidad práctica de los libros era preferible a la experiencia iletrada, y que el conocimiento resultaba mucho más provechoso que la ignorancia.

Una situación implícitamente irónica se observó al interior del antiintelectualismo de la comunidad educacional estadounidense a medida que el énfasis puesto en la década de 1920 en la “economía doméstica” y la “tienda” se trasladó al “pensamiento crítico” y las “habilidades para solución de problemas” en los años noventa. Anteriormente, los defensores de la educación tradicional, basada en las asignaturas, habían sostenido que el estudio del latín, la literatura clásica y las matemáticas no sólo producían beneficios directos sino también indirectos al inculcar una “disciplina mental” de carácter general. Se afirmaba que las materias “duras” “entrenaban la mente”. Se suponía que la modalidad de estudio tradicional le permitía al alumno aprender el latín y a pensar en forma crítica. Con todo, en los primeros años de este siglo, utilizando las investigaciones de Edward Lee Thorndike como un ariete, los educacionistas que se oponían al latín y a

otras asignaturas tradicionales rechazaron la disciplina mental, calificándola de postura científicamente refutable. Thorndike había demostrado que las aptitudes *no* se transfieren de un ámbito a otro. El aprendizaje del latín *no* “nos enseña a pensar”, sino sólo a dominar esa lengua.

En la época actual los educacionistas contrarios a la enseñanza de contenidos (*anti-subject-matter*) profesan una fe tan intensa como la de los tradicionalistas, pero igualmente desprovista de fundamento científico, en las destrezas generales del “pensamiento crítico”. Aun cuando el “pensamiento crítico” ha reemplazado al vocacionalismo de las décadas anteriores como un objetivo superior al mero aprendizaje teórico, en su génesis se encuentra el mismo prejuicio antiintelectual, contrario a los contenidos (*anti-subject-matter*) y supuestamente antielitista. Se suponía que entregar “conocimientos prácticos” a todos los niños produciría un efecto de nivelación social; que los niños provenientes de cualquier familia y con cualquier tipo de capacidad convergerían en una ciudadanía compartida; que la instrucción no académica y práctica sería altamente democrática en cuanto a sus enseñanzas y sus efectos. Pero lo que de hecho ocurría y sigue ocurriendo es un ensanchamiento de la brecha académica y económica entre ricos y pobres. La enseñanza de destrezas “prácticas” y antiacadémicas como el pensamiento crítico ha resultado ser muy poco realista y sumamente injusta.

La absurda noción de que los niños que habitan en el casco urbano carecen de aptitudes de pensamiento crítico mientras que los niños de los suburbios —que por cosas del destino poseen un vocabulario muy amplio— sí cuentan con ellas es una hipótesis que no resiste análisis. Los niños que se han educado en la calle son capaces de pensar muy críticamente en situaciones que desconcertarían a sus pares suburbanos. Si sus aptitudes de pensamiento crítico *pudieran* ser transferidas masivamente de la calle a la sala de clases, sería absolutamente innecesario enseñarles a pensar críticamente. El fracaso del movimiento en favor del pensamiento crítico para reducir en algún grado la brecha académica entre ricos y pobres constituye una prueba suficiente de que esta versión del antiintelectualismo carece de base en la realidad. Edward Thorndike, cuyo trabajo rechazaba la idea de que las aptitudes puedan transferirse masivamente de un ámbito a otro, era hace 60 años la principal autoridad científica que defendía el antiintelectualismo. Hoy, los herederos de sus primeros discípulos han olvidado su premisa básica. Como consecuencia del énfasis en el desarrollo de aptitudes generales de pensamiento en desmedro del aprendizaje académico se ha privado a los niños menos aventajados de los conocimientos necesarios. Como lo profetizó Gramsci, todas las versiones del antiintelectualismo en la educación tienen consecuencias prácticas sumamente injustas y anti-democráticas.

7. Separatismo profesional

Si bien la mayoría de los profesores se educan en instituciones donde no se hace investigación, las ideas y actitudes rectoras en los institutos pedagógicos de todo el país se han originado en las escuelas de educación de las universidades donde sí se investiga. Tanto los críticos como los defensores de las escuelas de educación concuerdan en que los profesores de educación en estas instituciones son tenidos en poca estima como grupo por sus colegas. Incluso sus defensores, como Geraldine J. Clifford y James W. Guthrie, autores de *Ed School: A Brief for Professional Education*, hablan de “su multifacética y crónica privación de status”⁶⁶. Derek Bok, como rector de la Universidad de Harvard, organizó una campaña destinada a elevar el prestigio de las escuelas de educación, pero descubrió que el renovado interés por la reforma escolar “no había logrado mejorar el status de las escuelas de educación al interior de las universidades en que se hace investigación”⁶⁷. Uno de los objetivos de la siguiente sección será investigar algunas de las causas y efectos de esta privación psicológica que, debido a sus fatídicas consecuencias, debería ser deplorada en igual medida por los propios educacionistas y por personas ajenas a su ámbito.

“La calle más ancha del mundo” es una descripción ingeniosa de la calle que separa el campus del Instituto Pedagógico del resto de la Universidad de Columbia. En las universidades en que se hace investigación, la opinión de que los profesores de educación constituyen “una casta inferior sin ley” se remonta a comienzos de siglo. En 1916, Abraham Flexner escribió que las escuelas de educación habían “perdido la cabeza” cuando pedían que se eliminaran importantes contenidos al igual que aspectos triviales del currículum escolar. Él se quejaba de la injustificada devoción que ellas manifestaban por la técnica, así como por el carácter “absurdo y trivial” de sus cursos y temas de tesis⁶⁸. En 1929, Irving Babbitt, investigador de la Universidad de Harvard, señalaba que los profesores de pedagogía “son mirados con una suspicacia casi universal en los círculos académicos, y no pocas veces sus colegas los consideran como charlatanes”. No mucho más tarde, en 1933, el rector saliente de Harvard, Lawrence Lowell, señaló ante la Junta de Supervisores que la escuela de educación de esa universidad era “un gatito al que había que ahogar”. En los procesos de reducción de tamaño que han tenido lugar en décadas más recientes en los

⁶⁶ G. Clifford y J. Guthrie (1988).

