

## LA ERA DE LOS EXPERTOS Y LOS AÑOS SESENTA\*

**Diane Ravitch**

A continuación se reproducen dos capítulos (“La Era de los Expertos” y “Los Años Sesenta”) del libro *Left Back: A Century of Failed School Reforms*, en el que Diane Ravitch indaga acerca de los orígenes del debate sobre los estándares de la educación, los programas de estudio y los métodos de enseñanza en los Estados Unidos, al tiempo que reseña distintas reformas introducidas al sistema escolar

---

DIANE RAVITCH. Historiadora de la educación. Se graduó de Wellesley College y posteriormente de Columbia University. Actualmente es investigadora (*senior fellow*) y titular de la Brown Chair in Education Policy de la Hoover Institution. A su vez, es profesora investigadora de la New York University. Miembro de la Koret Task Force en educación preescolar y enseñanza básica y media. También es miembro de la American Academy of Arts and Sciences, de la National Academy of Education y de la Society of American Historians. Desde 1997 integra el National Assessment Governing Board. Autora, entre otras muchas publicaciones, de *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*; *What Do Our 17-Old Know?* (en colaboración con Chester Finn Jr.); *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1973*. Editora del anuario *Brookings Papers on Education Policy*.

\* “The Age of Experts” y “The Sixties”, aparecieron publicados por primera vez en inglés, en *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (Nueva York, NY: Simon & Schuster, 2000), capítulos 3 y 10, respectivamente. Su traducción al castellano y reproducción en esta edición de *Estudios Públicos* cuentan con la debida autorización de Diane Ravitch c/o Writers’ Representatives, Inc. 116 W. 14<sup>th</sup> St., 11<sup>th</sup> floor, New York, NY 10011.

Traducción al castellano de Rose Cave.

norteamericano en el curso del siglo pasado. En el ensayo “La Era de los Expertos”, D. Ravitch describe cómo, a comienzos del siglo XX, destacados pedagogos vinculados a los institutos de formación docente, que se identificaban a sí mismos con el movimiento progresista en educación y cuyas ideas tenían marcados sesgos “antiintelectuales”, lograron convencer a las autoridades educacionales de que debían introducir en las escuelas públicas planes de estudios diferenciados: un plan académico tradicional para aquellos que con toda probabilidad irían después a la universidad, y programas no académicos, orientados al trabajo, para el resto de los jóvenes. A juicio de D. Ravitch, esa diferenciación curricular, envuelta en una supuesta retórica democrática destinada a “satisfacer las necesidades de cada niño”, a transformar las escuelas en instituciones “útiles”, a cerrar la brecha entre la sociedad y la escuela, no sólo promovió la estratificación social y racial en las escuelas, sino además fue perjudicial tanto para los jóvenes como para la sociedad norteamericana en su conjunto. En efecto, señala la autora, junto con sentar las bases para el menoscabo de las asignaturas académicas, privó a aquellos jóvenes asignados a los programas no académicos de los conocimientos y habilidades necesarios para su desarrollo como individuos, ciudadanos y miembros de la comunidad.

En el segundo ensayo, “Los Años Sesenta”, Diane Ravitch describe los agitados años de esa época, con las revueltas estudiantiles, el movimiento juvenil de la “contracultura” y las corrientes educacionales “liberacionistas” y de la “educación abierta”. A raíz de las presiones provenientes de distintos frentes, se señala, en las escuelas aumentaron los cursos electivos, proliferaron los cursos “pertinentes” en oposición a las asignaturas académicas tradicionales, y se fomentó la promoción automática, independiente del rendimiento. De esta manera, en los establecimientos de enseñanza disminuyeron aún más los estándares académicos y de conducta. En suma, a juicio de la autora, así como los programas de estudio no académicos en las escuelas habían restringido las posibilidades de desarrollo de vastos sectores de la población juvenil, los posteriores cambios introducidos en las escuelas, sumados a la influencia ejercida por otros factores sociales, habrían incidido de manera importante en la profunda caída del rendimiento de los estudiantes, lo que se constataría ya en la segunda mitad de década de los setenta, provocando la consiguiente alarma por la calidad de la enseñanza en las escuelas públicas norteamericanas.

## LA ERA DE LOS EXPERTOS\*

**E**n 1918, el superintendente de educación de Topeka, Kansas, lugar que difícilmente podría considerarse un foco de radicalismo educacional, expresaba que “el gran objetivo de la educación moderna es socializar las escuelas”. Lo que quería decir con esto es que todo lo que se enseña en la escuela debe ser útil y que los alumnos deberían trabajar en grupos, no en forma individual. Una buena escuela, decía, es socialmente eficiente; no se debería seguir impartiendo conocimientos o cultura *per se*. La educación debía tener por finalidad servir a la sociedad en la forma más eficiente posible<sup>1</sup>.

El superintendente se había contagiado con la corriente de reformas. Es fácil comprender que la proliferación de movimientos de reforma de la educación que hubo en esa época pueda desorientar al simple espectador, pero todos tenían algunas características en común. Una de ellas consistía en desacreditar el ideal de la escala educacional\*\*, la noción de que todos los niños deberían recibir una enseñanza que fuera a la vez liberal\*\*\* y general. Otra, el desplazamiento de la autoridad educativa desde los padres, maestros y autoridades educacionales hacia los expertos científicos de las nuevas escuelas de educación. La tercera, la pretensión de esos mismos expertos de que la educación democrática era sinónimo de planes de estudios diferenciados.

En el nuevo orden educacional, los expertos aconsejaron a las autoridades educacionales que para que las escuelas fuesen eficientes, debían separar a los alumnos en diferentes programas. Todos los maestros y los funcionarios educacionales sabían que la mayoría de los jóvenes abandonaba la escuela al término del octavo grado, e incluso antes, para incorporarse a la fuerza de trabajo, y que a un gran número de niños inmigrantes les resultaba difícil permanecer en la escuela, generalmente porque no domina-

---

\* “The Age of Experts. Traducido al castellano y reproducido con la autorización de Diane Ravitch c/o Writers’ Representatives, Inc. 116 W. 14<sup>th</sup> St., 11<sup>th</sup> floor, New York, NY 10011. Publicado por primera vez en inglés en *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (New York, NY: Simon & Schuster, 2000). Traducción al castellano de Rose Cave.

<sup>1</sup> H. B. Wilson, “Socializing the School” (1918), pp. 88-94.

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

\*\*\* *Liberal education*, en el original en inglés. Según señala Diane Ravitch en la introducción de su libro *Left Back*, por educación liberal entiende un “plan de estudios académico”. Este último, según la autora: “[...] no alude a métodos formales, repetición de memoria y pasividad estudiantil, sobre los cuales se han quejado con razón educadores y padres razonables. [...] Alude, en cambio, al estudio sistemático de la lengua y la literatura, ciencias y matemáticas, historia, artes y lenguas extranjeras”. El plan de estudios académico, explica, “transmite conocimientos y destrezas, estimula la imaginación estética y enseña a los estudiantes a pensar en forma crítica y reflexiva acerca del mundo en que viven”. (N. del E.)

ban bien el inglés. El problema de los “rezagados de las escuelas” —es decir, los alumnos que estaban mucho más atrasados que otros de la misma edad— convenció a muchos reformadores progresistas de que había que cambiar el plan de estudios de las escuelas y que la causa de la lentitud con que progresaban muchos estudiantes era el programa académico.

Se partía de la base de que si se diferenciaba el plan de estudios, cada grupo de alumnos obtendría el programa que necesitaba. Sólo un número muy reducido de alumnos persistiría hasta obtener una educación académica, no porque ello tuviese algún valor intrínseco sino porque era necesario para entrar a la universidad\*. Los demás estudiantes, esto es, la abrumadora mayoría de ellos, deberían distribuirse en programas que los capacitaran para ocupar el lugar que probablemente les correspondería en la fuerza de trabajo o en el hogar. Mediante tests de inteligencia, las autoridades escolares predecirían qué alumnos deberían matricularse en cursos de preparación para la educación superior y se asegurarían de que la mayoría de los jóvenes fuesen orientados hacia programas vocacionales\*\* “acordes con sus necesidades”.

Al desestimar la definición generalmente entendida y ampliamente aceptada de que la enseñanza escolar tiene por objeto el desarrollo intelectual, especialistas en pedagogía tales como Edward L. Thorndike, G. Stanley Hall y David Snedden abrieron paso a la nueva educación basada en la utilidad. Las investigaciones de Thorndike originaron el movimiento en favor de realizar exámenes de aptitudes, que facilitaban la distribución de los educandos en planes de estudios académicos y vocacionales. Las recomendaciones de Hall dieron lugar a la corriente de estudios sobre el niño, a las escuelas centradas en el niño y a las demandas para que se eliminaran todas las presiones académicas (tales como las tareas para la casa) que,

---

\* *College*, en el original en inglés. Se ha traducido la expresión *college* como “universidad” o “educación superior”, según sea el caso, ya que el *college* norteamericano es una institución académica, de nivel superior o posenseñanza secundaria, que otorga un grado académico (*Bachelor*) al cabo de cuatro años de estudio. En los Estados Unidos, la diferencia entre un *college* y una universidad radica fundamentalmente en que la segunda, además de los programas conducentes al primer grado académico (el grado de *Bachelor*), también imparte programas de posgrado y otorga los posteriores grados académicos (*Master* y *Doctor* (P.h.D)), en las distintas disciplinas. (N. del E.)

\*\* *Vocational education*, en el original en inglés. Por *vocational education* se suele entender un tipo de programa de estudios o capacitación destinada a preparar para el desempeño de un oficio u ocupación. Se ha preferido traducir literalmente como educación (o preparación o formación) “vocacional”, ya que la autora diferencia a veces entre formación “vocacional” y formación “técnica”. En todo caso, la expresión *vocational education* aparece utilizada para aludir a una enseñanza destinada al desempeño de una variedad de oficios y ocupaciones que requerirían ciertas destrezas, y que en nuestro país y otros de la región se le suele llamar hoy “educación técnica”. (N. del E.)

supuestamente, eran perjudiciales para su salud. A partir de Snedden y otros profesores de administración educacional y sociología de la educación, surgió el movimiento en pro de la eficiencia social, de acuerdo con el cual los niños deberían recibir una educación adecuada a la función que desempeñarían en el futuro como trabajadores o dueñas de casa.

Además, los expertos abrieron camino a dos de las más nefastas manifestaciones de antiintelectualismo. Primero, el hecho de que la educación perdiese su justificación histórica significó que la propia definición de educación quedaba a merced de cualquier idea, moda o corriente que propusieran los expertos en pedagogía, el sentir popular o los empleadores. Segundo, la idea de que la educación debería determinarse por la actividad que desempeñaría el niño en el futuro trastrocaba por completo la retórica democrática: de acuerdo con la antigua forma de pensar, la igualdad de oportunidades significaba que todos los niños debían tener acceso a educación de igual calidad; según las nuevas ideas, la igualdad de oportunidades significaba que los hijos de un banquero obtendrían una educación distinta de aquella de los hijos de un minero, y todos quedarían habilitados para ocupar el lugar de sus padres dentro de la sociedad.

### **La nueva función de las escuelas**

Los educadores querían ser “modernos”. Pero ¿qué quería decir ser modernos? Para aquellos que recibieron la influencia de las ideas de G. Stanley Hall, la educación moderna quería decir una educación “natural”, que liberara al niño en desarrollo de todas las tensiones y dificultades, y le dejara abundante tiempo para jugar (Hall, gran admirador de Sigmund Freud y de sus controvertidas teorías sobre la sexualidad, lo invitó a los Estados Unidos en 1909 para que recibiera un título honorario de la Universidad de Clark y ofreciera una serie de celebradas charlas)<sup>2</sup>.

En 1900, bajo la influencia de las ideas de Hall acerca de la educación natural, Edward Bok, editor de la revista *The Ladies' Home Journal*, lanzó una campaña en que sostenía que se estaba destruyendo la salud mental de los niños estadounidenses. Bok afirmaba que a “los pies de los padres estadounidenses se cometía un delito de alcance nacional”. ¿En qué consistía este terrible delito? Pues, en las tareas para la casa que estaban destruyendo a la infancia americana. Insistía en que no había que enviar a los niños a la escuela antes de los siete años y que los niños menores de quince años “no deberían llevar tarea alguna para la casa”. Los menores de

---

<sup>2</sup> Yale Kramer, “Freud and the Culture Wars” (1966), p. 38.

quince años tampoco deberían tener una jornada escolar superior a cuatro horas. A su juicio, toda esa memorización y ese aprendizaje basado en los libros eran nefastos y los padres estadounidenses no deberían permanecer indiferentes “mientras sus hijos continuamente están siendo mutilados por un sistema educativo basado en la memorización”<sup>3</sup>.

Para los educadores progresistas como Junius Meriam, director de la University Elementary School de la Universidad de Missouri, la educación moderna consistía en eliminar todas “las materias aisladas, de naturaleza abstracta”, las que incluían “prácticamente todo el contenido de nuestro plan de estudios”. Exigir que un niño “aprenda el cálculo de porcentajes y la geografía de Australia porque tal vez, por ventura, tenga que utilizar esa información” cuando sea adulto era “una grave injusticia”. Basándose en las ideas de Dewey y Hall, Meriam concibió una escuela centrada en el niño, de la que prácticamente desaparecían los objetivos y las materias propias de los adultos. A los niños sólo les interesa “vivir en el presente inmediato” decía, y lo que se les enseñe debe satisfacer “las necesidades reales y actuales de los alumnos”. En la escuela de Meriam, los tres primeros años se destinaban a “jugar juegos sanos, observar todo aquello que fuese interesante y provechoso para los niños y fabricar cosas útiles y ornamentales”<sup>4</sup>.

Para los que se dedicaban a la enseñanza pública, particularmente en las grandes ciudades, la educación moderna significaba ofrecer planes de estudios diferentes en que los niños eran ubicados en programas marcadamente distintos. Muchas ciudades demostraron su modernidad creando escuelas secundarias vocacionales y técnicas.

William H. Elson y Frank P. Bachman, superintendente y superintendente adjunto de educación de las escuelas públicas de Cleveland, insistieron en que la diferenciación debía iniciarse en la enseñanza básica, que comprendía del primero al octavo grados. En su opinión, el plan de estudios de ésta debía reorganizarse a la luz del hecho de que “El orden social necesita abogados, médicos, sacerdotes, maestros, hombres de ciencia, artistas y oficinistas, pero un 4% de los trabajadores de nuestro país realizan todo el trabajo profesional de la sociedad”. Además, lo más probable es que no más de un 1% sean ejecutivos y el 95% restante de los jóvenes que asisten a las escuelas de Cleveland estén destinados a ser “trabajadores de

---

<sup>3</sup> Edward Bok, “A National Crime at the Feet of American Parents” (enero 1900), p. 16; Edward Bok, “The First Blow” (1900), p. 16. Véase también Brian Gill y Stephen Scholssman, “‘A Sin Against Childhood’: Progressive Education and the Crusade to Abolish Homework” (1996), pp. 27-66.

<sup>4</sup> Junius L. Meriam, “Fundamentals in the Elementary School Curriculum” (1919), pp. 169-175.

la industria y el comercio”, y los planes de estudio de las escuelas públicas deberían reflejar sus distintos destinos ocupacionales<sup>5</sup>.