⁶⁷ Citado en G. Clifford y J. Guthrie (1988), p. 200.

⁶⁸ Citado en G. Clifford y J. Guthrie (1988), p. 139.

planteles universitarios, las escuelas de educación siguen figurando entre los primeros objetivos de las universidades al momento de apretarse el cinturón, y en algunos establecimientos, a saber Johns Hopkins, Yale y Duke, esas escuelas han desaparecido⁶⁹.

Pero la difícil situación de las escuelas de educación en las universidades se encuentra contrapesada por la enorme importancia que tienen en la certificación de profesores y por su poderosa influencia ideológica en las escuelas del país. Nunca resulta sano que personas que son tenidas en poca estima ejerzan una influencia dominante en una esfera de importancia. La conjunción de poder y resentimiento es mortífera. El hecho de que la comunidad educacional identifique los conocimientos con el “elitismo” —un tema que precede con mucho la reciente adición del “eurocentrismo” al arsenal de opiniones contra los conocimientos— corresponde a una estrategia derivada de la hostilidad y no de un principio racional. Los profesores de educación, rodeados en la universidad de prestigiosos colegas cuyo baluarte se supone que radica en los conocimientos que ellos tienen, han traducido el resentimiento contra este cuadro selecto en una animosidad contra los conocimientos de los cuales deriva su prestigio. Este antagonismo fuera de lugar se ha expresado retóricamente como antielitismo populista, y, sumado al antiintelectualismo endémico, menoscaba aún más el aprendizaje académico tradicional.

Años atrás, durante su etapa inicial, las escuelas de educación eran las instituciones locales predominantes; un buen ejemplo a este respecto sería el instituto pedagógico que más tarde se transformó en la UCLA. Estas primeras “escuelas normales” o institutos de formación pedagógica fueron creados por los estados o por las comunidades locales para asegurarse de que las escuelas estuvieran dotadas de personal calificado para enseñar en ellas. Como no tenían rivales a nivel local, estas escuelas normales estaban orientadas principalmente hacia las asignaturas (*subject-matter*), pues se suponía que la idoneidad pedagógica dependía principalmente del dominio de la materia que se enseña y en segundo término de los métodos más adecuados para impartirla. Puesto que estas instituciones orientadas hacia la profesión docente se dedicaban por entero a capacitar maestros, prácticamente no había rivalidad entre departamentos.

El descontento que surgió más adelante no se generó precisamente en las escuelas normales sino en el antagonismo entre éstas y las universidades en proceso de desarrollo. La Escuela Normal del Estado de Los Ángeles había sido fundada en 1882 con el fin de capacitar a profesores de

⁶⁹ G. Clifford y J. Guthrie (1988), p. 137.

enseñanza básica⁷⁰. Hasta los años veinte permaneció como una institución que tras 2 años de estudio otorgaba un certificado (en lugar de una institución que al cabo de 4 años concedía el grado de Bachelor of Arts). Para entonces, sin embargo, Los Ángeles había crecido hasta convertirse en la quinta ciudad más grande de los Estados Unidos; dicha Escuela Normal había crecido en conformidad con ese proceso y estaba ansiosa por adquirir la categoría de institución que concede el grado de B.A., y así transformarse en una universidad más prestigiosa orientada hacia los conocimientos, como Berkeley. A su debido tiempo se convirtió en una universidad con un plan de estudio de 4 años, y en 1927 su nombre cambió de Escuela Normal del Estado de Los Ángeles al de Universidad de California en Los Ángeles.

Lo que benefició a la nación perjudicó enormemente el prestigio de la unidad dedicada a la capacitación de profesores, que había sido la razón de ser de la institución original. Con su cambio de denominación, la nueva universidad quedó a cargo de la administración central de Berkeley, algunos de cuyos miembros estimaron que la sola capacitación de profesores no era una actividad adecuada para una verdadera universidad. En la UCLA surgió además un clima de incertidumbre al interior de la unidad de capacitación de profesores acerca de si debería permanecer como parte integrante de la institución⁷¹. Así, pues, el hijo (la nueva universidad, la UCLA) escupió a su progenitor (la Escuela Normal de Los Ángeles). Y así también ésta, habiendo engendrado a sus vástagos para su propia glorificación, se retiró furtivamente, dolida y aislada, consolándose con la nobleza de su vocación, e intentó revestirse de un prestigio académico compensatorio adoptando altisonantes términos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje que tomó prestados de la Escuela de Educación de la Universidad de Columbia y de otras escuelas de educación que habían vivido una experiencia similar.

Al igual que muchos otros episodios en la historia intelectual, éste está marcado por la paradoja. Los intentos por adquirir identidad y prestigio profesional descubriendo asignaturas exclusivas para la educación no resultaron ser muy provechosos. Como ha observado James Koerner, “Cualesquiera disciplinas que las escuelas de educación pudieran incorporar en los estudios de pedagogía ya han formado parte de otros ámbitos académicos. Ello les deja disponible sólo la pedagogía como una posesión exclusiva”⁷². Es así como la búsqueda de identidad y prestigio se tradujo en un

⁷⁰ G. Clifford y J. Guthrie (1988), pp. 261 y sgtes.

⁷¹ G. Clifford y J. Guthrie (1988), p. 265.

⁷² J. Koerner (1963), p. 28.

énfasis en el proceso, lo cual supuso una reducción del contenido intelectual y de la interacción intelectual con el resto de la universidad. De allí la paradoja: la disminución de la substancia intelectual, que fue instituida para crear una disciplina especial e independiente, frustraba de ese modo los objetivos a los que se apuntaba: el prestigio institucional y una identidad institucional imponente⁷³.

Ya en 1839 Horace Mann reconoció que las instituciones de formación docente estaban inevitablemente expuestas a esas tensiones y tentaciones porque los maestros tendían a interesarse más en sus materias y en su prestigio que en su misión social. Él no deseaba formar parte de Harvard, con sus elementos distractores que alejan de los objetivos inmediatos. “La tarea de la escuela normal”, señaló, “consiste en apoderarse de todo el terreno; acaparar la atención absoluta de todos los instructores y todos los alumnos; no tener rivales de ningún tipo ni objetivos accesorios o paralelos; de su éxito dependerá la existencia misma de la escuela”⁷⁴. En la década de 1890 John Dewey adoptó un enfoque distinto con el mismo objetivo en mente. El persuadió al rector de la Universidad de Chicago para que formara un departamento de pedagogía independiente, con él mismo como Jefe. (Dewey era ya jefe del departamento de filosofía.) La idea era *no* subordinar la pedagogía a la filosofía, sino a la inversa, poner los conocimientos al servicio de la tarea de la educación, que está orientada hacia la profesión docente. En una notable carta a su esposa que escribió en 1894 señala: “En ocasiones pienso dejar de enseñar filosofía en forma directa, y hacerlo por la vía de la *pedagogía*”⁷⁵.

Dos características de estos ideales tempranos de Mann y Dewey son especialmente destacables. En primer lugar, ellos no tenían ni la menor duda acerca de las prioridades. Lo pragmático era lo principal; la teoría y la erudición en los departamentos de educación eran valiosas sólo en la medida en que contribuyeran al perfeccionamiento educacional y a los ideales democráticos al servicio de los cuales debía estar la educación. Dewey sostenía que *todo* niño en una democracia debe tener “una capacitación en ciencias, artes e historia; un dominio de los métodos fundamentales de la indagación y de las herramientas básicas para interrelacionarse y comunicarse [...], hábitos de laboriosidad y perseverancia y, por sobre todo, el hábito de ser servicial”⁷⁶. Todos los elementos de la formación docente deben tender hacia objetivos muy concretos como son el conocimiento y

⁷³ Delineado en Clifford y Guthrie (1988), pp. 47-122.

⁷⁴ Citado en Clifford y Guthrie (1988), p. 58.

⁷⁵ Citado en R. B. Westbrook (1991), p. 104.

⁷⁶ Citado en R. B. Westbrook (1991), p. 94.

los hábitos morales. En segundo lugar, una vez establecido el predominio de lo práctico por sobre lo teórico, no debería haber un conflicto mutuamente destructivo entre teoría y práctica, conocimientos y método. El principio de adaptación entre la pedagogía y las disciplinas de las asignaturas era evidente y se daba por supuesto. Era sencillamente impensable que pudiera existir un antagonismo competitivo entre un maestro de maestros y un especialista en historia o un científico. Los conocimientos enseñados debían ser los más adecuados, los más fidedignos que podían aportar en ese momento los especialistas en la materia.

Al aumentar la necesidad de contar con cada vez más institutos pedagógicos, esos ideales cambiaron. Lo que Matthew Arnold observó sobre las condiciones necesarias para crear obras literarias también es aplicable a la creación de movimientos intelectuales. “Dos poderes”, señalaba Arnold, “deben concurrir: el poder del hombre y el poder del momento”. Por los años veinte, con la decadencia de los anteriores ideales de servicio, las condiciones históricas hacían pensar que había llegado el momento de que la comunidad educacional se consolidara social e intelectualmente. Ochenta y ocho escuelas normales estatales se transformaron en institutos pedagógicos entre 1910 y 1930⁷⁷. Debido al auge de estos departamentos y escuelas de educación con nivel de *college* fue preciso disponer de un mayor número de profesores de educación, lo cual a su vez intensificó la necesidad de crear un sistema intelectual diferente para ese profesorado: nuevas revistas especializadas, nuevas asociaciones profesionales y, más que nada, principios de pensamiento distintivos. Para satisfacer esa demanda, lo razonable era acudir a la madre de las instituciones estadounidenses de formación docente: la Escuela de Educación de Nueva York, fundada en 1889 e incorporada a la Universidad de Columbia en 1898 —la institución donde se formaron más profesores de educación que en ninguna otra durante el fatídico período que abarcó desde 1910 hasta 1930.

Aunque el mérito de formular las ideas que llegaron a predominar en la comunidad educacional estadounidense moderna se suele atribuir a John Dewey —el destino quiso que se trasladara a la Universidad de Columbia en 1904 luego de un altercado con el rector de la Universidad de Chicago—, los historiadores han demostrado que lo que se bautizó con el nombre de Dewey fue una versión más bien distorsionada de sus ideas, elaborada por el líder directo del nuevo movimiento, William Heard Kilpatrick⁷⁸. Los pocos estudiantes de educación que de verdad escucharon a

⁷⁷ P. Woodring (1975).

⁷⁸ Esta interpretación de la influencia de Dewey es compartida tanto por Diane Ravitch como por Robert Westbrook. Véase Ravitch (1983) y Westbrook (1991).

Dewey no comprendieron fácilmente sus teorías, mientras que las conferencias de Kilpatrick atraían a 600 estudiantes a la vez, en salas donde los asistentes tenían que permanecer de pie. Se afirma que Kilpatrick formó a unos 3.500 alumnos en la Escuela de Educación de la Universidad de Columbia, justo en el período en que los nuevos *colleges* y escuelas de educación comenzaban a ser dotados de personal. Sus discípulos perpetuaron más adelante sus ideas al formar a una cantidad aun mayor de profesores de educación en todo el país. Esta línea de sucesión permite explicar la relativa uniformidad de la actual doctrina educacional estadounidense.