¿Cómo habrían de saber las escuelas qué niños irían a la universidad y cuáles trabajarían en las industrias? Una de las maneras de clasificar a los niños era según su medio familiar: “Es obvio que las necesidades de educación del niño que vive en un distrito en que las calles están bien pavimentadas y limpias, en que las casas son espaciosas y están rodeadas de prados y de árboles, en que sus compañeros de juego se expresan en un lenguaje correcto y en que la vida en general está impregnada del espíritu y de los ideales estadounidenses, son radicalmente distintas de aquellas de los niños que viven en un sector de extranjeros y de conventillos”. Elson y Bachman rechazaban la idea tradicional de igualdad de oportunidades, que significaba que todos recibirían el mismo tipo de instrucción durante los ocho años de la enseñanza básica. A su juicio, ésta era una falsa idea de igualdad, porque el programa académico sólo servía para los niños “de gran capacidad intelectual [...] aficionados a los libros y dispuestos a tener una profesión”. Proponían que se aplicara un plan de estudios común para los cuatro primeros grados y luego se separara a los niños en dos tipos de cursos, uno de preparación para la enseñanza secundaria y el otro para incorporarse al mercado de trabajo. Para los alumnos mayores de trece años a quienes “no les interesaran los libros”, habría escuelas especiales dedicadas a impartir materias relativas a la industria y el comercio<sup>6</sup>.

El problema que afectaba a Cleveland era compartido por muchos otros distritos escolares, en especial aquellos que veían aumentar de año en año sus matrículas con el ingreso a la escuela de un elevado número de niños nacidos en el extranjero. Los educadores respondían a este problema según sus convicciones básicas acerca del valor de la educación. Si pensaban que lo que había que hacer era mantener abiertas las oportunidades desde el kindergarten hasta la universidad, tenían que ver la manera de enseñar matemáticas y ciencias, historia y literatura, lenguaje y arte a niños provenientes de distintos barrios y hogares; si fuera necesario, modificando la forma de instrucción para ayudar a los niños a aprender. En cambio, si consideraban que lo que debía hacer la escuela era proporcionar una alternativa a los niños que probablemente no llegarían a la universidad, su deber era situarlos en el programa adecuado. Este último enfoque permitía que los pocos “intelectuales” y “aficionados a la lectura” siguieran el programa

---

<sup>5</sup> William H. Elson y Frank P. Bachman, “Different Courses for Elementary Schools” (1910), p. 358.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 359. Véase también William H. Elson, “The Technical High School of Cleveland” (1908), pp. 353-359.

académico, mientras que la mayoría de los niños eran encauzados hacia planes de enseñanza vocacional.

Para responder a este dilema se concibieron, entre otras cosas, las escuelas destinadas al primer ciclo de enseñanza secundaria\*, que a partir de 1910 se difundieron rápidamente. A juicio de sus partidarios, la enseñanza básica común sólo debería durar seis años, seguidos de tres en que los niños serían “orientados” hacia el plan de estudios adecuado a las actividades que llevarían a cabo en el futuro. La consecuencia principal de la creación de esta clase de escuelas fue reducir de ocho a seis el número de años de instrucción común.

En 1915, en la reunión anual del departamento de supervisión escolar de la National Education Association (NEA) se aprobó una resolución en apoyo a “la tendencia a crear, a partir del séptimo grado, cursos diferenciados destinados a preparar mejor al niño para las actividades que pueda desarrollar en el futuro”. En apoyo de la resolución, el Comisionado de Educación de los Estados Unidos, Philander P. Claxton, dijo que los planes de estudio diferenciados permitirían que un gran número de niños compartiera equitativamente sus años de escuela entre el trabajo y el estudio<sup>7</sup>.

El único que se opuso a la idea de las escuelas para el primer ciclo de la enseñanza secundaria fue William C. Bagley, psicólogo del instituto pedagógico de la Universidad de Illinois, que pronto se convertiría en el principal crítico de la educación progresista. Bagley advirtió contra la separación temprana en el primer ciclo de enseñanza secundaria elemental, lo cual, a su entender, implicaba “apartarse radicalmente de nuestras instituciones democráticas” y promover la estratificación social de acuerdo con el sistema europeo. Bagley denunció que la finalidad del primer ciclo de enseñanza secundaria era limitar el acceso a un plan de estudios común, lo que significaría “la desintegración definitiva de nuestra ‘escala educacional’”. Bagley se preguntaba quién pretendía esta reorganización: “De seguro no será la ‘gente de trabajo’”. Lo que ésta quiere es que sus hijos tengan las oportunidades que acarrea la educación liberal [...]. Hasta ahora, hemos vivido convencidos de que nadie es omnisciente como para determinar quiénes serán los futuros leñadores y aguadores —al menos no cuando los candidatos a realizar estas tareas deban seleccionarse a la tierna edad de doce años”<sup>8</sup>.

---

\* *Junior high school*, en el original inglés. Se trata de una escuela intermedia entre la primaria (*elementary school*) y la secundaria (*senior high school*). Corresponde, por lo general, al séptimo, octavo y noveno grados de la enseñanza escolar. (N. del E.)

<sup>7</sup> William C. Bagley, editorial, *School and Home Education* (1915), pp. 238-241.

<sup>8</sup> *Ibidem*.



Los educadores progresistas llevaron sus ataques al plan de estudios académico a la prensa, donde apelaron al antiintelectualismo popular. William Hughes Mearns, quien posteriormente enseñó poesía y redacción literaria en la escuela experimental Lincoln, del Teachers College de la Universidad de Columbia, caricaturizó los ideales culturales de la escuela secundaria tradicional en *The Saturday Evening Post*. Tituló su artículo “Nuestras Escuelas Secundarias Medioevales: ¿Educaremos a Nuestros Niños para el Siglo Doce o para el Siglo Veinte?”.

Mearns se mofó de la idea de aprender por el placer de aprender y de estudiar lenguas muertas. Las instituciones de educación superior y no los sufridos contribuyentes, decía, eran las que obligaban a los escolares a aprender materias tan aburridas en nombre de la “cultura”. ¿De qué sirve, se preguntaba, “que el graduado sepa cómo eliminar  $x$  e  $y$  si es demasiado delicado como para pintar un techo, o colocar pernos, o cargar una caldera, o envolver decentemente un paquete?”. La educación moderna, les decía a sus lectores “significa estudiar las necesidades de cada persona y tratar de prepararla para lo que, según el mejor entender del momento, se considera que es su bienestar”. Naturalmente, los pedagogos profesionales y no los padres o incluso los maestros tenían el monopolio “del mejor entender del momento”. Mearns se refirió en forma elogiosa al ejemplo del comisionado David Snedden, de Massachussetts, quien “está educando a la juventud en la realización de trabajos que se asemejan mucho al paisajismo, la pintura de casas, la fabricación de muebles; ¡y sostiene que eso también es cultura!<sup>9</sup>

*The Saturday Evening Post* publicó varios artículos similares, que reiteraban el argumento de los partidarios de la educación progresista de que el “estrecho” plan de estudios académico estaba obligando a la mayoría de los jóvenes a abandonar la escuela, sin reparar en que la matrícula de la enseñanza secundaria seguía aumentando de año en año, ¡casi duplicándose entre 1900 y 1910 y cuadruplicándose con creces entre 1900 y 1920!

Un artículo de William D. Lewis, director del William Penn High School, de Filadelfia, llamó la atención del Presidente Theodore Roosevelt, y en 1914 dio lugar al libro *Democracy's High School*, que fue prologado por el Presidente. Lewis se quejaba de que se exigiera a los jóvenes aprender lenguas muertas, historia y álgebra, requisitos que revelaban los orígenes “aristocráticos” de las escuelas secundarias. Afirmaba que “las escuelas se instauran para contribuir al progreso de la civilización adaptando a nuestros jóvenes al papel que les corresponderá desempeñar en el orden nuevo”, y no forzándolos a calzar el zapato chino del programa de estudios académicos.

---

<sup>9</sup> William Hughes Mearns, “Our Medieval High Schools: Shall We Educate Children for the Twelfth or the Twentieth Century?” (2), 1912, pp. 18-19.

nicos. Lewis pedía que el plan de estudio contemplara un espacio igualmente importante para materias prácticas tales como agricultura, comercio y artes manuales. En la “escuela secundaria de la democracia” las niñas aprenderían economía doméstica (cocina, corte y confección, preparación del presupuesto familiar, hacer las compras), que las prepararía ya sea para ganarse la vida como trabajadoras domésticas o para ser amas de casa y madres eficientes. Además, las escuelas modernas reconocerían que “no todos los niños pueden ser médicos, abogados, sacerdotes y maestros. Claman por tener iguales oportunidades —lo que es muy distinto de oportunidades idénticas”. Las materias como historia, idiomas extranjeros y literatura, escribía, eran obstáculos prácticamente insuperables salvo para un pequeño número de alumnos y, en consecuencia, la causa principal del fracaso escolar de los niños y niñas corrientes. Insistía en que el público “pagaba la cuenta” y seguramente no querría apoyar un plan de estudios que “tuviese escaso valor práctico” y no fuese de utilidad “para todo el mundo”<sup>10</sup>.

### **Redefinición de lo que es “democracia” en educación**

En forma lenta pero segura, los teorizadores del progresismo redefinieron el significado de la palabra “democracia”. En vez de una escala que iba desde el kindergarten hasta la universidad y estaba abierta a todos los estudiantes, habría muchos caminos que conducirían a destinos diferentes: el futuro profesional se prepararía para la universidad; el futuro granjero estudiaría agronomía; la futura ama de casa aprendería cómo administrar un hogar; el futuro oficinista estudiaría ramos comerciales; el futuro obrero industrial aprendería metalurgia y carpintería, y así sucesivamente.

A juicio de los expertos, exigir que todo el mundo se preparara para la universidad era elitista, mientras que proporcionar una enseñanza “adecuada” a cada niño era democrático. De esta manera, los postulados de John Dewey sobre los fines democráticos de la enseñanza se transformaron en prácticas escolares antidemocráticas. En 1906, el decano James E. Russell del Teachers College de la Universidad de Columbia, sostuvo que la nueva educación corregiría los errores ocasionados por la equivocada idea de la escala educacional: “El movimiento recién comienza. La tendencia es indiscutiblemente a avanzar hacia una mayor diferenciación y hacia una adaptación aún más cabal a las necesidades de la vida cotidiana [...]. Nos vanagloriamos de un sistema educacional en etapas, que rescata a los niños

<sup>10</sup> William D. Lewis, “The High School and the Boy” (1912), pp. 8-11; William D. Lewis, *Democracy’s High School* (1914), pp. 54, 65-73.

de la calle y los conduce a la universidad, y no nos llama la atención que nuestras escuelas primarias preparen para la enseñanza secundaria, y que ésta prepare para la educación superior. En otras palabras, todos tienen que aprender lo que sólo algunos necesitan”. Refiriéndose en admirativos términos a los sistemas escolares europeos, que son altamente selectivos, Russell decía, “Ninguna otra gran nación que yo conozca considera que vale la pena preparar a todo el mundo para todo —y para nada!— y hacerlo a expensas del Estado”<sup>11</sup>.

Ellwood P. Cubberley, líder del nuevo movimiento de educación progresista, fue partidario de introducir la educación vocacional y de entregar la gestión profesional de la educación pública a expertos. Natural de Indiana, Cubberley fue maestro, superintendente de educación y luego profesor de educación (y posteriormente decano) en la Universidad de Stanford. Estaba convencido de que la sociedad estadounidense había entrado en un período de decadencia cultural en que la inmigración, la industrialización y la urbanización estaban debilitando a las familias, comunidades e iglesias<sup>12</sup>.

En 1906, poco después de terminar sus estudios de posgrado en el Teachers College de la Universidad de Columbia, Cubberley predijo que “Las escuelas de nuestras ciudades pronto se verán obligadas a renunciar a la idea excesivamente democrática de que todos somos iguales y de que en nuestra sociedad no hay clases, como lo han hecho ya en gran medida algunas ciudades, y a comenzar a especializar las actividades educacionales de acuerdo con numerosas líneas nuevas, en un esfuerzo destinado a que la escuela se ajuste mejor a las necesidades de estas numerosas clases en la vida urbana”<sup>13</sup>. Estaba convencido de que las escuelas modernas pronto reconocerían que sólo los jóvenes que fueran a seguir una carrera profesional necesitaban un plan de estudios académico, puesto que los que serían “asalariados comunes” requerían capacitación vocacional.

Como sucedía a muchos de su generación, a Cubberley le alarmaba la llegada de un gran contingente de inmigrantes de Europa meridional y oriental: “Analfabetos, sumisos, carentes de iniciativa y de confianza en sí mismos, y desprovistos del concepto angloteutónico del derecho, el orden y el gobierno, su llegada ha servido para debilitar enormemente nuestro acervo nacional y corromper nuestra vida cívica”. El papel de las escuelas públicas, dijo, era disolver estos grupos diferentes e incorporarlos a la población en general<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> James E. Russell, “The Trend in American Education” (junio 1906), p. 35.

<sup>12</sup> Ellwood P. Cubberley, *Changing Conceptions of Education* (1909), pp. 16-20.

<sup>13</sup> *Ibidem*, pp. 56-58.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 15.

Para disipar cualquier preocupación de que la educación vocacional pudiese poner en peligro la cultura liberal, en 1911 Cubberley tranquilizó a los asistentes a una reunión de la Harvard Teachers' Association diciéndoles que *toda* la enseñanza secundaria era vocacional; que el plan de estudios académico corriente era tan sólo capacitación vocacional para las profesiones, y que la gran mayoría de los estudiantes también necesitaban formación vocacional para el trabajo que realizarían en el futuro. Cubberley reconocía que gran parte de la demanda de nuevos ramos vocacionales obedecía a intereses comerciales, y que mucha de la resistencia a ellos provenía de maestros ultraconservadores, que carecían de “imaginación, así como de mayores conocimientos acerca de los problemas y necesidades de la democracia”<sup>15</sup>.

Cubberley insistía en que el “hombre común” aspiraba a que sus hijos recibieran educación vocacional, pero no pudo citar casos de personas corrientes que hubiesen expresado este deseo. Sin embargo, estaba convencido de que el hombre común quería que sus hijos recibieran una educación “eficiente”, que los preparara para desempeñar un trabajo. Para el caso de que la pretensión de eficiencia no lograra persuadir a su audiencia, advirtió que era peligroso dar demasiada educación a los hijos de las masas:

Desde el punto de vista nacional, siempre es peligroso educar a un niño, y en cierta medida también lo es educar a una niña, si no hay en ello finalidades vocacionales, y al ver a un gran número de nuestros jóvenes más listos saturándose de conocimientos que tendrán escasa aplicación en la vida que inevitablemente les corresponderá vivir a la mayoría de ellos, bien valdría la pena que nos detuviéramos a reflexionar. Casi con toda seguridad el resultado será el desengaño y el descontento, y el desengaño y el descontento de las clases instruidas no son buenos para ninguna nación<sup>16</sup>.

Cubberley fue uno de los representantes más destacados de la educación progresista y sus obras sobre historia de la educación y administración escolar fueron los textos básicos que estudiaron generaciones de maestros y directores de escuela. En *Changing Conceptions of Education*, Cubberley se refirió a la escuela pública como una herramienta poderosa que el Estado debe utilizar para asimilar a los inmigrantes y capacitar a los trabajadores para que ocupen el lugar que les corresponde en el orden social. Afirmó que la nación “dependería cada vez más de la educación para proporcionar orientación y progreso”, que “en materia de educación”, la nueva era sería

---

<sup>15</sup> Ellwood P. Cubberley, “Does the Present Trend Toward Vocational Education Threaten Liberal Culture?” (1911), p. 458.