Kilpatrick fue un transmisor de ideas que sus acólitos estaban ansiosos de escuchar —ideas que le confirieron a la nueva profesión un prestigio, una misión y una identidad distintiva. Menciono con frecuencia su nombre en este libro porque si bien él no fue la única figura importante que desarrolló las ideas actualmente sustentadas por la comunidad educacional estadounidense, fue el personaje carismático que las codificó. Su artículo “Project Method”, publicado en 1918, en el cual se aconsejaba realizar actividades basadas en proyectos en lugar de impartir la educación tradicional de enseñanza de contenidos, se encuentra entre los documentos más influyentes de la historia de la educación estadounidense. Buena parte de los principios que aún siguen animando la escena educacional pueden encontrarse en *Foundations of Method*, un libro de Kilpatrick que tuvo un enorme ascendiente. Es en esa obra, al igual que en sus artículos y conferencias, y no en los variados y abstrusos escritos de Dewey, donde deben buscarse los orígenes directos de las ideas educacionales que he delineado aquí.

Comenzando por su título, que hace hincapié en el método, en la obra de Kilpatrick podemos encontrar la mayoría de los principales temas de la actual “reforma” pedagógica: la identificación de la pedagogía correcta con los ideales liberales y democráticos de la nación estadounidense; la dudosa aseveración de que ella se basa en las investigaciones científicas más recientes; la insistencia en la individualidad del niño y en la autonomía del maestro; el menosprecio de las meras materias y de los métodos educacionales de otras naciones; la advertencia de que es preciso enseñar a los niños y no las materias; la afirmación de que los conocimientos están cambiando tan rápido que no se requerirá incluir asignaturas específicas en el currículum; el ataque contra el aprendizaje mecánico; el ataque contra las pruebas e incluso contra las libretas de notas; la afirmación de que con la metodología en base a proyectos se desarrollarán las aptitudes de pensamiento crítico. El libro de Kilpatrick exaltaba incluso el enfoque holístico

por sobre el fonético en la enseñanza de la lectura. Más que nada, lo que se ganó la aceptación unánime de la comunidad educacional fue la idea de que un nuevo método libre de los obstáculos que imponen los conocimientos tradicionales podría abarcar toda la esfera de la educación al fusionarse gradualmente las materias con el proceso pedagógico. Fue este concepto del “proceso ante todo” el que contribuyó a que este profesorado emergente reclamara para sí el derecho a una existencia autónoma y separada.

Cuando a Kilpatrick se le ofreció la oportunidad de diseñar su propia clase experimental lo primero que hizo fue reemplazar los pupitres atornillados al piso por mesas y sillas desplazables. Luego “estableció un principio para esta clase: él deseaba que los niños realizaran ‘actividades conducentes a otras actividades sin desmedro de la calidad’”⁷⁹.

Al principio, hubo desconcierto en las escuelas cuando propuse que en la clase no hubiera un currículum preestablecido; que el maestro debía disponer de absoluta libertad para hacer lo que estimara apropiado; que los niños debían tener libertad para pensar y actuar, por lo que no se les exigiría aprender a leer, o dominar la aritmética o la ortografía preceptivas: no se tomarían exámenes. A los alumnos no se les calificaría con notas o puntajes en función de un currículum prescrito. Yo sólo establecí un principio: “actividades conducentes a otras actividades sin desmedro de la calidad”⁸⁰.

Pese a su influencia y a su título rimbombante, *Foundations of Method* es en extremo decepcionante como obra intelectual. Si bien se le dio la forma de una conversación, las únicas ideas desarrolladas que en algo se aproximan a un argumento o una evidencia comprobados son las iniciales, que se refieren a las “leyes de pensamiento” abstractas y a términos con un aire científico como “neuronas”, “sinapsis”, “disposición mental”, “estímulo-respuesta”, etcétera. Cualquiera sea el grado de validez permanente de estos principios psicológicos muy generales, su vinculación con un determinado método pedagógico del tipo que preconiza Kilpatrick no ha sido demostrada ni puede comprobarse de manera eficaz. Kilpatrick parece no advertir que la mera generalidad de dichos principios puede emplearse para justificar *cualquier* método pedagógico eficaz, ya que toda pedagogía que dé buenos resultados debe, por ese solo hecho, aplicar leyes de pensamiento que son por definición universales. Se trata de una difícil-

⁷⁹ S. Tennembaum (1951), p. 226.

⁸⁰ Citado en S. Tennembaum (1951), p. 226.

tad lógica que continúa atormentando, o debería atormentar, a los nuevos científicos que propugnan el “constructivismo” psicológico. A fin de cuentas, los métodos pedagógicos se juzgarán por sus resultados concretos. Por muy marcado que sea el énfasis de Kilpatrick en la individualidad del alumno y en la autonomía del maestro, uno echa de menos en su exposición alguna apreciación de las sutiles maneras en las que las leyes psicológicas generales tendrán que ser mediadas, de muy diversas maneras, por la diversidad cultural de los alumnos y profesores.

Lo que garantizó el éxito de Kilpatrick como profeta fue su tono autoconsciente como líder de una nueva doctrina institucional. La ciencia y la democracia estadounidense en conjunto requerían una nueva modalidad de enseñanza y pensamiento —la que había sido revelada por Dewey y Thorndike a iniciados especialistas en el nuevo método, pero que permanecía ignorada por personas ajenas al área y por los tradicionalistas obcecados. Este tono beligerante de certeza científica, combinado con un mensaje de identidad profesional (que los miembros de la profesión en vías de formación estaban muy deseosos de escuchar), permitió lograr un éxito completo.

Por consiguiente, en su acción institucional Kilpatrick fue partidario del separatismo militante, es decir, de separar la educación de otras disciplinas, de separar las materias de la pedagogía y de separar a los pensadores sociales con visión de futuro de los tradicionalistas reaccionarios (e implícitamente antidemocráticos). Los profesores de pedagogía, que en una época fueron objeto de desprecio, ahora podían reclamar para sí una comprensión superior, basada en las indagaciones más avanzadas en el campo de la psicología científica (Thorndike) y en principios sociales moralmente superiores (Dewey). La nueva legión de profesores tenía la fuerza de diez porque sus principios eran los mejores, desde el punto de vista social, científico y filosófico. El tono agresivo de la profecía se acomodaba perfectamente con su función histórica de desarrollar una identidad para la profesión, y este tono de militancia jactanciosa hoy sigue siendo manifiesto. Puede que desde el punto de vista histórico haya sido casi inevitable que ese separatismo tan inflexible emergiera victorioso como la actitud dominante de la nueva profesión. Cualquier enfoque más conciliatorio podría poner en riesgo su singularidad y prestigio profesionales.

Con todo, desde una perspectiva histórica se puede afirmar que esta militancia marcó un nuevo comienzo del pensamiento educacional en los Estados Unidos. Los nobles ideales que inspiraron la fundación de la Escuela de Educación de la Universidad de Columbia eran una continuación del espíritu comunitario de Horace Mann e, indirectamente, de Jefferson.

La formación de profesores debía ser parte integral de la promesa de la democracia estadounidense y perpetuar sus principios más nobles. Kilpatrick ciertamente compartía en abstracto estos amplios objetivos sociales, pero lo hacía con un espíritu muy poco conciliador en el que la sola idea de transmitir lo mejor de la tradición estadounidense aparecía como algo anticuado y obsoleto. Kilpatrick rechazó explícitamente la idea de la educación como transmisión y perpetuación social. Ese objetivo lo asociaba con las civilizaciones más antiguas y “estáticas”. En contraste, la nación estadounidense moderna representaba una civilización “dinámica” en que los niños no debían ser esclavos del pasado, sino que se les debía convertir en pensadores independientes que, liberados de la carga de anteriores costumbres y prejuicios, estarían preparados para afrontar el futuro⁸¹.

Ésta era una visión mucho más individualizada y desarraigada de la educación que la propuesta por Dewey, a quien Kilpatrick aludía en forma constante. Dewey no era un separatista ni en el ámbito de la pedagogía ni respecto de las antiguas tradiciones. De hecho, en las páginas iniciales de *Democracy and Education* se identifica el objetivo fundacional de la educación como la

renovación del grupo social [...]. La educación en su sentido más amplio es el medio que permite esta continuidad social de la vida [...]. A los seres que nacen no sólo ignorantes sino además totalmente indiferentes a los objetivos y hábitos del grupo será preciso transformarlos en personas conscientes y vivamente interesadas en ellos. La educación y sólo la educación logra eliminar la brecha [...]. A menos que se hagan grandes esfuerzos para asegurar que se produzca una transmisión verdadera y completa, el grupo más civilizado acabará sumido en la barbarie y luego en al salvajismo⁸².

“Aunque Dewey rara vez mencionaba nombres en sus críticas a la reforma progresista”, escribe Robert Westbrook en su notable biografía de Dewey:

uno de sus principales blancos era William H. Kilpatrick, su colega en la Universidad de Columbia, cuya “metodología en base a proyectos” era tal vez la reforma curricular práctica más influyente que surgió del progresismo centrado en el niño. El Teachers College Record distribuyó unas 60.000 separatas de un artículo publicado en 1918 en el que Kilpatrick describió por primera vez la metodología

⁸¹ W. H. Kilpatrick (1925), pp. 266-267.

⁸² J. Dewey (1944), pp. 2-4.

en base a proyectos, y en los años veinte ya se había transformado en la figura dominante de la principal escuela de educación del país [...]. Kilpatrick se consideraba a sí mismo discípulo de Dewey [...]. Pero [Dewey] insistía en que los proyectos debían incluir como uno de sus objetivos el dominio por parte del niño de materias organizadas [...]. [G]ran parte de lo que los críticos entonces (y ahora) denunciaban como “deweyismo” carente de objetivo y de contenido era de hecho “kilpatrickismo” carente de objetivo y de contenido”⁸³.

Dewey, y en verdad todos los pensadores más profundos dentro de la tradición educacional estadounidense, han sido integracionistas y no separatistas. En primer lugar, han sido integracionistas con respecto al pasado, reconociendo el carácter fundamental de la transmisión y la continuidad en la educación. En segundo lugar, han sido integracionistas con respecto a los campos de conocimiento, y nunca han defendido la idea de que el entrenamiento de la mente mediante un método vago, orientado hacia el futuro y dirigido al desarrollo del “pensamiento crítico”, pudiese reemplazar el conocimiento de una materia o los aprendizajes comunes que constituyen la vida de la comunidad.

Desde este punto de vista, el verdadero continuador de los aspectos más rescatables y profundos de la tradición de Horace Mann no fue Kilpatrick sino William Bagley, colega menos influyente que aquél en la Escuela de Educación de la Universidad de Columbia. El que Kilpatrick y no Bagley haya conquistado la mente y el corazón de los futuros profesores de educación fue una grave desgracia para la nación. Además de oponerse firmemente a la entonces reciente moda de desestimar las asignaturas, Bagley identificó con vehemencia la necesidad de que en una democracia las escuelas compartan un patrimonio común de conocimientos:

Una función muy importante de la educación formal, especialmente en una democracia, consiste en asegurar la existencia del mayor grado posible de comunidad cultural —significados, percepciones, estándares y aspiraciones compartidas por un porcentaje importante del grupo democrático—, con el fin de que el pensamiento colectivo y las decisiones colectivas del grupo puedan formularse y adoptarse en el plano más elevado posible. Para ello se requiere obviamente

⁸³ R. Westbrook (1991), pp. 504 y sgtes.

⁸⁴ W. C. Bagley (1934), p. 139.

una apreciable cantidad de elementos comunes en los programas escolares de todo el país⁸⁴.