<sup>16</sup> *Ibidem*, pp. 460-462.

“paternalista, quizá incluso socialista” y que “con el pasar de los años el niño pertenecerá cada vez más al Estado, y cada vez menos a los padres”<sup>17</sup>.

A Cubberley le inquietaba que demasiados maestros siguieran aferrándose a ideales académicos anticuados y que demasiados de ellos se incorporaran a la docencia tras aprobar exámenes en las asignaturas a impartir: “Para que nuestras escuelas lleguen a ser instituciones sociales más eficaces, nuestros maestros deben convertirse en trabajadores sociales más efectivos. El maestro necesita, más que nada, conocer las necesidades y problemas de la democracia”. Esto sólo podían aprenderlo en una institución de enseñanza pedagógica, con expertos en pedagogía que tuvieran un profundo conocimiento de la sociedad. “Los maestros que empiezan a trabajar sin haber hecho más que aprobar exámenes tienen pocas posibilidades de llegar a tener alguna vez esta perspectiva, y los exámenes deberían eliminarse tan pronto la situación económica lo permita”, opinó Cubberley. De una cosa estaba convencido: de que “difícilmente podrá haber hombres sobreeducados si se les da una educación de acuerdo con sus necesidades y con el lugar que ocupan en la sociedad”<sup>18</sup>.

Durante muchos años, la obra de Cubberley *Public School Administration*, publicada en 1967, fue el texto fundamental utilizado por las autoridades administrativas de las escuelas. En ella, el autor fijó los principios para manejar una burocracia compleja y para mantener buenas relaciones con las juntas educacionales. En cuanto a los planes de estudio, comparó autorizadamente dos enfoques: uno era el “plan de estudios basado en los conocimientos”, que describió en términos muy despectivos: “Se enseñan, memorizan y ponen a prueba hechos que, en sí, a menudo carecen de importancia y que se olvidarán tan pronto el curso deje de necesitarlos”. Al extremo opuesto de este deprimente método situaba el “tipo de curso basado en el desarrollo”, que concebía el conocimiento como “una experiencia vital y una convicción interior, y no como la memorización de los conocimientos acumulados en el pasado”. Mediante la aplicación de este último, la escuela dejaría de ser un lugar en que los niños se preparan para la vida aprendiendo asignaturas tradicionales y se convertiría en un lugar en que los niños viven la vida”<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Cubberley, *Changing Conceptions of Education* (1909), pp. 44, 61-63. El historiador Lawrence A. Cremin llamó a esta obra “opúsculo progresista característico de la época”: véase Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957* (1961), p. 68.

<sup>18</sup> Cubberley, *Changing Conceptions of Education* (1909), pp. 66-68.

<sup>19</sup> Ellwood P. Cubberley, *Public School Administration: A Statement of the Fundamental Principles Underlying the Organization and Administration of Public Education* (1916), pp. 278-281, 283-284, 306-317.

A juicio de Cubberley, para resolver el problema de las diferencias que se dan entre los distintos niños, era preciso tener planes de estudios diferenciados. Al término del sexto grado, todos los alumnos debían ser orientados hacia tipos de estudio diferentes, ya sea académicos, comerciales, de economía doméstica o vocacionales. Cubberley mencionó con admiración distritos escolares tales como Santa Barbara, en California, y Newton, en Massachusetts, donde se había logrado con éxito separar los planes de estudio de acuerdo con las aspiraciones vocacionales de los alumnos que habían aprobado el sexto grado. Al leer a Cubberley, que era el principal experto en administración de escuelas públicas, los que aspiraban a ser directores o superintendentes de escuelas se enteraron de que los educadores modernos estaban reemplazando el “plan de estudios basado en los conocimientos”, que estaba obsoleto, por un conjunto de programas vocacionales.

Los progresistas, que dominaban los institutos pedagógicos de las universidades, eran extraordinariamente arrogantes. En su opinión, nadie comprendía la sociedad mejor que ellos. A diferencia de los que trabajaban en las escuelas, tenían conocimientos de psicología —los principios del aprendizaje— y de sociología —la dinámica de la sociedad. En vista de que supuestamente conocían mejor la situación industrial, social, económica y educativa, se consideraban facultados para renovar las escuelas. Un profesor de educación de la Universidad de Missouri explicaba los errores del pasado de la siguiente manera: “Hace poco más de cien años se popularizó la idea de que la educación debía liberar a la persona y desarrollar sus facultades y capacidades como tal [...]. En la actualidad, resulta claro que esa percepción no es del todo verdadera, porque comenzamos a percatarnos de que el desarrollo individual, independientemente de cuáles sean las normas sociales y las necesidades de la sociedad, puede operar en sentido inverso a la armonía, la eficiencia y la supervivencia de la sociedad”<sup>20</sup>. En otras palabras, las personas no deben ser libres para adoptar decisiones respecto de su futuro; esta importante tarea debería entregarse a especialistas que conocen las necesidades de la sociedad.

El rosario de quejas contra las escuelas se producía en un singular momento. Los pedagogos se quejaban al unísono de que habría que adaptar las escuelas para acoger a la oleada de jóvenes corrientes que no estaban en condiciones de sacar provecho del “pedante” y “aristocrático” plan de estudios académico. Pero aun cuando sus quejas se hicieron oír en los años anteriores a la Primera Guerra Mundial, la matrícula de la enseñanza secun-

---

<sup>20</sup> Charles A. Ellwood, “The Sociological Basis of the Science of Education” (1911), p. 117.

daria se elevaba rápidamente. En 1900, sólo un 10,2% de los jóvenes de catorce a diecisiete años asistían a la escuela secundaria, proporción que se elevó a 14,4% en 1910 y a 31,2% en 1920. El número de alumnos matriculados aumentó con rapidez, pese a que en los planes de estudios aún predominaban las asignaturas académicas. Hasta la Primera Guerra Mundial, la matrícula de los cursos académicos llegó a cifras sin precedentes y los educadores progresistas insistieron en que había que reducirla, a fin de que todos pudiesen acceder a una educación “adecuada”<sup>21</sup>.

Al aumentar la matrícula de la enseñanza secundaria, los grandes centros pedagógicos como el Teachers College, Harvard, Chicago y Stanford recomendaron a las localidades alejadas de los centros urbanos que orientaran a los jóvenes hacia cursos prácticos, y no hacia las asignaturas académicas que deseaban ellos o sus padres y que carecían de valor. Las regiones captaron el mensaje. En un boletín destinado a padres y maestros, el profesor William McKeever, del Kansas State Agricultural College, se lamentaba de que muchas escuelas femeninas seguían ofreciendo cursos de álgebra, geometría y trigonometría, e incluso de cálculo:

Todo esto me parece errado y absurdo. ¿Dónde se aplica la trigonometría en la vida de una buena mujer? ¿Contribuirá en algo a la paz, la felicidad y la satisfacción en el hogar? ¿Horneará el pan, coserá los botones o mecerá alguna cuna? ¿Qué saca la niña con aprender trigonometría? La respuesta es trigonometría, la que pronto se desvanecerá de su memoria. Pero la niña a quien se le ha enseñado la manera de sacar el máximo de provecho de un dólar para cubrir las necesidades y lujos razonables de su vida, esa niña tiene tanto más en cultura permanente<sup>22</sup>.

En las revistas de educación del país, los autores no se cansaban de decir por qué había que deshacerse del plan de estudios académico. Louis W. Rapeer, profesor del Pennsylvania State College, propuso eliminar de él todas las lenguas distintas del inglés, el álgebra y la geometría, y recomendó que todas las universidades suprimieran los requisitos de admisión salvo la licencia secundaria. Repitió algo que había pasado a ser palabra santa entre los profesores de educación: que las asignaturas académicas tenían por objeto “acentuar las diferencias de clase y preparar una aristocracia destinada a someter a las masas e infundirles temor”; que los estudios académicos eran una pérdida de tiempo, y que para los jóvenes estadouni-

---

<sup>21</sup> National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 1995* (1996), p. 68.

<sup>22</sup> Editorial, *Education* (1911), pp. 118-119.

denses era mucho más importante aprender a resolver los problemas de la vida diaria que estudiar materias académicas. Preguntaba ¿con qué fin seguir amarrados a los planes de estudio de aquellos que no se percatan de la finalidad social de la educación, que no saben psicología, para quienes no existen más materias que los “clásicos” y se “ven en apuros” para encontrar qué incorporar en los cursos de la enseñanza secundaria para llenar cuatro años de estudios?” “La situación anómala que existe hoy obedece”, únicamente, “a una combinación de imitación ciega, mera tradición y una aristocracia al margen de la realidad”<sup>23</sup>.

### La diferenciación en las escuelas públicas

Acicateada por el apoyo de los expertos, la diferenciación de los planes de estudio se difundió rápidamente en las escuelas públicas. Algunas de ellas efectivamente ofrecieron planes de estudio distintos; otras sólo pretendieron hacerlo. En 1914, el profesor Charles Hughes Johnston, de la Universidad de Illinois, informó que la escuela pública de Springfield, Massachusetts, aparentaba ofrecer cinco opciones, pero que “las inscripciones de los alumnos revelaban que en la práctica se ofrecía un solo programa, que era el de ‘preparación para la educación superior’, pese a que de una matrícula escolar de 883 únicamente 16 alumnos ingresaron a alguna universidad”. En otras palabras, los alumnos *optaban* voluntariamente por inscribirse en planes de estudios que los preparaban para la universidad, aunque muy pocos de ellos tuviesen la intención de llegar a la universidad<sup>24</sup>.

Al profesor Johnston no podía caberle en la cabeza esta falta de fiscalización. Consideraba más notable el caso de la escuela de Newton, Massachusetts, donde un director progresista había establecido catorce planes de estudios diferentes, basados en “las necesidades y expectativas vocacionales” de los alumnos. Este ejemplo de “la más moderna base de elaboración de planes de estudio [...] limita automáticamente los malos hábitos de elección de los estudiantes”. Cuando se permitía que los alumnos incurriesen en “sus malos hábitos de elección”, tendían a optar por asignaturas académicas inadecuadas. Para orientar a los alumnos hacia una mejor elección, el Estudio de las Escuelas del Estado de Illinois\* reunió datos

<sup>23</sup> Louis W. Rapeer, “College Entrance Requirements: The Judgment of Educators” (1916), pp. 45-48; “College Entrance Requirements: The Elimination of the Non-English Languages and the Non-Arithmetical Mathematics” (1916), pp. 549-556.

<sup>24</sup> Charles Hughes Johnston, “Curriculum Adjustments in Modern High Schools” (1914), pp. 577-590.

\* *Illinois State School Survey*. (N. del T.)



para establecer si las escuelas públicas debían o no proporcionar capacitación para desempeñarse en las siguientes ocupaciones: “amas de casa, empleados para el servicio doméstico, modistas, costureras, comerciantes minoristas, oficinistas, vendedores y vendedoras, carpinteros, repartidores, obreros de calderas a vapor, mecánicos, pintores de brocha gorda, tenedores de libros, mozos, técnicos de talleres, choferes, linotipistas, herreros, albañiles, barberos, mensajeros, plomeros, conductores de tranvías, operadores telefónicos, telegrafistas, obreros metalúrgicos, sastres, maestros de escuelas rurales, lavanderas, enfermeras, obreras fabriles”<sup>25</sup>. Johnston señaló a Los Angeles como una de las ciudades que habían logrado importantes progresos: en 1906 sólo había ofrecido cuatro planes de estudio, mientras que en 1914, los catorce mil jóvenes que asistían a sus escuelas secundarias podían elegir entre ¡cuarenta y ocho planes de estudio diferentes!

Johnston fue editor del periódico *Educational Administration and Supervision* (a cuyo consejo editorial pertenecía David Snedden). En un editorial publicado en 1916, Johnston explicó que algunos educadores se oponían “vigorosamente” al sistema de planes de estudio diferenciados, mientras que otros lo apoyaban con ardor. Tildó a los opositores de “absolutistas”, en tanto que a los partidarios del sistema los llamaba “experimentalistas”. Los primeros deseaban imponer a todo el mundo un solo plan nacional de estudios de carácter uniforme; los segundos, siguiendo claramente los dictados de la ciencia pedagógica moderna, proponían valerse de la psicología y de la orientación profesional para asegurar que a todos los niños se les aplicara un plan de estudios adecuado a sus necesidades y a la actividad que desempeñarían en el futuro<sup>26</sup>.

Había llegado una nueva era, cuyo lema era la utilidad. En 1914, el director de una escuela de Nueva York escribía que “Toda asignatura debe presentar y defender su causa ante un jurado competente. Una de las primeras preguntas que se le formularán será ‘¿Da resultado?’ [...] ¡Latín, justifica tu presencia en el plan de estudios de una escuela de enseñanza media de los Estados Unidos en el siglo veinte! ¿Qué relación tiene el estudio de la física, la química y la biología con una educación liberal? Ha llegado el momento de rendir cuentas. Ciencias de la enseñanza media ¿qué pueden informarnos? Historia, también estás en el banquillo”<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Charles Hughes Johnston, “What is Curriculum Differentiation?” (1916), pp. 49-57.

<sup>27</sup> William L. Felter, “On Reconstructing the Curriculum in Secondary Schools” (1914), pp. 46-47.

Hacia la segunda década del siglo, algunas prácticas como los programas de estudio diferenciados, la orientación vocacional, los tests de capacidad intelectual y la transformación de los sistemas escolares en organizaciones altamente centralizadas y controladas por una burocracia jerárquica, se consideraban “modernas”, “progresistas” y “profesionales”. Todas las revistas académicas y las organizaciones profesionales exigían eficiencia y reformas a la educación basadas en la “ciencia moderna”.

### **El movimiento en pos de reunir datos sobre las escuelas**

Pero ¿cómo difundir estas prácticas en las escuelas? El alboroto que provocaron las críticas provenientes de los educadores progresistas y periodistas que compartían sus ideas movió a grupos de acción cívica y a grandes empresarios a indagar de cerca el grado de eficiencia de las escuelas públicas y su eficacia en función del costo. Los superintendentes de educación o las juntas de administración escolar calmarían los ánimos de los críticos encargando a expertos en eficiencia que realizaran indagaciones acerca del sistema escolar.

¿Y quiénes eran los expertos en eficiencia? Pues, pedagogos tales como Ellwood P. Cubberley, de Stanford, George Strayer, del Teachers College, Joe Franklin Bobbitt, de la Universidad de Chicago, Edward C. Elliott, de la Universidad de Wisconsin, y Paul Hanus, de Harvard. Entre 1911 y 1930, expertos de los principales establecimientos de formación pedagógica realizaron indagaciones en casi doscientas ciudades y estados. Según los historiadores David Tyack y Elizabeth Hansot, “los investigadores eran un grupo tan compacto que, cuando un miembro de la Cámara de Comercio de Portland pidió a siete educadores del país que le dieran nombres de personas que pudiesen hacer un estudio de las escuelas de la ciudad, surgieron con sorprendente regularidad los mismos nombres”<sup>28</sup>.