El que la visión acomodaticia y comunitaria de Bagley no haya logrado concitar el apoyo de sus colegas se debió principalmente a su integracionismo y a que ésta carecía de un sello profesional distintivo. Tan confiado estaba Kilpatrick en su misión profética que cuando Bagley murió en 1946 escribió en su diario: “Él ha sido durante largo tiempo un incisivo reaccionario, el más respetable [y] vociferante de todos [...]. Su partida marca el fin de una era. En lo sucesivo, nadie que declare conocer el área de la educación emitirá opiniones discrepantes como él lo hizo”. Desgraciadamente la profecía se cumplió. La obra de Bagley no pudo florecer debido al nuevo contexto profesional en que se había gestado. No bastaba con que tuviera la razón; sus escritos simplemente no obedecían al imperativo institucional de estructurar una disciplina pedagógica distintiva e identificable. En lugar de destrezas autónomas y orientadas hacia el proceso, y una jerga que transformara a los educadores en un gremio de expertos (como lo hicieron las propuestas de Kilpatrick), Bagley ofreció a sus colegas una visión más compleja que suponía una vida de aprendizaje y servicio a la comunidad, de cooperación con otros ámbitos de estudio. Se trataba de una visión más profunda y práctica que, en definitiva, habría contribuido mucho más el prestigio de la propia actividad docente.

Pues, al fin y al cabo, ha sido la fundamental insensatez del enfoque de Kilpatrick lo que ha motivado la suspicacia —a menudo acompañada de desprecio— con que los profesores de educación y los especialistas en educación son mirados a menudo por sus colegas y, cada vez más, por la opinión pública en general. La historia de las ideas educacionales en los Estados Unidos ilustra claramente la forma en que las motivaciones colectivas de índole profesional e institucional se oponen con demasiada frecuencia a las percepciones e instituciones más auténticas de cada miembro de una profesión. Ella ilustra el contraste que detectó agudamente Reinhold Niebuhr entre individuos altamente morales y grupos sociales inmorales. El grupo puede ser una gran bestia que atrae a los individuos y les hace tomar la dirección errónea en contra de sus propios sentimientos más elevados, ya que fuera de su contexto profesional pocos educadores conservan en privado un sentimiento de hostilidad que su profesión les ha enseñado a manifestar hacia los conocimientos y la comunidad.

Que los ideales de adaptación e integración siguen siendo viables para iniciativas orientadas hacia una misión queda demostrado por las escuelas de formación profesional que se encuentran en perfectas condiciones, como las de ingeniería, derecho y medicina —áreas prestigiosas con

las que los departamentos de educación les agrada compararse. Sin embargo, a diferencia de las escuelas de educación, las que acaban de mencionarse tienen en común una relación académica y de cooperación con las disciplinas con las que están asociadas. Ellas emprenden en forma periódica programas de instrucción conjuntos y organizan grupos de estudio informales. Hoy día, el derecho se encuentra en permanente intercambio con la filosofía, la economía, la sociología e incluso la literatura; y la medicina con la filosofía, la sociología, la biología y la química. Las escuelas de ingeniería mantienen necesariamente una continua relación con los departamentos de ciencias básicas. En muchas universidades, la prosperidad de estas escuelas profesionales deriva del fermento intelectual creado por el fecundo intercambio de ideas y los nombramientos conjuntos entre departamentos.

Contrástese esa situación con el sombrío y resentido aislamiento de las escuelas de educación. La idea de realizar nombramientos conjuntos con otros departamentos es considerada como una amenaza que debe resistirse en forma categórica. Esta medida es interpretada en términos exclusivamente sociológicos como una amenaza a la autonomía y la autoestima, y como un asunto de política académica, sin que medie ningún interés o justificación intelectual:

En años recientes los decanos han intentado extender el manto de buena reputación y legitimidad de algún departamento de gran status a las escuelas de educación por la vía de compartir un miembro del cuerpo docente [...]. Se sostiene que la educación es un recipiente intelectual más bien hueco que sólo puede llenarse si se le inyectan conocimientos generados en disciplinas “reales”. Que los cargos compartidos son problemáticos es algo que comprende claramente cualquier académico. Si el miembro del profesorado que se contrata para llenar el cargo conjunto proviene de un programa de doctorado en un área afín, es probable que ya se haya adaptado por completo a las normas académicas y de prestigio de su disciplina en particular [...]. De ese modo se confirma el status inferior de las escuelas de educación y al mismo tiempo se la priva de un cargo parcial en el cuerpo docente⁸⁵.

Que esas actitudes de hostigamiento son degradantes y poco promotoras tanto para la nación como para las propias escuelas de educación es algo que resulta evidente para cualquiera. La idea de que las disciplinas centradas en una materia están regidas por “normas académicas y de prestigio” y no por el desarrollo del conocimiento es una visión que las escuelas

⁸⁵ G. Clifford y Guthrie (1988), p. 332.

profesionales sanas como las de derecho y medicina simplemente no están dispuestas a aceptar. Ellas creen que el progreso de sus propias misiones depende del avance del conocimiento en ámbitos relacionados, opinión que en términos generales ha demostrado ser justificada. La idea contraria que se sostiene en las escuelas de educación, según la cual la psicología educacional, por ejemplo, está separada y es independiente del ámbito general de la psicología, constituye un peligroso despropósito que detiene el progreso de la propia misión educacional.

El antídoto obvio contra esas ideas dominadas por la emoción y el resentimiento consiste en elevar el prestigio de las escuelas de educación y de los expertos en el área, como lo recomendó Derek Bok. Para efectuar ese cambio, sin embargo, será necesario mejorar no sólo las percepciones que han conducido a una disminución de su prestigio en la opinión pública, sino además las realidades implícitas en esas percepciones. Esta tarea no puede realizarse sólo mediante una campaña de relaciones públicas y la urgencia de emprenderla debe expresarse sin rodeos. No será posible mejorar en forma adecuada la calidad de la educación mientras estos influyentes expertos continúen sosteniendo sus actuales ideas y mantengan su posición preeminente como formadores de profesores y administradores educacionales. Ya que no hay probabilidades de despedir en masa a los profesores y a los burócratas que controlan el destino de nuestras escuelas, la mejor esperanza que podemos abrigar estriba en la modificación de sus ideas separatistas y contrarias a los conocimientos.

La tradición integracionista representada por Dewey, Bagley y otros fue la más apropiada y sensata del pensamiento pedagógico norteamericano. La alternativa más viable para crear un sistema educacional de primer nivel es fundarlo en las ideas provenientes de las fuentes más confiables, a saber: en las disciplinas asociadas a materias. La superioridad práctica del integracionismo sobre el separatismo en la educación obedece más que nada a su inherente primacía intelectual. Sus ideas, que surgieron a partir del forcejeo del libre intercambio y la crítica científica, no sólo tienen más posibilidades de dar buen resultado que las concepciones defectuosas sino de ser, además, las más verdaderas.

He remontado el origen de esas nociones defectuosas al excepcionalismo estadounidense y al Romanticismo europeo, y a los imperativos profesionales e institucionales que llevaron a desterrar de las escuelas de educación otras ideas más acertadas. Al comprender las líneas generales de esa historia podemos vislumbrar la posibilidad de que existan otros esquemas intelectuales e institucionales más apropiados. El hecho de criticar a nuestros ya acosados expertos educacionales no tiene ninguna utilidad

constructiva a menos que podamos ofrecer alguna esperanza de que las escuelas de educación se transformen en planteles más eficaces y prestigiosos. El contorno de ese panorama más auspicioso puede percibirse en los elevados ideales con que se iniciaron esas escuelas, y en la sabiduría de los intelectuales de su período inicial, como William C. Bagley, quien combatió las ideas románticas contrarias a los conocimientos que adquirieron preponderancia al interior de esas escuelas pedagógicas. Estos héroes olvidados encarnan un testimonio histórico de que la condición de profesor de educación no significa automáticamente ser profesor de procesos.

8. Resumen

Tras leer el esbozo precedente, el lector debiera haber quedado familiarizado con las principales fuentes de las ideas contrarias a los conocimientos que han plagado nuestro sistema educacional, y de nuestros recientes e infructuosos intentos por reformarlo. A partir de las poderosas fuerzas históricas y sociales que he denominado excepcionalismo estadounidense, Romanticismo y separatismo profesional, así como de sus subcategorías, han surgido prácticamente todas las ideas engañosas de la Cosmovisión educacional norteamericana.

Con todo, no era inevitable que las inadecuadas ideas de la comunidad educacional adoptaran la forma particular que finalmente exhibieron. No hay duda de que ciertas consignas fueron producto de la casualidad histórica. Por ejemplo, la fatua pretensión de que los conocimientos están cambiando tan rápido que las materias específicas no tienen que transformarse en un componente esencial de la educación parece haber sido inventada por Kilpatrick en los años veinte. Si bien su consigna no se desprende necesariamente del Romanticismo o del separatismo profesional, coincidió con los impulsos de ambas tendencias. Se ajustó al Romanticismo educacional al hacer hincapié en el crecimiento individual por sobre los conocimientos convencionales, y se ajustó al separatismo al derogar el conocimiento asociado a materias que otros expertos ajenos al área de la educación podían reivindicar con mayor propiedad. Incluso se adecuó al excepcionalismo estadounidense al establecer un contraste entre la servil y meramente factual educación europea y la educación estadounidense de espíritu independiente y basada en el pensamiento crítico, apropiada para un pueblo libre. Así, pues, se trató de una consigna profesionalmente útil. De todos modos, si Kilpatrick no la hubiera inventado, ella no habría alcanzado mayor aceptación en los Estados Unidos que la que tuvo en el resto del mundo.

Si juzgamos las ideas por sus consecuencias, resulta lógico concluir que los tres principales impulsos intelectuales de la Cosmovisión han sido tan erróneos como perniciosos. Los supuestos psicológicos y étnicos del Romanticismo no han permitido obtener los resultados esperados y previstos por sus creadores. Puede que el movimiento romántico haya producido algunas de las más grandes obras poéticas de la lengua inglesa, pero sus teorías sobre la educación han sido erróneas. El excepcionalismo estadounidense tiene, en efecto, algún grado de asidero en la realidad, por cuanto nuestras tradiciones políticas democráticas y nuestros hábitos de independencia intelectual son especiales en la historia mundial; pero el excepcionalismo puede tornarse en una mera complacencia que elude el desafío de aprender de la experiencia de otras naciones. El profesionalismo en el sentido más noble denota al mismo tiempo un elevado orgullo por nuestro trabajo y un elevado sentido de responsabilidad; pero el profesionalismo extremo se convierte en una actitud intolerante y separatista. Deriva en una sensación grupal de resentimiento y en una mentalidad autoprotectora que evade la responsabilidad.

En suma, las ideas educacionistas han sido llevadas demasiado lejos. Esa Cosmovisión autocomplaciente que se estableció durante las primeras dos décadas de este siglo se preocupó demasiado de su prestigio y de su identidad propia, y demasiado poco de los elevados ideales democráticos de servicio y espíritu práctico que en un principio prevalecieron en la profesión docente norteamericana. La tradición de Horace Mann quedó sumergida en la de William Heard Kilpatrick. El espíritu práctico idealista fue reemplazado por un separatismo militante que expandió sus verdades a medias hasta cubrir todo el panorama educacional. Cualquier idea que se lleva a un extremo pierde el elemento de verdad que tuvo alguna vez. Ahora, tras seis décadas de extremismo contrario a los conocimientos, no está claro si la opinión pública debe oponerse a esta tradición anómala con un extremismo compensatorio que repudie el proceso en favor de los conocimientos, o si será posible reintroducir una tradición de acomodamiento cuyos sellos distintivos son el escepticismo, la franqueza y el espíritu práctico. El segundo enfoque sería preferible, pero cualquiera de ellos redundará en un sistema de educación mucho mejor que el que tenemos ahora.

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, I. L.; C. A. Perfetti y M. G. McKeow. "Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension". *Journal of Educational Psychology*, 74 (1982).