Las recomendaciones de los expertos resultaron muy semejantes entre sí. A su juicio, era preciso que los distritos escolares diferenciaran más los programas de estudio, realizaran más tests de capacidad intelectual para establecer qué alumnos debían seguir tal o cual programa, crearan más programas vocacionales, otorgaran mayores facultades al superintendente de educación, contrataran más funcionarios administrativos y asignaran mayores recursos para instalaciones y pago de sueldos. Las autoridades escola-

---

<sup>28</sup> David Tyack y Elizabeth Hansot, *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980* (1982), p. 165; véase también David B. Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education* (1974), p. 137.

res acogieron con beneplácito los estudios realizados porque invariablemente proponían aumentar las facultades de los profesionales, disminuir la intervención de las personas ajenas al tema y aumentar los recursos. Por lo general, los expertos atribuyeron la alta tasa de deserción escolar al plan de estudios académico, pese a que lo más probable era que los jóvenes abandonaran la escuela por razones económicas y no porque les disgustara estudiar. Un estudio a nivel estadual realizado en Texas en 1924 atribuía “el absurdo énfasis que se pone en la enseñanza de historia antigua, redacción y álgebra” al “conservantismo” de los padres y de las universidades<sup>29</sup>.

En 1915, Cubberley y cuatro asociados llevaron a cabo un estudio de las escuelas públicas de Salt Lake City. Algunos años antes, los críticos se habían quejado de que las escuelas eran ineficientes y que “la enseñanza de las asignaturas fundamentales no estaba dando los mejores resultados”<sup>30</sup>. Cubberley y su equipo, que incluía a Lewis Terman, experto de Stanford en tests de capacidad intelectual, visitaron las escuelas de Salt Lake por un período de tres semanas y elaboraron un informe de 346 páginas.

Los expertos se refirieron elogiosamente a la ciudad por su “excelente acervo racial” (sólo una pequeña proporción eran extranjeros o no blancos). El sistema escolar de la ciudad era magnífico y sus maestros alegres y optimistas (“no había obligación demasiado penosa, ni trabajo demasiado duro como para provocar quejas [...] la buena disposición profesional del profesorado merece el mayor encomio”) y niños felices (“Los niños se desplazaban libre y espontáneamente, pese a lo cual no había desorden. Los investigadores no observaron ningún caso de niños malhumorados ni de actitudes obstinadas”). Los directores de las escuelas eran excelentes (el personal del proyecto rara vez había visto “directores que dieran mejores muestras de celo profesional”)<sup>31</sup>.

¿Había problemas? Bueno, claro. Al hacer una prueba de ortografía, los expertos comprobaron grandes diferencias de rendimiento (aunque a los expertos les resultó difícil interpretar los resultados debido al gran número de niños que había obtenido en ortografía un puntaje tan bueno). Les había inquietado comprobar que en tercer grado, curso en que se destinaban 150 minutos a la semana a esta materia, los resultados habían sido mejores que en el cuarto grado, en el que sólo se le destinaban 100 horas. Lo lógico habría sido concluir que en este último también habría habido que dedicarle igual tiempo que en el tercero, pero Cubberley y sus colegas resolvieron

---

<sup>29</sup> “The Texas Survey”, *The School Review* (1924), p. 565.

<sup>30</sup> Ellwood P. Cubberley, *School Organization and Administration: A Concrete Study Based on the Salt Lake City School Survey* (1917), p. v.

<sup>31</sup> *Ibidem*, pp. 112-113.

que ese era “un precio muy alto a pagar por este mejor resultado” y que *ningún* curso debía destinar más de 75 horas semanales a la enseñanza de la ortografía<sup>32</sup>.

Las escuelas de Salt Lake City también revelaron un alto rendimiento en aritmética, pero los expertos recomendaron que se redujera el tiempo destinado a esta asignatura. Así, en vez de asegurarles a los ciudadanos de Salt Lake City que sus escuelas cumplían una excelente labor en cuanto a enseñarles a los niños las materias fundamentales, aconsejaron a las autoridades educacionales que disminuyeran el tiempo que se destinaba a la ortografía y a la aritmética, pese a que el motivo que había inducido a solicitar el estudio fue precisamente la preocupación por el rendimiento en estas asignaturas<sup>33</sup>.

Los expertos llegaron a la conclusión de que este sistema que aparentemente funcionaba tan bien, requería grandes cambios, incluida la realización de tests de inteligencia para poder clasificar adecuadamente a los alumnos (“es mejor no fiarse del criterio de personas que no sean psicólogos”); pruebas de rendimiento escolar estandarizadas; escuelas separadas para el primer ciclo de la enseñanza media, en las que se determinarían las necesidades prevocacionales de los alumnos y donde a la mayoría de ellos se les impartiría una “decidida capacitación industrial\*” en materias tales como carpintería, metalurgia, jardinería, compra y venta (a los niños) y cocina, costura y economía doméstica (a las niñas); y en que habría que pagar mayores impuestos para financiar la aplicación de las recomendaciones<sup>34</sup>.

Otro destacado experto en eficiencia fue John Franklin Bobbitt, de la Universidad de Chicago, partidario de la administración científica de la educación, que se presentaba como “ingeniero en educación”. Su programa de “contabilidad de costos” de la instrucción permitía calcular y comparar lo que invertían por hora y por asignatura los distintos distritos escolares. Bobbitt no sentía mucho respeto por lo que denominaba “educación escolástica”. A su juicio, se destinaba demasiado tiempo a estudios escolásticos y no lo suficiente a una educación funcional: “Actualmente se necesitan tantos conocimientos útiles, que ya no es necesario que los planes de estudios incluyan materias anticuadas obsoletas e inservibles, sólo por el simple ejercicio intelectual que proporcionan”<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> *Ibíd.*, pp. 136, 191.

<sup>33</sup> *Ibíd.*, pp. 7, 119-123, 126-127, 132, 141, 171-193.

\* *Industrial training*. Se refiere a la enseñanza de destrezas técnicas en distintas áreas. (N. del T.)

<sup>34</sup> *Ibíd.*, pp. 121, 212.

<sup>35</sup> John Franklin Bobbitt, “The Elimination of Waste in Education” (1912), p. 263; J. F. Bobbitt, “High School Costs” (1915), pp. 505-534.

En 1915, Bobbitt fue contratado para hacer un estudio sobre las escuelas públicas de San Antonio, Texas. Éstas ya contaban con un amplio programa de capacitación vocacional. La escuela secundaria para blancos ofrecía un curso comercial de cuatro años, además de cursos de “carpintería, ebanistería, fabricación de muebles, tornería en madera, modelaje, práctica de fundición, estampado en metal, mecánica y dibujo técnico”. Además, había escuelas vocacionales, y en el caso de los niños negros, la preparación vocacional se iniciaba en el tercero o cuarto grados<sup>36</sup>.

A los alumnos de la escuela segregada para negros se les ofrecían cursos de “jardinería, crianza de aves, horticultura, floricultura, talleres de carpintería en madera y hierro, estampado en metal, conducción y reparación de automóviles, construcción en hormigón, costura, cocina, lavandería, cuidado de las manos y peluquería”, así como gastronomía y banquetería. Bobbitt tuvo que reconocer que San Antonio era ciertamente una ciudad progresista<sup>37</sup>.

Pero no lo bastante progresista. Para su consternación, Bobbitt descubrió que los alumnos del curso comercial tenían que estudiar álgebra y geometría, asignaturas que a su juicio no tenían nada que ver con sus futuras ocupaciones: “Embaucar a una comunidad y hacerla pagar por asignaturas tan inútiles era sacarle el dinero y gastarlo en forma engañosa”. Enseñar “estos ramos inútiles a alumnos de cursos comerciales” dijo, era dilapidar los recursos públicos. Para peor, a los alumnos de estos cursos se les “obligaba” a estudiar dos años de ciencias, que ciertamente no necesitarían cuando se convirtieran en tenedores de libros, dactilógrafos u oficinistas. Era otra forma de malgastar los fondos públicos<sup>38</sup>.

Bobbitt encontró despilfarro hasta en el último rincón de las escuelas: ¿Por qué razón tenían que estudiar física y química las niñas que seguían cursos de economía doméstica cuando lo que realmente necesitaban era conocer “la física del hogar, la química del hogar, la bacteriología del hogar?” Más desperdicio aún era enseñarles álgebra y geometría a las niñas: “Habría que pedir a un comité formado por mujeres inteligentes de la comunidad, que no sean maestras pero estén familiarizadas con los aspectos fundamentales de las ocupaciones domésticas, que revisaran el texto de aritmética que actualmente se estudia en los cursos superiores y que señalaran las materias [...] que podrían eliminarse sin perjudicar la capacitación de las niñas para realizar las tareas del hogar. Cuánto más pudieran olvidar

---

<sup>36</sup> J. F. Bobbitt, *The San Antonio Public School System: A Survey* (1915), pp. 9-15, 26-27.

<sup>37</sup> *Ibidem*, pp. 26-27.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 29.

las mujeres del comité la aritmética que ellas mismas habían tenido que estudiar en la enseñanza primaria, quizás mejor podrían apreciar lo que realmente se necesita”<sup>39</sup>.

¿Cómo debería decidir un distrito escolar qué oficios enseñar? Bobbitt recomendó a las autoridades escolares que examinaran la comunidad local y tomaran nota del tipo de trabajos que se realizaba actualmente en ellas. Por mucho que los padres pudieran desear que sus hijos tuviesen una formación académica, no tenía sentido prepararlos para actividades a las que nunca se dedicarían. Sostenía que la principal responsabilidad de la escuela era preparar a aquellos que serían granjeros, obreros, oficinistas y trabajadores domésticos. Basándose en las cifras del censo de 1910 en materia de ocupaciones, Bobbitt predijo que sólo 6 de cada 100 niños ejercería una profesión. El 94% restante necesitaba capacitación vocacional. Alrededor del 7% de las mujeres ocupadas serían maestras, mientras que el resto se desempeñaría como “sirvientas, cocineras, camareras, lavanderas, vendedoras de tienda” o en otras ocupaciones que exigían escasa especialización<sup>40</sup>.

Al igual que otros miembros del movimiento progresista alineados en la corriente de la eficiencia social, Bobbitt no podía concebir que la economía pudiese cambiar y requerir personas más instruidas. No le cabía en mente que las personas educadas pudiesen crear ideas, inventos, empresas y tecnologías nuevos. Sólo acertaba a ver las cosas tal como estaban y sus recomendaciones apuntaban a conservarlas de la misma manera, reservando las posibilidades de obtener una educación liberal para un número muy reducido de niños y niñas. Ni siquiera podía imaginar que quienes un día serían granjeros, amas de casa o jornaleros pudiesen tener razones para aprender historia, literatura, ciencias, matemáticas o arte por su valor intrínseco.

A medida que avanzó el movimiento en pos de reunir información acerca de las escuelas y fue añadiendo una ciudad tras otra a la lista de sus conquistas, el profesor Cubberley, en su obra sobre administración de las escuelas públicas que publicó en 1916, se vanaglorió de la importancia de los expertos en eficiencia (como él) y de estudios sobre las escuelas: “En el decenio pasado surgió uno de los movimientos más significativos de la historia de la educación en nuestro país [...] promete cambiar con el tiempo toda la fisonomía de la administración escolar [...] significa nada menos que modificar definitivamente la administración escolar de modo que deje de ser una conjetura y pase a tener precisión científica [...] substituir a los

---

<sup>39</sup> *Ibidem*, pp. 28-29, 37-39.

<sup>40</sup> *Ibidem*, pp. 16-21.

practicantes antiguos y exitosos por expertos profesionales”. Los investigadores se encontraban en condiciones de influir enormemente en el diseño de los sistemas escolares, así como en el destino de millones de niños<sup>41</sup>.

No hay duda de que el movimiento en favor de la realización de estudios sobre las escuelas fue beneficioso para la educación pública porque defendió con energía que se proporcionaran mejores instalaciones, se prestara más atención a la salud de los niños, se llevaran a cabo programas adicionales para los niños que necesitaban atención especial y se aumentara la carga impositiva para financiar estas mejoras. Pero en lo que toca a los planes de estudios, el movimiento en pro de investigar las escuelas sirvió para difundir un concepto estrecho y funcional de los objetivos de la educación escolar.

De acuerdo con la idea que tenían los expertos acerca de la eficiencia social, las escuelas debían asignar a los niños funciones predeterminadas dentro de un orden social invariable. Al parecer, a ninguno de los expertos se les ocurrió que pudiese justificarse enseñarles a todos los alumnos literatura o historia; nadie sostuvo que en una democracia todos los ciudadanos requieren una educación liberal amplia y substanciosa; ninguno creyó que se les debería dar a todos los niños iguales oportunidades de obtener una educación intelectualmente estimulante. No, lo ideal era que los distintos grupos de niños siguieran rumbos diferentes para llegar a destinos diferentes: algunos a la educación superior, el resto a oficios o a la administración del hogar.

Los expertos tenían un concepto estático, tanto de la capacidad de desarrollo del individuo como de las necesidades de la sociedad. No veían a los niños como personas cuya curiosidad e imaginación trascendiera el papel que probablemente les correspondería desempeñar y no podían concebir un futuro en que, mejorando sus destrezas y aumentando sus conocimientos, pudiesen cambiar de actividad y, de hecho, cambiar la sociedad. Tampoco captaron que hubiese una sociedad dinámica en la cual la naturaleza de las actividades fuese periódicamente redefinida por el cambio tecnológico. Las posibilidades de cambio social y de movilidad social escapaban a su imaginación.

### **Un tipo de educación diferente para los niños negros**

El nuevo evangelio de la educación industrial y de la diferenciación de los planes de estudios fue un golpe mortal para las aspiraciones de los

---

<sup>41</sup> Cubberley, *Public School Administration*, pp. 325-326, 336.

afroamericanos. Medio siglo después de haber sido liberados de la esclavitud, el 90% de ellos aún vivía en el sur, y la propagación de los prejuicios raciales los había privado de sus derechos civiles, condenándolos a vivir desprovistos de educación e incapaces de luchar por sus derechos ya en las urnas o ya en los tribunales. Precisamente lo que no necesitaban era un tipo de educación que los preparara para ocupar los lugares que les habían sido prefijados en la sociedad, y desempeñarse, probablemente, como empleados domésticos, peones y herreros. Pero eso era lo que recomendaba un importante estudio federal titulado *Negro Education*, que se publicó en 1917.

*Negro Education* fue un informe en dos volúmenes publicado por el Ministerio de Educación de los Estados Unidos y suscrito por el Fondo privado Phelps-Stokes. El proyecto fue dirigido por Thomas Jesse Jones, considerado uno de los principales expertos del país en la población negra. Nacido en Gales y educado en los Estados Unidos (tenía un doctorado del Teachers College), Jones era un trabajador social que durante veinte años había enseñado “estudios sociales” en el Hampton Institute, escuela industrial y de comercio para afroamericanos e indios, de Virginia. Para el censo de 1910, trabajó en la Oficina del Censo de los Estados Unidos, donde estuvo a cargo de las “estadísticas negras”. Posteriormente fue contratado por el Ministerio de Educación como “especialista en la educación de grupos étnicos”.

La obra *Negro Education*, publicada bajo la dirección del gobierno federal y con el respaldo de su prestigio, abordaba la educación de la población negra como un problema que había que resolver mediante políticas públicas acertadas e inversiones filantrópicas prudentes. Abogaba por que se aumentara el financiamiento de las escuelas públicas para niños negros, a la par que criticaba a los educadores y a los padres negros que deseaban que sus hijos tuvieran acceso a la educación preparatoria para la universidad. Propugnaba que se dieran soluciones “modernas” y progresistas a los problemas de las escuelas públicas para negros del sur del país, esto es, que se aplicaran planes de estudios supuestamente adecuados a las necesidades de los alumnos y de las comunidades a que pertenecían. Consideraba que la segregación racial era legítima e inevitable<sup>42</sup>.

Tras la Guerra Civil, que había arruinado su economía, el sur había tardado en cimentar un sistema de educación pública. En el momento en

---

<sup>42</sup> U.S. Bureau of Education, *Negro Education: A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States* (preparado en cooperación con el Fondo Phelps-Stokes, bajo la dirección de Thomas Jesse Jones, especialista en educación de grupos étnicos) Bulletin N° 38 (1916, 1917).



que se redactó el informe Jones, los estados del sur estaban construyendo escuelas para niños blancos, pero prácticamente no se habían preocupado de los niños negros. Sólo un 58% de los niños negros de seis a catorce años asistía a la escuela. Muy pocos de ellos permanecían en la escuela más allá del quinto grado y había muy pocas escuelas secundarias para negros; cerca de la mitad de los estudiantes secundarios de raza negra asistía a escuelas particulares financiadas por fundaciones u organizaciones religiosas norteamericanas. En el sur había 1.238 escuelas secundarias para niños blancos y sólo 64 para negros, principalmente en las ciudades (en Carolina del Norte y Louisiana no había escuelas secundarias para negros, mientras que en Carolina del Sur sólo había una). En relación con la población, el número de estudiantes blancos era diez veces superior al de negros<sup>43</sup>.

El primer volumen de la obra de Jones establecía varios puntos: primero, tanto la cantidad como la calidad de la educación a que tenían acceso los niños negros en el sur eran profundamente deficientes; segundo, el desarrollo económico del sur dependía de que blancos y negros recibieran una educación adecuada; tercero, una educación adecuada (particularmente en el caso de los niños negros) significaba educación industrial, proporcionar capacitación manual, educación agrícola, instrucción en materia de higiene y otros tipos de capacitación que les permitieran llegar a ser miembros útiles de la sociedad; cuarto, demasiadas escuelas y universidades para estudiantes negros perdían el tiempo en estudios académicos inútiles; y quinto, las instituciones públicas y privadas para jóvenes de color deberían cooperar no sólo con los departamentos estatales de educación y las fundaciones privadas, sino también con la mayoría blanca que controlaba el gobierno y las escuelas públicas. Expresaba que el sur sobrellevaba la pesada carga económica de mantener un sistema escolar dual —escuelas distintas para cada raza—, pero no sugería ponerle fin a ese sistema.

El segundo volumen del informe Jones contenía un exhaustivo estudio de las escuelas públicas y privadas para estudiantes negros de cada estado del sur. Enumeraba todas las escuelas y sus respectivos programas de estudio, y les indicaba a las fundaciones qué escuelas eran merecedoras del apoyo del sector privado. Algunas escuelas particulares figuraban como “importantes”, y otras como “sin importancia”. Según Jones, sólo 266 de las 625 escuelas particulares para niños negros se encontraban en la primera categoría. Lo más probable es que los filántropos no estuviesen dispuestos a aportar grandes sumas de dinero a aquellas que no habían recibido la bendición de Jones<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> *Ibidem*, pp. 36-37.

<sup>44</sup> U.S. Bureau of Education, *Negro Education: A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States*, Bulletin N° 39 (1916, 1917) (1917), p. 17.

El informe Jones puso de manifiesto que las escuelas para negros del sur del país eran extremadamente inadecuadas y estaban muy desfinanciadas en comparación con las escuelas para blancos. Como no tenían derecho a voto, los negros no estaban representados en las juntas estadales y locales de educación y las escuelas públicas para negros “dependían casi exclusivamente del criterio de la junta de educación blanca”. Como no podían exigir que se les asignara una proporción equitativa de los recursos públicos, se encontraban en una situación muy desmedrada. En los condados donde el 50% o más de la población escolar era negra, sólo se invertían \$ 1.77 dólares por niño negro, mientras que en los alumnos blancos se gastaba de seis a doce veces esa suma. Como muchas comunidades carecían de establecimientos escolares para niños negros, lograban que una iglesia, logia u otro benefactor les facilitaran un local provisorio. En los estados más tradicionales del sur\*, el sueldo de los maestros blancos duplicaba con creces el de los maestros negros. En las pequeñas localidades de los estados situados en los límites de la región, los niños negros tenían menos acceso a las escuelas que los niños blancos. Muchas de las escuelas para negros carecían de equipos adecuados y estaban sucias y ruinosas, a pesar de lo cual “a menudo había alumnos que caminaban 6 o 7 millas para asistir a la escuela”<sup>45</sup>.

Ante tan clara prueba de desigualdad de oportunidades en materia de educación, Thomas Jesse Jones bien podría haber dicho que el sistema de educación diferenciada era dispendioso e ineficiente; podría haber insistido en que los negros tenían igual derecho a la educación. Pero no quiso malquistarse con los blancos del sur o con los filántropos del norte que prestaban apoyo a cientos de escuelas particulares para niños negros. En cambio, aceptó la segregación racial e hizo hincapié en la necesidad de proporcionar mayores recursos, de que hubiese mayor cooperación entre las razas y de que las escuelas negras aplicaran planes de estudio y sistemas de enseñanza diferentes.

Jones se refirió favorablemente a la recomendación formulada por un grupo de educadores del sur en el sentido de que “las diferencias económicas y psicológicas” entre las razas hacían necesario que hubiese cursos, métodos didácticos y planes de estudio diferentes, que estuviesen más de acuerdo con “las necesidades de los jóvenes negros” que los programas académicos. Vigoroso partidario de la enseñanza industrial, Jones quería

---

\* *Deep South*, en el original en inglés. (N. del T.)

<sup>45</sup> U.S. Bureau of Education, *Negro Education*, N° 38 (1916), pp. 7, 9, 28, 33.

que las escuelas para negros del sur se asemejaran al Hampton Institute, donde los alumnos “aprenden a hacer haciendo”. Observó que algunos padres negros “y un elevado número de dirigentes de color han sido mucho más partidarios de la escuela letrada y del tipo universitaria” que de la capacitación agrícola, mecánica e industrial que sus hijos requerían. Atribuía su “falta de confianza en los aspectos económicos de sus escuelas” a que no estaban familiarizados con el “actual movimiento educacional progresista [...]”. En la medida en que los cambios que se introduzcan apunten a una mayor aceptación de la instrucción industrial y agrícola, el rechazo de los negros obedece al recelo de que los blancos estén tratando de imponer una educación de castas que limite sus posibilidades al desempeño de labores auxiliares”. A juicio de Jones, los estudiantes negros no necesitaban tanto entender lo que dice la página impresa [...] sino “aprender jardinería, labores de labranza y actividades sencillas como las requeridas por las comunidades agrícolas”<sup>46</sup>.

El informe federal contenía numerosas fotos de niños negros aprendiendo a coser, atender el jardín, arar, cocinar, ordeñar vacas, poner ladrillos, cosechar y criar aves. En opinión de Jones, en los primeros grados de la enseñanza básica a los niños negros había que enseñarles labores agrícolas, artes manuales, “tejer esteras, coser prendas sencillas, zurcir y acolchar a las niñas, y a los niños, reparar edificios y carpintería”. Para consternación de Jones, prácticamente la totalidad de las escuelas secundarias públicas y privadas para jóvenes negros que había en el sur insistían en aplicar programas de estudio de tipo académico, e incluso enseñar latín, lo que consideraba totalmente inadecuado y poco progresista. Al parecer, no se daban cuenta de que las tendencias modernas en materia de educación decretaban una educación diferente para sus jóvenes<sup>47</sup>.

En 1918, W. E. B. Du Bois, conocido intelectual negro, criticó duramente el informe Jones en *The Crisis*, publicación de la NAACP\*, de la que era editor. Dijo que era una publicación “peligrosa” e incluso “sinistra”. Le indignó que Jones quisiera reemplazar las asignaturas académicas y la educación superior para los negros por capacitación en artes ma-

<sup>46</sup> *Ibidem*, pp. 9, 11-13, 25, 35, 42-43. Véase también James D. Anderson, *The Education of Blacks in the South, 1860-1935* (1988), pp. 186-237.

<sup>47</sup> *Negro Education*, *ibidem*, p. 35. Para descripciones del plan de estudios académico de las escuelas públicas y privadas para negros del sur del país, véase Anderson *The Education of Blacks in the South, 1860-1935* (1988), p. 199. A juicio de muchos filántropos del norte, que fueron los principales lectores del informe de Jones, las escuelas privadas eran un obstáculo para el desarrollo de un sistema adecuado de escuelas públicas. Véase Eric Anderson y Alfred A. Moss Jr., *Dangerous Donations: Northern Philanthropy and Southern Black Education, 1902-1930* (1999), pp. 88-89.

\* Asociación nacional que agrupa a la gente de color. (N. del T.)

nuales, educación técnica y capacitación en labores agrícolas. Más peligrosa aún, advirtió Du Bois, era la insistencia de Jones en que las escuelas particulares para negros del sur “cooperaran” con los blancos del sur y que las escuelas y universidades privadas para negros aceptaran voluntariamente ser manejadas por los departamentos estatales de educación y por fundaciones del norte.

Lo que más molestó a Du Bois fue la propuesta de Jones de que las escuelas particulares quedaran sometidas a las autoridades “comunitarias”. Según él, “si mañana mismo se hiciera un plebiscito en el sur, el voto popular de los blancos decretaría por amplia mayoría la clausura de todas las escuelas para negros”. Se preguntó por qué habría que poner las escuelas negras “en manos de los mismos que tan poco están haciendo por las escuelas públicas”. Temía que cooperar con los blancos significara “renunciar a los cimientos mismos de la dignidad”. También le horrorizaba el deseo de Jones de unir a los filántropos del norte que apoyaban la educación de los negros, debido a que muchas fundaciones acataban los deseos de los blancos del sur (según dijo, la General Education Board, de la familia Rockefeller, “invertía actualmente más dinero en enseñar a los negros a enlatar vegetales que en ayudarlos a cursar estudios universitarios”). Quien “unificara” a los filántropos del norte tendría en sus manos el destino de la educación negra en el sur, y Du Bois sabía que con ello disminuiría aún más el control que ejercían los negros sobre su propia educación. Ello convertiría a los afroamericanos en mendigos y permitiría que los filántropos decidieran “qué escuela negra es buena y cuál es mala”<sup>48</sup>.

A juicio de Du Bois, las recomendaciones de Jones harían “difícil si no imposible dar más capacitación a los negros”. Si Jones se salía con la suya, manifestaba Du Bois, los estudiantes de enseñanza básica negros se pasarían la mitad del día en los campos y en las tiendas. Un programa de esta naturaleza, basado en la enseñanza industrial, impediría que los jóvenes negros, por talentosos que fueran, pudiesen ir a la secundaria o a la universidad, lo que era “muy injusto” tanto para el niño como para la raza. La consecuencia inevitable de esta clase de programa sería “dar deliberadamente con la puerta en las narices a los estudiantes negros destacados”. Concluía que estas escuelas producirían “sirvientes y jornaleros y *no* hombres y mujeres instruidos”.

Du Bois estaba de acuerdo en que había que mejorar el plan de estudios de las escuelas, pero rechazaba la idea de que los niños negros no necesitaban desarrollo intelectual: “La finalidad de un sistema escolar es hacer avanzar lo más posible al niño en el conocimiento del saber acumula-

---

<sup>48</sup> W. E. B. Du Bois, “Negro Education” (1918), pp. 173-178.

do en el mundo”. Cuando por alguna razón el estudiante ya no pudiese continuar su educación, habría que darle capacitación vocacional, pensaba Du Bois. “Se equivoca lastimosamente quien sugiere, mofándose de los libros y de las ‘asignaturas humanísticas’, que el gran acervo del pensamiento humano simplemente debe ser destituido a fin de enseñar la técnica de la industria moderna”, escribió, “y si hemos de hacer comparaciones, se equivoca aún más que la persona que sacrificaría la técnica moderna en defensa del pensamiento legado por la antigüedad”<sup>49</sup>.

### Algunas voces disidentes

Curiosamente, los permanentes ataques de que fue objeto el plan de estudios académico en las dos primeras décadas del siglo no dieron lugar a grandes críticas. Desde luego, hubo superintendentes de educación y directores y maestros de escuela que comprendieron que el plan de estudios académico no era el plan clásico, y que era democrático y no elitista alentar a todos los niños a estudiar historia, literatura, matemáticas, ciencias, arte e idiomas extranjeros; y que el hecho de que se introdujeran programas vocacionales en las escuelas secundarias no excluía participar en el plan de estudios académico. Seguramente muchos siguieron creyendo en la escala educacional, la cual mantenía abiertas para todos, el mayor tiempo posible, las posibilidades de la educación. Los progresistas a menudo acusaban de “conservadores” o “reaccionarios” a los maestros y directores de escuelas que no estaban de acuerdo con sus recomendaciones. Pero los disidentes mantuvieron un relativo silencio, tal vez renuentes a que se los tildara públicamente de “absolutistas”, de enemigos de la educación moderna, o de defensores de una tradición “aristocrática”.

Uno de los superintendentes de educación que sí se pronunció contra los investigadores, los expertos en eficiencia y los seguidores de la moda fue William Henry Maxwell, de Nueva York. Maxwell no tenía necesidad de demostrar que era un auténtico reformador de la educación. Como innovador eficaz, había ampliado la función que desempeñaban las escuelas públicas de manera que éstas incluyeran una vasta gama de actividades extraprogramáticas, instalaciones especiales para los niños discapacitados y

---

<sup>49</sup> En 1921, Du Bois escribió que Jones, que era blanco, quería ser “árbitro y mecenaz de la raza negra en los Estados Unidos”. El informe Jones “partía de la base de que la educación de los negros dirigida por negros era un fracaso y que, para tener éxito, la educación de los negros debía ser dirigida por blancos”. Su verdadera finalidad, afirmaba, era asegurarse de que los blancos del sur y los filántropos blancos siguieran controlando la educación negra. Véase W. E. B. Du Bois, “Thomas Jesse Jones” (1921), pp. 252-256.

educación para adultos. En 1915, durante la reunión anual de la National Education Association denunció a “la investigación estadística que representa una pérdida de tiempo y consumo de energía” y criticó de manera especial a los teorizadores “científicos” como John Franklin Bobbitt, que equiparaban educar a los niños con fabricar rieles de acero y otros productos industriales<sup>50</sup>.

Maxwell sugirió que “antes de aplicar sus teorías en las escuelas corrientes, nuestros buenos amigos los profesores de educación aficionados a las estadísticas deberían ponerlas a prueba en el trabajo de sus colegas de las universidades y demás instituciones de educación superior [...]. Cuando a los profesores universitarios ‘les vaya bien’ en su propio campo, los acogeremos con agrado en el nuestro”. Maxwell sabía que la capacidad de los niños varía enormemente y que la pobreza y la situación social influyen mucho en su rendimiento escolar. Temeroso de que se pudieran racionalizar estas realidades y convertirlas en fracasos, insistió en que los niños provenientes de hogares pobres y barrios desfavorecidos podían aprender tanto como los niños de hogares y distritos ricos<sup>51</sup>.