- Bagley, W. C. *Education and Emergent Man: A Theory of Education with Particular Application to Public Education in the United States*. Nueva York: Nelson, 1934.
- Bracey, G. "Why Can't They Be Like We Were". *Phi Delta Kappan* (octubre 1991).
- Brophy, J. y T. L. Good. "Teacher Behavior and Student Achievement". En M. C. Wittrock (editor), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan, 1986, tercera edición.
- Bruner, J. *The Process of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1960.
- Clifford, G. y J. Guthrie. *Ed School. A Brief for Professional Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- Cremin, L. A. *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1865-1957*. Nueva York: Knopf, 1964.
- Dawes, R. M. *House of Cards: Psychology and Psychotherapy Built on Myth*. Nueva York: The Free Press, 1994.
- Dewey, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York: The Free Press/Macmillan, 1916, 1944.
- Duthoit M. "L'Enfant et l'école. Aspects synthétiques du suivi d'un échantillon de 20.000 élèves des écoles". *Education et Formations*, 16 (1988).
- Elson, R. M. *Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1964.
- Froebel, F. *The Student's Froebel*. Editado por W. D. Herford. Boston: Heath, 1904.
- Geary, D. *Children's Mathematical Development: Research and Practical Applications*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1994.
- . "Reflections of Evolution and Culture in Children's Cognition". *American Psychologist* (enero de 1995).
- Green, J. A. y F. A. Collie (editores). *Pestalozzi's Educational Writings*. Nueva York: Longmans, 1912.
- Herford, W. H. (editor). *The Student's Froebel*. Boston: Heath, 1904.
- Hurn, G. "The Problem with Comparisons". *Educational Leadership* (octubre 1983).
- Jarousee, J. P.; A. Mingat y M. Richard. "La Scolarisation maternelle à deux ans: effets pédagogiques et sociaux". *Education & Formations*, 31 (abril-junio, 1992).
- Jaspers, Karl. *Psychologie der Weltanschauungen*. Berlín: Springer, 1925, 3a edición.
- Jefferson, T. "Notes on Virginia". En Adrienne Koch y William Peden (editores), *The Life and Selected Writings of Thomas Jefferson*. Nueva York: Random House, 1944.
- Hernstein, R. y C. Murray. *The Bell Curve: The Reshaping of American Life by Differences in Intelligence*. Nueva York: Free Press, 1994.
- Hofstadter, R. *Antiintellectualism in American Life*. Nueva York: Knopf, 1963.
- Kammen, M. "The Problem of American Exceptionalism: A Reconsideration". *American Quarterly*, Vol. 45, Nº 1 (marzo 1993).
- Kilpatrick, W. H. *Foundations of Method*. Nueva York: Longmans, 1925.
- . "The Essentials of the Activity Movement". Citado en S. Tannenbaum, *William Heard Kilpatrick: Trailblazer in Education*. Nueva York: Harper, 1951.
- Koerner, J. *The Miseducation of American Teachers*. Boston: Houghton Mifflin, 1963.
- Life*, julio de 1994, p. 68.
- Mandler, J. M. "A New Perspective on Cognitive Development in Infancy". *American Scientist*, 78 (mayo/junio 1990).
- . "How to Build a Baby: Conceptual Primitives". *Psychological Review* (octubre 1992).

- Mecca, M. J.; N. J. Smelser, y J. Vasconcellos. *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley, California: University of California Press, 1989.
- Ministère de l'Éducation Nationale. "Les Élèves de nationalité étrangère scolarisés dans le premier et le second degré en 1993-1994". *Note d'information* 25.03. París: Ministère de l'Éducation Nationale, 1995.
- National Association for the Education of Young Children. "Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages 3 Through 8: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children and the National Association for the Education of Early Childhood Specialists in State Departments of Education". *Young Children* (marzo de 1991).
- Norvez, A. *De la naissance à l'école. Santé, mode de garde, et préscolarité dans la France contemporaine*. París: Presses Universitaires de France et Institut National d'Études Démographiques, 1990.
- Patterson, O. "Language, Ethnicity, and Change". *Journal of Basic Writing*, 3 (1980).
- Pestalozzi, J. *Pestalozzi's Educational Writings*. Editado por J. A. Green y F. A. Collie. Nueva York: Longmans, 1912.
- . *The Education of Man: Aphorisms, with an Introduction by W. H. Kilpatrick*. Nueva York: Greenwood, 1951.
- Peterson, M. D. *Lincoln in American Memory*. Nueva York: Oxford University Press, 1994.
- Piaget, J. *Science of Education and the Psychology of the Child*. Nueva York: Orion Press, 1970.
- Ravitch, D. *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- Shain, B. *The Myth of American Individualism: The Protestant Origins of American Political Thought*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press, 1994.
- Spranger, E. "Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie". *Festschrift Johannes Volkelt zum 70. Geburtstag*, Munich, 1918.
- Stevenson, H. "Adapting to School: Children in Beijing and Chicago". *Annual Report*. Stanford, California: Center for Advanced Study in Behavioral Sciences.
- y J. Stigler. *The Learning Gap, Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. Nueva York: Summit Books, 1992.
- *et al.* "Polished Stones". Disponible en el Departamento de Psicología de la Universidad de Michigan, Ann Harbor.
- Stone, J. E. "Developmentalism: An Obscure but Pervasive Restriction on Educational Improvement". *Educational Policy Analysis Archives* (Electronic), Vol. 4, N° 8, Tempe, Arizona, 1996.
- Tennembaum, S. *William Herd Kilpatrick: Trailblazer in Education*. Nueva York: Harper, 1951.
- Thompson, R. F. *The Brain: A Neuroscience Primer*. Nueva York: W. H. Freeman, 1993.
- Walberg, H. J. "Improving the Productivity of America's Schools". *Educational Leadership*, 8 (1984).
- Westbrook, R. B. *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press, 1991.
- Woodring, P. "The Development of Teacher Education". En K. Ryan (editor), *Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Wordsworth. *Ode: Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood*.