En 1914, se quejaba de que “los teóricos de la educación” eran conocidos por su “irrazonable arrogancia” y su falta de tolerancia: “Sin pensar en las enseñanzas de la historia de la educación y haciendo caso omiso de las normas universales de la lógica, proclaman la validez de teorías no comprobadas, de ideales que no se han puesto a prueba, y acusan de traidores y simuladores a todos los que no están de acuerdo con ellos”. Todos los métodos contienen algo positivo, decía, incluso el de memorización “que ahora es universalmente condenado”. Para aprender de memoria, decía, “hay que mantenerse permanentemente concentrado; y si hay algún hábito intelectual que nuestros niños deberían adquirir más que ningún otro y que les será de gran utilidad toda la vida, es el hábito de concentrarse”. Pero los teóricos no podían ver nada bueno en el método y “el desprecio por el método tradicional y su aparente confianza en sus propias teorías —como si fueran casi infalibles—, es lo que caracteriza al teórico de la educación”<sup>52</sup>.

A lo largo de su carrera, Maxwell había visto desfilar una retahíla de teóricos de la educación con sus respectivas panaceas, como los que sostenían que la solución de todos los problemas era “la caligrafía vertical”, o que había que enseñar a todos los niños a ser ambidiestros, o que los

---

<sup>50</sup> William H. Maxwell, “Efficiency of Schools and Systems” (1915), p. 395.

<sup>51</sup> *Ibidem*, pp. 397-398.

<sup>52</sup> William H. Maxwell, “On a Certain Arrogance in Educational Theorists” (1914), pp. 165-182.

recreos eran una pérdida de tiempo. Luego vinieron los teóricos que insistieron en que la caligrafía, la gramática y la ortografía sólo debían enseñarse en forma incidental (“el grito de batalla era ‘quemem los libros de ortografía’”), sin ejercitación ni esfuerzo: “¡Era tan cómodo imaginar que, con lecturas interesantes y narrando cuentos y contando los pétalos de las flores y las patas y las orejas de los animales, y escribiendo acerca de ellos, los niños podrían aprender aritmética, y redacción y gramática, y que los aburridos ejercicios en que creían a pie juntillas los maestros y los directores de escuela anticuados podían descuidarse impunemente! De ahí que miles de maestros abrazaron esta nueva quimera. Los resultados fueron deplorables”.

Maxwell reservó su más encendida cólera para “la impaciencia con que el mundo hierve por introducir en las escuelas públicas la educación industrial o para el comercio” que “provenía de los productores de manufacturas” que pretendían que el Estado absorbiera el costo de la capacitación de los trabajadores. Maxwell ya había introducido la educación vocacional en el sistema escolar de la ciudad de Nueva York, pero se oponía tenazmente a proporcionar a los niños “una mera enseñanza de oficios”. Insistía en que todos los niños tenían derecho a una educación general, que constituía su “legado espiritual”. Como el país necesitaba “hombres y no esclavos”, escribía, “debemos fijar límites razonables a las arrogantes exigencias de los empresarios capitalistas”<sup>53</sup>.

Maxwell se opuso con igual vigor a la idea de establecer un primer ciclo de enseñanza secundaria en el cual los niños optarían entre un programa académico, comercial o industrial. Insistía en que los niños “de pocos años, que recién se asoman a la adolescencia” eran demasiado jóvenes para elegir un camino que determinaría el curso de su vida. El típico programa de la escuela primaria, “con sus ocho años de estudios que llevan adelante y hacia arriba en todas y cualquier dirección, que proporcionan dos tercios de las gradas de la escala que conduce de los barrios bajos a la universidad, es la institución educacional más característica y exitosa de los Estados Unidos. Conservémosla intacta”<sup>54</sup>.

Indudablemente, Maxwell pertenecía a la minoría. No obstante su compromiso con una educación académica común para todos, cedió a las presiones políticas e incorporó establecimientos vocacionales y escuelas secundarias-técnicas\* al sistema de escuelas públicas (por irónico que parezca, se le dio su nombre a una escuela secundaria técnica-vocacional de

---

<sup>53</sup> *Ibidem.*

<sup>54</sup> *Ibidem.*

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

Nueva York)<sup>55</sup>. En los foros profesionales —convenciones anuales y publicaciones sobre educación— resonaban las voces que abogaban por una mayor eficiencia, por que se llevaran a cabo mayores estudios, por que se acentuara la diferenciación de los planes de estudios. La mayoría de los educadores estuvo de acuerdo, o no expresó su disconformidad.

### La protesta de los clasicistas

Los únicos contrarios al movimiento de eficiencia social fueron algunos clasicistas que se dieron cuenta de que constituía un peligro no sólo para sus asignaturas, sino también para la tradición humanística en general. Sin embargo, la mayoría de los clasicistas —anestesiados por el extraordinario aumento del número de estudiantes que se inscribían en los cursos de latín y cohibidos por años de ataques solapados a éste —tomaron estos acontecimientos como si sólo fueran una nube sin importancia en el horizonte<sup>56</sup>.

Junto con aumentar el número de los inscritos en los cursos de latín, arreciaron los ataques. Dos destacados educadores, Abraham Flexner y Charles W. Eliot, combinaron fuerzas contra el latín y cualquier otra asignatura que no tuviese fines prácticos. Eliot, conocido como presidente del Comité de los Diez y defensor de las asignaturas electivas cuando era Presidente de la Universidad de Harvard, instó a sus colegas a que dejaran de exigir el latín como requisito de admisión. A su juicio, la finalidad principal de la educación era ejercitar los sentidos y los poderes de observación y de razonamiento. Al parecer, no sabía que el profesor Thorndike había pretendido demostrar que estas capacidades —o facultades— no podían ser entrenadas<sup>57</sup>.

Flexner, antiguo profesor de clásicos y director de su propia escuela particular progresista de Louisville, adquirió renombre a nivel nacional en 1910, cuando dio a conocer el informe sobre la educación médica que le había encargado la Carnegie Foundation. En 1912 fue nombrado secretario de la poderosa Junta General de Educación, financiada por John D. Rocke-

<sup>55</sup> Jurgen Herbst, *The Once and Future School: Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education* (1996), pp. 127-130.

<sup>56</sup> Andrew F. West, "Is There a Democracy of Studies?" (1899), pp. 821-827.

<sup>57</sup> Charles W. Eliot, "The Case Against Compulsory Latin" (1917), pp. 356-359; Charles W. Eliot, "The Changes Needed in American Secondary Education", trabajo presentado en el Segundo Congreso Científico Panamericano, Washington, D.C., diciembre 27 de 1915 a 8 de enero de 1916, reproducido en Charles W. Eliot, *A Late Harvest: Miscellaneous Papers Written Between Eighty and Ninety* (1971), publicado originalmente en 1924.



efeller. En 1916 preparó para la Junta un folleto titulado *The Modern School*, en el que abogaba por la creación de una nueva escuela experimental que eliminaría las asignaturas inútiles, a las que se justificaba invocando la disciplina mental —como las lenguas muertas y el álgebra—, y ofrecería únicamente asignaturas realmente necesarias. Estas ideas no eran nuevas, ya que un educador de su época observó que la propuesta de Flexner se limitaba a repetir las mismas “recomendaciones de reformas en que habían insistido los profesores de educación durante más de treinta años”<sup>58</sup>.

Como miembros de la Junta General de Educación, Eliot y Flexner convencieron a sus colegas de que crearan una escuela experimental, la Lincoln School, del Teachers College, en la cual los niños aprenderían realizando actividades y no mediante charlas y memorización, y donde los maestros experimentarían con métodos y planes de estudio nuevos. En 1919, Flexner aceptó la presidencia honoraria de la nueva Asociación de Educación Progresista, organización que compartía pocos o ninguno de los supuestos del Comité de los Diez, de Eliot.

La verdad es que era irónico que Eliot, de líder del Comité de los Diez, pasara a ocupar un papel destacado en el movimiento en pro de la educación progresista. Sin embargo, siempre había considerado que los alumnos deberían estudiar aquello que les interesa, sea lo que fuere, de modo que no tuvo problema en instar a que se eliminaran los ramos obligatorios, y su convicción de que la *forma* en que el niño aprende es más importante que el *contenido* le permitió aceptar el nuevo progresismo y su inclinación por las actividades centradas en el niño, en lugar de los planes de estudios fijos.

El classicista Paul Shorey, de la Universidad de Chicago, fue el principal defensor del latín ante sus críticos. Durante casi diez años, Shorey sostuvo una controversia con los detractores de los estudios clásicos y advirtió que éstos eran sólo el primer blanco de la campaña de los pedagogos contra el plan de estudios académico. Shorey comprendió que para muchos profesores de educación, el latín era el símbolo de todo aquello que despreciaban acerca de la educación tradicional: totalmente desprovisto de finalidad para el desempeño de una ocupación, era la encarnación de la odiada educación clásica y, como tal, había que eliminarlo de las escuelas públicas.

En 1910, Shorey escribía que se daba cuenta de que su causa no era popular; sabía que

---

<sup>58</sup> Abraham Flexner, “A Modern School” (1916), pp. 465-474; Abraham Flexner, “Parents and Schools” (1916), pp. 25-33; Ross L. Finney, *The American Public School: A Genetic Study of Principles, Practices and Present Problems* (1923), p. 261.

el hombre de la calle no ha cambiado de parecer acerca de las lenguas muertas, y no se ha detenido, y quizás no pueda detenerse, la gran marea que ha dejado a la educación y a la sociedad estadounidenses absortas con el fascinante espectáculo del presente [...]. La mayoría aún cree que la civilización moderna puede encontrar no sólo entretenimiento, sino también toda la instrucción y toda la cultura que necesita, en la contemplación de retratos animados de sí misma, ya sea en el teatro de cinco centavos o la revista de diez o el diario de uno.

Pese a ello, confiaba en que las personas sensatas no estarían de acuerdo en que se suprimieran el latín y el griego: “Observan con sentimientos encontrados una generación de graduados que no saben griego y se preguntan cómo será una generación que no haya aprendido latín [...]. Reconocen que una educación real debe basarse en el estudio serio, consecutivo y gradual de algo definido, susceptible de ser enseñado y difícil de aprender”<sup>59</sup>.

Shorey afirmaba que el latín y el griego son importantes para “desarrollar la inteligencia crítica y el hábito de precisión y para que las clases educadas del país conserven estándares elevados en materia de gustos y cultura”. No sostuvo que se les debería exigir a todos los alumnos, y ni siquiera a todos los licenciados de la enseñanza secundaria, pero quería que subsistieran estas asignaturas y temía que sus detractores quisieran eliminarlas por completo de los planes de estudios, incluso en los casos en que los alumnos quisieran estudiarlas para su propia satisfacción intelectual. Insistía en que cada civilización tiene sus clásicos y por conducto de ellos la civilización transmite “una tradición cultural, social y moral”<sup>60</sup>.

Shorey predijo que después de que se eliminara el estudio de las lenguas muertas, todas las demás asignaturas académicas se convertirían en blanco de aquellos que exigían únicamente pertinencia y utilidad: “Después del griego, el latín, y después del latín, todo el estudio literario, histórico o filológico del francés y el alemán. Conviertan todos los departamentos en escuelas Berlitz de idiomas. Es lo que están enseñando a la gente a pedir y lo único que los estudiantes serán capaces de hacer”. Advirtió que lo mismo sucedería con el inglés, del que solamente se estudiarían los autores contemporáneos. Shorey veía consternado la posibilidad de una sociedad que no tuviera ningún conocimiento de las ideas ni de la literatura del mundo antiguo: “No queremos decir que sea una maravilla que los aspirantes a un

---

<sup>59</sup> Paul Shorey, “The Case for the Classics” (1910), pp. 587-589. Véase también Paul Shorey, “Hippias Paidagogos” (1909), pp. 1-9.

<sup>60</sup> *Ibíd.*, pp. 590-598.

grado universitario sepan algo de los clásicos, sino que es monstruoso que no sepan nada”<sup>61</sup>.

En un artículo aparecido en 1917, titulado “The Assault on Humanism”, y que atrajo tanta atención que rápidamente se lo transformó en libro, Shorey reaccionó con energía contra los ataques de Flexner al latín. Se burló de las afirmaciones de los educadores y sostuvo que eran un pastiche de trivialidades, verdades a medias y seudociencia. Lo que más le molestaba era que constantemente se invocara la “democracia”, lo que a su juicio era un desvergonzado “llamamiento a los prejuicios”. ¿Por qué encontraba que el programa moderno era tan peligroso? Según Shorey, no le preocupaba la supervivencia de las ciencias, que no se encontraban en peligro, ni que se introdujera capacitación para cierto oficio, que era una conclusión inevitable. Éstos no representaban problemas para él. Lo que le inquietaba era “la supervivencia o la represión total, en el grupo relativamente reducido de líderes educados que egresan de las escuelas secundarias y de las universidades, del concepto de disciplina lingüística, literaria y crítica; de la cultura, el buen gusto y los estándares; del sentido histórico en sí; de alguna facultad educada para apreciar y disfrutar el rico legado del pasado civilizado”. Concluía que el peligro proveniente de los educadores rebasaba con mucho los esfuerzos de éstos por eliminar el estudio de las lenguas antiguas. A su juicio, sus argumentos contra todo el plan de estudios académico encerraba un peligro mayor y más insidioso:

Oodian aquello que, a falta de mejor expresión, queremos dar a entender por cultura, disciplina, buen gusto, estándares, espíritu crítico y sentido de la historia [...] sus políticas apuntan a extirpar y erradicar estas cosas y enseñar únicamente sus propias preferencias e ideales controlando la educación estadounidense con la eficiencia política de la autocracia prusiana y la fanática intolerancia de los anticlericales franceses. El griego y el latín se han convertido en meros símbolos y pretextos. Desprecian tanto a Dante, Shakespeare, Milton, Racine, Burke, John Stuart Mill, Tennyson, Alexander Hamilton o Lowell, como a Homero, Sófocles, Virgilio u Horacio<sup>62</sup>.

Shorey comprendía que sus temores de una decadencia cultural no detendrían la marea ni prevendrían

un mundo en que no hay más que música sincopada, goma de mascar, granizados de chocolate, el ingenio de los suplementos do-

---

<sup>61</sup> *Ibidem*, pp. 610, 613.

<sup>62</sup> Paul Shorey, “The Assault on Humanism” (1917), pp. 793-801; Paul Shorey, *The Assault on Humanism* (1917), pp. 73-76.

minicales en colores, los *bestsellers*, las películas no censuradas, el vodevil permanente —el reverendo William Sunday instalado en todos los púlpitos, y los chispeantes modismos estadounidenses de Shorty McCabe desplazando en las aulas a nuestro glorioso legado del idioma inglés, uno e indivisible, la lengua no sólo de Emerson, Longfellow, Lowell, Poe, Holmes y Howells, sino también de Hamilton, Jefferson, Webster, Lincoln y Wilson<sup>63</sup>.

Es posible que los argumentos de Shorey hayan conmovido a las personas instruidas, pero, según el entender de éstas, el objetivo académico de las escuelas no parecía correr peligro. Después de todo, el 85% de los estudiantes secundarios aprendía latín, alemán o francés; las matemáticas, la historia y las ciencias eran ramos reconocidos. Tal vez Shorey exageraba. Quizá no tenía importancia que los nuevos institutos pedagógicos estuviesen entregados cuerpo y alma a la utilidad y tuviesen fobia de lo intelectual. Era fácil descartar las voces de alarma de un clasicista universitario iracundo y quizá sobreexcitado.

En realidad, la campaña de los educadores por disminuir las inscripciones en las asignaturas académicas y promover los estudios prácticos comenzaba a dar resultados. Una primera indicación de lo que sucedía en las bases se produjo en 1915, cuando un profesor de Missouri informó que el número de alumnos del estado que se matriculaba en los cursos de ciencias agrícolas se había disparado, mientras que en las demás ciencias la matrícula había disminuido de 64,4% a 49,2%. A su juicio, esto era positivo porque las ciencias “no estaban satisfaciendo la demanda popular de una educación práctica, utilizable” y “en la escuela secundaria no hay lugar para estudiar ciencias por el gusto de la ciencia”. La matrícula en los cursos de álgebra, geometría, trigonometría y latín también presentaba disminuciones, mientras que las “ciencias domésticas” (economía doméstica) y las asignaturas comerciales registraban un crecimiento vigoroso. Por lo general, se atribuyó el cambio a la “demanda popular” y no a las políticas promovidas por las autoridades educacionales<sup>64</sup>.

En 1915, las cifras a nivel nacional revelaron las mismas tendencias. Aunque en cifras absolutas el número de estudiantes que se inscribía en ramos tales como latín, francés, alemán, español, álgebra y geometría aumentaron fuertemente, el porcentaje de matrículas se redujo de manera sostenida. A medida que se elevó rápidamente el número de estudiantes secundarios, una proporción cada vez mayor de ellos fueron encauzados

---

<sup>63</sup> Paul Shorey, “The Modern School” (1918), p. 684.

<sup>64</sup> “Enrollment in High School Courses in Missouri” (1915), pp. 414-415.

hacia planes de estudios no académicos. Así, por ejemplo, la matrícula de los cursos de latín aumentó de 405.502 en 1910 a 503.985 en 1915, pero proporcionalmente el porcentaje de alumnos inscritos bajó de 49,6 a 39%. Hacia 1923 o 1924, la matrícula de los cursos de latín había aumentado a 940.000 alumnos, pero la proporción de estudiantes secundarios que lo estudiaban había bajado a 27,5%<sup>65</sup>.

Los años de la Primera Guerra Mundial marcaron el punto crítico en el estudio de los idiomas extranjeros, y no sólo del latín. Debido al sentimiento antialemán provocado por la guerra, el estudio del idioma prácticamente desapareció, para nunca recuperarse. Al mismo tiempo, las autoridades educacionales instaban a los niños y niñas a aprender ramos útiles. A partir de este punto, se produjo un descenso sostenido de la matrícula en los cursos de idiomas extranjeros, considerados de dudosa utilidad para las futuras amas de casa y los plomeros, y nunca recobraron los niveles que habían alcanzado en 1910.

Naturalmente, el futuro de la educación liberal no dependía de lo que sucediera con el latín; por mucho que el profesor Shorey lo encontrara inimaginable, es posible concebir una buena educación liberal que no incluya el latín. Sin embargo, el conflicto potencial entre una educación utilitaria y una liberal rara vez se debatió públicamente, debido a que educadores como Snedder y Cubberley insistían evasivamente que *toda* educación era vocacional, y que incluso el latín era educación vocacional para algunas profesiones.

### **Educación liberal versus educación vocacional**

La cuestión se abordó en una reunión de la National Education Association (NEA) realizada en Richmond, Virginia, en 1914, oportunidad en que David Snedden, a la sazón, comisionado para la educación, de Massachusetts, polemizó con el profesor William C. Bagley, de la Universidad de Illinois. Snedden reiteró su conocida propuesta de que se creara un gran número de escuelas públicas separadas, en las que se enseñaran oficios relacionados con la agricultura, el comercio, la industria y la economía doméstica a jóvenes mayores de catorce años. Al igual que Snedden, Bagley era un conocido educador que había alcanzado renombre como propugnador de la eficiencia social.

---

<sup>65</sup> U.S. *Commissioner of Education Report, 1916-1917*, Vol. 2 (1917), p. 14; American Classical League, *The Classical Investigation* (1924), p. 16. En 1910, el 84% de los alumnos de las escuelas secundarias estudiaban un idioma extranjero.

Pero Bagley se había convertido en desertor de la causa, en crítico de las modas y reformas no validadas con que permanentemente se bombardeaba a las escuelas. En el curso del debate, Bagley puso en duda la validez de los conceptos de “ciencia” y de “investigación” en que se basaban los ataques de los progresistas al plan de estudios académico. “Se nos dice con tanta frecuencia que los métodos y procesos de enseñanza tradicionales han sido totalmente inútiles, que estamos llegando a creer que es verdad, sin pedir pruebas que lo demuestren”, dijo Bagley en la reunión de la NEA. “Que yo sepa, hasta ahora nunca se ha comprobado la verdad de estas graves acusaciones”. Bagley distinguió entre la formación vocacional, que era propia de algunas ocupaciones, y la educación general, que es aquella que todas las personas necesitan. Parte de esta última eran los conocimientos, destrezas, hábitos e ideales básicos que deberían ser de dominio común. Pero también formaba parte de la educación general la educación liberal, cuya principal finalidad era dotar a la persona de lo necesario para hacer frente a situaciones nuevas:

Le proporcionará criterios valóricos, mediante los cuales podrá percibir los problemas en sus propias dimensiones —sin distorsiones provocadas por puntos de vista locales, egoístas, fragmentados o proselitistas. Despejará su mente del engaño de lo inmediato; mediante el estudio de la historia, le dará una perspectiva cronológica de su propia vida y de los problemas de su generación, a los que deberá contribuir a resolver. Mediante la ciencia, liberará su mente de la superstición y del error —esas fuerzas que destruyen el alma y la energía y reducen el hombre a la impotencia de la infancia. Mediante la literatura y el arte, le revelará las fuerzas más nobles y sutiles que dominan las motivaciones de la persona y que tan a menudo determinan la conducta humana<sup>66</sup>.

Bagley sabía que las escuelas tenían escasas posibilidades de poder proporcionar a sus alumnos esta clase de formación, pero insistió en que los educadores debían esforzarse permanentemente por superar las limitaciones, de tal modo que todo el mundo tuviera acceso a una educación liberal. A su juicio, la que pudiera darse a cada persona dependía del tiempo que el niño permaneciera en la escuela; de la medida en que el maestro pudiera relacionar lo enseñado con las motivaciones e intereses del niño; de la pericia con que la escuela pudiera estimular al niño a esforzarse por aprender; y del grado en que la escuela pudiera equilibrar las demandas por ambas formas de educación, general y vocacional. Bagley sostenía que debería hacerse hincapié en proporcionar una educación liberal a todos los

---

<sup>66</sup> David Snedden y W. C. Bagley, “Fundamental Distinctions Between Liberal and Vocational Education” (1914), pp. 164, 167-168, 170.

estudiantes, puesto que era la clase de educación que hacía realmente grande a una nación<sup>67</sup>.

Desprestigiar la educación liberal como actividad para las horas de ocio de algunos pocos, en lugar de considerarla el derecho de todos, decía Bagley “es pecar contra los niños del país y un crimen contra la posteridad”. Según él, el pueblo estadounidense adhería a “la teoría de que el talento está distribuido en forma relativamente equitativa entre las masas y no es prerrogativa especial de ninguna clase o grupo. Como pueblo, creemos firmemente que casi siempre se puede hacer fructificar este talento latente hasta alcanzar una gran eficiencia. Tenemos la intención de mantener abierta la puerta de las oportunidades en todos los tramos de la escala educacional. Es un proceso costoso, pero también lo son la mayoría de las cosas que nos son preciadas y valiosas”<sup>68</sup>.

Bagley argumentó con valentía, pero se encontraba en la situación de un hombre que trata de detener con palabras una locomotora que se le viene encima. Snedden lo acusó de apelar a pretensiones vagas y engañosas, que habían sido abandonadas hacía mucho tiempo por los educadores modernos. Debido a que rehusó incorporarse al movimiento progresista, Bagley fue tildado, injustificada y poco envidiablemente, de conservador en materia de educación.

El mismo año del debate Snedden-Bagley, la Comisión de Ayuda Nacional a la Educación Vocacional declaró que “para democratizar la educación en este país hay que proporcionar capacitación vocacional” y que la falta de ésta negaba a la mayoría de los niños la igualdad de oportunidades<sup>69</sup>. Se estaba gestando un gran movimiento de reforma educacional progresista, destinada a capacitar a los jóvenes, mientras asistían a la escuela, para los empleos que ocuparían en el futuro. En 1917, cuando el Congreso de los Estados Unidos aprobó la Ley Smith-Hughes, que disponía la ayuda del gobierno federal para la educación vocacional (primer programa de asistencia federal a la enseñanza), resultó meridianamente claro que las personas como Bagley estaban fuera de órbita.

### **Las nuevas metas de la enseñanza secundaria**

Cualesquiera dudas que puedan haber existido acerca de que la eficiencia social había pasado a ser la ideología predominante de la profesión

---

<sup>67</sup> *Ibidem.*

<sup>68</sup> *Ibidem.*

<sup>69</sup> Marvin Lazerson y W. Norton Grubb (eds.), *American Education and Vocationalism: A Documentary History, 1870-1970* (1974), p. 124.

docente, éstas se dispararon en 1918 cuando se publicó el informe “Cardinal Principles of Secondary Education”. Elaborado por la Commission on the Reorganization of Secondary Education (CRSE), de la NEA, apareció veinticinco años después de que se dieron a conocer las conclusiones del Comité de los Diez. Ambos informes fueron patrocinados por la prestigiosa National Education Association (NEA) en nombre de los líderes de la educación estadounidense, y ambos pretendían redefinir el plan de estudios de las escuelas secundarias.

Pero las semejanzas terminaban allí. En el Comité de los Diez, el grupo dominante estaba integrado por presidentes de universidades, mientras que en la CRSE predominaban los profesores de educación. El presidente del Comité de los Diez había sido Charles W. Eliot, presidente de la Universidad de Harvard; el de la CRSE fue Clarence Kingsley, ex trabajador social, ex profesor de matemáticas del Brooklyn Manual Training High School y —al momento de aparecer el informe— inspector de escuelas secundarias de Massachusetts, nombrado por el comisionado David Snedden. La idea principal del informe del Comité de los Diez era que todos los estudiantes secundarios deberían tener una sólida formación liberal, sea cual fuere la actividad que llegaran a desempeñar en definitiva. En cambio, la del informe de la CRSE era que las escuelas secundarias debían proporcionar planes de estudio diferentes para los distintos grupos de estudiantes, según la actividad que probablemente desempeñarían en el futuro.

La CRSE señaló tres razones para modificar lo que se estudiaba en la secundaria: primero, las escuelas debían responder a las tendencias económicas y sociales, en especial a la mecanización de la fuerza de trabajo (lo que significaba que había que enseñar oficios y no ofrecer estudios de tipo académicos); segundo, la matrícula de la enseñanza secundaria había aumentado y se había diversificado (lo que significaba que los alumnos nuevos eran menos capaces que los que tradicionalmente habían asistido a la escuela secundaria); y tercero, el progreso de la teoría educacional, en especial de la psicología, había hecho que los educadores se percataran de la importancia de “aplicar los conocimientos a las actividades cotidianas, y no atender preferentemente a las exigencias de alguna materia organizada en forma lógica como ciencia” (con lo cual implicaba que el plan de estudios por materias estaba obsoleto)<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> National Education Association, *Cardinal Principles of Secondary Education: A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, appointed by the National Education Association*, Bulletin N° 35 (1918), pp. 2-3.



A partir de estas afirmaciones, la CRSE determinó que los objetivos principales de la enseñanza secundaria eran los siguientes: 1. Salud; 2. Dominio de los procesos fundamentales; 3. Pertenencia a hogares dignos; 3. Vocación; 5. Ciudadanía; 6. Uso acertado de las horas de ocio; 7. Carácter ético. Todos estos objetivos eran de carácter utilitario y derivaban del análisis de las actividades de los adultos. Estos “principios cardinales” revelaban que las autoridades educacionales consideraban que los alumnos deberían aprender únicamente lo que necesitaban saber realmente. Una primera versión del informe ni siquiera incluía el “dominio de los procesos fundamentales”, que era el único objetivo directamente relacionado con las destrezas académicas<sup>71</sup>.

¿Por qué habría que destinar la enseñanza secundaria a desarrollar estos objetivos específicos? Según dijo la CRSE, porque “la finalidad de la democracia es organizar la sociedad de tal manera que cada miembro de ella pueda desarrollar su personalidad principalmente mediante actividades concebidas para el bienestar de los demás miembros y de la sociedad en su conjunto”. Ya no volvió a hablarse de un sistema de educación escalonado, abierto a todos, que condujera a la universidad; no volvió a mencionarse el desarrollo de la capacidad intelectual de cada individuo o de dar a los jóvenes pleno acceso al acervo cultural del pasado. La idea era permitir que cada uno “encontrara el lugar que le correspondía y lo utilizara para formarse a sí mismo y a la sociedad en pro del logro de fines aún más nobles”<sup>72</sup>. Así se dio comienzo a una tradición retórica que utilizó un lenguaje pedagógico grandilocuente, caracterizado por exhortaciones a la democracia y a otros fines superiores para alcanzar cualesquiera metas propuestas.

La Comisión (CRSE) podría haber dicho: “Están llegando a la secundaria una cantidad de jóvenes torpes que no necesitan aprender álgebra ni química, y queremos retenerlos el mayor tiempo posible antes de que abandonen los estudios para entrar a trabajar. Las escuelas deberían capacitar a los jóvenes para que lleguen a ser buenos trabajadores en las fábricas del país o buenos oficinistas o amas de casa competentes. Si pese a todo algunos insisten en estudiar asignaturas que preparan para la educación superior, están en su derecho”. Pero esta franqueza era inaceptable, porque en el mundo de la educación se había puesto de moda sostener que toda idea nueva era más progresista, más moderna y más democrática que aquella que había reemplazado. En los cuarenta años siguientes, la jerga de la

---

<sup>71</sup> *Ibidem*, p. 5. Véase también Edward A. Krug, *The Shaping of the American High School, 1880-1929* (1964), pp. 384-385.

<sup>72</sup> National Education Association, *Cardinal Principles* (1918), p. 3.

profesión se tornó más impenetrable, pero no por ello menos convencida en sus pretensiones de ser más democrática que cualquier alternativa.

La Comisión (CRSE) respaldó la creación del primer ciclo de la enseñanza secundaria (aún en etapa incipiente), en donde los niños de doce o trece años pudiesen explorar opciones vocacionales. Según decía, las escuelas secundarias deberían tener amplio alcance\* y dividirse en planes de estudios diferenciados en base a intereses vocacionales “tales como la agricultura, los negocios, el secretariado, la industria, las bellas artes y la economía doméstica”. La Comisión agregó que “Habría que tener en cuenta además a los que tienen intereses y necesidades claramente académicos”, como si el componente académico de la escolarización fuese un añadido posterior. Éste era el *súmmum* de la eficiencia social. Todo el mundo podía aprender inglés y estudios sociales, pero era evidente que el plan de estudios académico se reservaría para unos pocos y la mayoría serían encauzada hacia programas vocacionales. La Comisión sostenía que el plan de estudios tradicional era particularmente inadecuado para las responsabilidades que asumirían las niñas como amas de casa. Las universidades para mujeres, tales como Bryn Mawr, Wellesley, Smith y Mount Holyoke, hacían hincapié en que las jóvenes eran tan capaces como los muchachos de dominar los estudios académicos, pero la Comisión insistió en que todas las estudiantes secundarias, incluso las que tenían la intención de ir a la universidad, deberían estudiar “las artes del hogar” a fin de prepararse para “las funciones que desempeñarían durante su vida”<sup>73</sup>.

La finalidad principal de los siete objetivos era socializar, esto es, enseñar a los alumnos a incorporarse en la sociedad. La escuela secundaria integral tendría un plan de estudios para cada interés; se eliminarían los requisitos académicos tradicionales de admisión a la enseñanza secundaria, de tal modo que se aceptaría a todos los alumnos, y se modificaría la metodología de manera que se enseñaran las actitudes adecuadas para vivir en democracia: “Entre los métodos para desarrollar las actitudes y los hábitos que son importantes en una democracia, cabe mencionar el asignar a grupos de alumnos la solución de proyectos y problemas, y la recitación adaptada al medio social, en virtud de la cual el curso en su conjunto desarrolla un sentido de responsabilidad colectiva. Ambos mecanismos capacitan para la reflexión colectiva”<sup>74</sup>. La meta primordial era la eficiencia social y no la realización del deseo individual de autosuperación.

La Comisión procuró legitimar la diferenciación de los planes de estudios como modalidad básica de la enseñanza secundaria estadounidense-

---

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

<sup>73</sup> *Ibidem*, pp. 6-7, 16.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 8.

se. Antes de emitir su informe, la CRSE convocó a varios comités para que examinaran cada asignatura a la luz de los siete principios cardinales. Como dijo el historiador Edward A. Krug: “La eficiencia social exigía que las materias enseñadas en la secundaria demostraran su derecho a existir. A menudo se partía de la base de que las llamadas asignaturas prácticas se justificaban por definición. Así pues, la exigencia recaía inevitablemente en las materias que a estas alturas se consideraban tradicionales o académicas, a saber, los idiomas extranjeros, las matemáticas, la historia, el inglés y las ciencias”<sup>75</sup>. Todas las asignaturas tuvieron que subir al estrado y defender el lugar que ocupaban en la escuela secundaria integral moderna. Ninguna de ellas escapó incólume.

El Comité sobre el Problema de las Matemáticas fue presidido por el profesor William Heard Kilpatrick, de Teachers College (ya célebre por su defensa de la educación centrada en el niño y el aprendizaje mediante la realización de proyectos y no por ramos de estudio). El Comité de Kilpatrick recomendó que las matemáticas se adaptaran a cuatro grupos diferentes: primero, “los lectores de materias generales”, que para la vida diaria no necesitaban saber más que las operaciones matemáticas corrientes; segundo, los alumnos que se preparaban para desempeñar algunos oficios (por ejemplo, plomeros o mecánicos), que requerían una cantidad modesta de conocimientos de matemáticas, pero ciertamente no de álgebra ni geometría; tercero, los pocos alumnos que aspiraban a ser ingenieros, los que necesariamente requerían destrezas y conocimientos matemáticos para su trabajo; y finalmente, el “grupo de especialistas”, incluidos los estudiantes “a quienes ‘les gustan’ las matemáticas”, para quienes el programa vigente de matemáticas parecía más o menos adecuado, aunque el Comité propuso que “incluso en este grupo hay que realizar una amplia reorganización de casi todas las matemáticas que se enseñan en la secundaria”<sup>76</sup>.

El informe Kilpatrick sostenía que no debería enseñarse ningún contenido matemático a menos que pudiera demostrarse su probable valor. Pretendía aplicar “una inflexible poda a las ramas muertas de la tradición”<sup>77</sup>. Los matemáticos rechazaron la “inflexible poda” de Kilpatrick y criticaron el informe afirmando que era un injurioso ataque a su asignatura (Kilpatrick los descalificó por conservadores, para quienes el problema de las matemáticas podía resolverse formando mejor a los maestros y no reestructurando por completo el plan de estudios). David Eugene Smith, que

---

<sup>75</sup> Krug, *The Shaping of the American High School 1880-1929* (1964), p. 336.

<sup>76</sup> U.S. Bureau of Education, *The Problem of Mathematics in Secondary Education* (1920), pp. 17-20.

<sup>77</sup> *Ibíd.*, p. 15.

enseñaba matemáticas en el Teachers College, trató de convencer a la Comisión de que no diera a conocer el informe, pero el comisionado de educación de los Estados Unidos, Philander P. Claxton, gran amigo de Kilpatrick y partidario del progresismo, le dio su apoyo y publicó el informe en 1920<sup>78</sup>.

### La transformación de la historia en estudios sociales

El ramo más profundamente afectado por las deliberaciones de la CRSE fue la historia. En efecto, la Comisión creó una nueva asignatura, denominada “estudios sociales”, en la que supuestamente encajaba la historia. En 1893, el Comité de los Diez había considerado que la historia era una asignatura moderna. En 1915, la mayoría de las escuelas secundarias ofrecía o exigía cuatro años de estudios, que comprendían sucesivamente historia antigua, historia europea, historia de Inglaterra e historia de los Estados Unidos. Además, generalmente se ofrecía, o requería, un curso de educación cívica<sup>79</sup>. Sin embargo, los partidarios de la eficiencia social consideraban que este sistema de estudio de la historia era inadecuado: no tenía objetivo manifiesto, era demasiado académico, carecía de utilidad y había que reorganizarlo. La historia dejó de concebirse como un ramo moderno porque no tenía valor o utilidad inmediatos.

El Comité de Estudios Sociales fue presidido por Thomas Jesse Jones, el especialista en cuestiones raciales autor del importante informe federal *Negro Education*, aparecido en 1917. Conocido propugnador de la educación industrial y comercial, Jones fue el primero en acuñar la expresión “estudios sociales”. Este nuevo campo de estudios surgió de la intersección de dos ideas afines: una de ellas era la de eficiencia social, esto es, que a los estudiantes había que enseñarles las destrezas y actitudes necesarias para adaptarse al orden social; la otra era “la nueva historia”, de acuerdo con la cual, el contenido de los cursos de historia que se impartían en las escuelas debía seleccionarse a partir de “los intereses inmediatos de los alumnos” y del “significado social general”<sup>80</sup>. Según los patrocinadores de los estudios sociales, a los alumnos difícilmente podía interesarles la historia a menos que estuviese directamente relacionada con el presente.

<sup>78</sup> Edwards Krug, *The Shaping of the American High School*, pp. 349-352; Samuel Tenenbaum, *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education* (1951), pp. 102-107.

<sup>79</sup> Thomas H. Briggs, “Secondary Education” (1914-1915), p. 120.

<sup>80</sup> U.S. Bureau of Education, *The Social Studies in Secondary Education* (1916), p. 37.

Al parecer, el problema era que la historia a menudo carecía de finalidad social. Con demasiada frecuencia apuntaba a satisfacer la imaginación o la curiosidad del alumno, lo que, a juicio de los pedagogos modernos, era socialmente inútil. En su informe preliminar, el Comité de Estudios Sociales proclamó que los estudios sociales tendrían por objeto “formar buenos ciudadanos”: “No tiene justificación alguna aprender hechos, condiciones, teorías y actividades a menos que contribuyan más o menos directamente a dar valor a los métodos que tienen por objeto mejorar la condición de los seres humanos”. Incluso había que cambiar la educación cívica, que era el estudio del gobierno, por el estudio de los “esfuerzos sociales por mejorar a la humanidad. Que el alumno sepa cómo se elige al Presidente no es tan importante como conocer cuáles son las obligaciones de los funcionarios de salud de la comunidad”. Ésta era una falsa dicotomía, puesto que en una democracia todos los ciudadanos tienen que saber cómo se elige al Presidente. En el futuro, el estudio de la historia se sometería a

la prueba de la buena ciudadanía. El antiguo cronista que registraba los hechos de reyes y guerreros y pasaba por alto los esfuerzos realizados por el hombre común, había dejado de existir. Los grandes palacios y catedrales y pirámides, a menudo no son más que la caparazón vacía de un crecimiento parasítico en la fuerza de trabajo. Las minuciosas descripciones de estas tumbas antiguas no pasan de ser bronces que resuenan y címbalos que tintinean, comparadas con el historial de las alegrías y las penas, las esperanzas y los desengaños de las masas, que son infinitamente más importantes que cualquier construcción de madera, piedra y hierro<sup>81</sup>.

El Comité de Estudios Sociales hizo hincapié en que la eficiencia social era “el rasgo principal de la educación moderna” y en que “la enseñanza de todas las materias debería contribuir a esta finalidad”. En el futuro, los estudios sociales se destinarían a enseñarle al alumno cuáles eran las actitudes adecuadas y a adaptarlo “al medio social y a la situación actuales”<sup>82</sup>. El informe instaba a disminuir el tiempo dedicado a la historia, eliminando el estudio de las civilizaciones antiguas para reemplazarlo por cursos nuevos de estudios sociales que prestaran más atención a lo que sucede en la actualidad.

---

<sup>81</sup> “Social Studies in Secondary Schools: Preliminary Recommendation by the Committee of the National Education Association” (1913), pp. 291-292. Véase también Michael Bruce Lybarger, “Origins of the Social Studies Curriculum: 1865-1916”, disertación para obtener el grado de doctor, Universidad de Wisconsin, Madison, 1981; Michael B. Lybarger, “Need as Ideology: A Look at the Early Social Studies” (1987), pp. 176-189.

<sup>82</sup> U.S. Bureau of Education, *The Social Studies in Secondary Education* (1916), pp. 9-11.

### El legado de los principios cardinales

El informe de la CRSE prestó decidido respaldo a la eficiencia social como meta de la educación estadounidense e instó a las escuelas a iniciar la diferenciación de los planes de estudio al término del sexto o del séptimo grados. Sus conclusiones revelan la influencia ejercida por una generación de reformadores de la educación que rechazaba la enseñanza de cualquier materia por su valor intrínseco y prefería que las escuelas adoptaran objetivos funcionales tales como la vocación, la salud y la ciudadanía.

Aun cuando la divulgación misma del informe de la CRSE fue opacada por la Primera Guerra Mundial, éste constituyó una piedra angular en la historia de la educación en los Estados Unidos. Rápidamente se hizo célebre entre los educadores como “los siete principios cardinales”, esto es, los siete objetivos basados en las necesidades de la vida. Al evaluar el lugar que ocupa en la historia, Lawrence A. Cremin expresó que dio comienzo a “una revolución pedagógica” e introdujo “toda una nueva era en la enseñanza estadounidense”<sup>83</sup>. El informe fue una victoria tanto para los antiacadémicos de los institutos pedagógicos como para la ideología de la eficiencia social.

Sus recomendaciones no pudieron ponerse en práctica de inmediato debido a que la mayoría de los maestros que hacían clases en ese momento se habían formado en épocas anteriores, cuando lo más importante era el contenido de las materias. Con todo, el informe reveló un amplio consenso entre los educadores de los institutos pedagógicos, los departamentos estatales de educación y el U.S. Bureau of Education acerca del futuro de la enseñanza secundaria estadounidense. No recomendaba que se crearan cientos de escuelas vocacionales separadas, como pretendía David Snedden, y de hecho mantuvo cierta flexibilidad entre las carreras vocacionales propuestas y los planes de estudio de las escuelas secundarias.

Lo único que se necesitaba para poner en práctica los principios cardinales era un mecanismo eficiente, que permitiera que los educadores resolvieran rápidamente cuál era el programa adecuado para cada niño, cuáles serían los futuros profesionales y cuáles los leñadores y aguateros. Esa urgente necesidad sería satisfecha por los psicólogos de la educación, que trabajaban afanosamente en la creación de tests para poder clasificar a los niños a una tierna edad, en aras de la eficiencia social.

---

<sup>83</sup> Lawrence A. Cremin, “The Revolution in American Secondary Education, 1893-1918” (1955), p. 307.

## LOS AÑOS SESENTA\*

En los años sesenta, la sociedad estadounidense fue estremecida por cataclísmicos cambios sociales, culturales y políticos. Los sucesos resultaron tanto más sorprendentes por cuanto ocurrieron después de una década relativamente plácida —los años cincuenta— en que se creía posible resolver todos los problemas sociales y parecían haberse apaciguado los conflictos ideológicos. En 1960, al ser elegido Presidente, John F. Kennedy prometió que el gobierno federal prestaría activo respaldo a los cambios sociales. Los doce años siguientes fueron testigos de agitación y sucesos estremecedores. El Presidente Kennedy, su hermano, el senador Robert F. Kennedy, y el líder de los derechos civiles, Martin Luther King, Jr., murieron asesinados. La reacción contra la guerra de Vietnam provocó multitudinarias manifestaciones antibélicas y originó un movimiento estudiantil radicalizado, un movimiento juvenil de contracultura\*\* y violentos choques entre estudiantes extremistas y la policía.

Al mismo tiempo, la lucha por los derechos civiles de los negros se tradujo en manifestaciones de protesta, en sangrientos choques entre los activistas de los derechos civiles y la policía del sur, en asesinatos por motivos racistas y en devastadores desórdenes urbanos. El movimiento en pro de los derechos civiles veía las escuelas públicas como una institución específica que podía influir de manera decisiva en las expectativas de los niños negros; su primera prioridad era dismantelar el sistema de escuelas segregadas que se aplicaba en el sur y, luego, abolir las prácticas raciales discriminatorias de las escuelas del norte y el oeste.

En medio de estas convulsiones, el sucesor de Kennedy, el Presidente Lyndon Johnson, convenció al Congreso que prestara apoyo a ambiciosos programas sociales, incluidos el programa Head Start, en 1964, y el suministro de ayuda federal a la educación, en 1965, mientras que, por su parte, la Corte Suprema pronunció varias sentencias de trascendental importancia destinadas a garantizar los derechos de las minorías. En realidad, la era conocida como “los sesenta” no terminó sino a mediados del decenio de 1970, con la renuncia de Richard M. Nixon a la Presidencia, el término de la guerra de Vietnam y la declinación de los revuelos internos. Las

---

\* Capítulo 10, “The Sixties”, traducido al castellano y reproducido con la autorización de Diane Ravitch c/o Writers’ Representatives, Inc. 116 W. 14<sup>th</sup> St., 11<sup>th</sup> floor, New York, NY 10011. Publicado por primera vez en inglés en *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (New York, NY: Simon & Schuster, 2000). Traducción al castellano de Rose Cave.

\*\* *Countercultural youth movement*, en el original en inglés. (N. del T.)

repercusiones culturales de los años sesenta se dejaron sentir durante muchos años, tanto en las escuelas como en la sociedad.

Las escuelas del país fueron el centro de muchos de los trastornos sociales de la época. A medida que la generación nacida después de la guerra fue creciendo, el número de escuelas aumentó rápidamente para poder hacer frente al incremento de la matrícula. Los educadores, familiarizados desde hacía mucho con los problemas del crecimiento, sabían que para enfrentar el aumento de la natalidad se necesitaban más dinero, más aulas y más maestros. Sin embargo, no sabían bien cómo encarar el movimiento en pro de los derechos civiles, que los ponía en medio de un fuego político cruzado entre las comunidades blancas y negras y entre los tribunales federales y las estructuras políticas locales. En este momento decisivo, en que las escuelas trataban, a menudo con renuencia, de satisfacer las exigencias de ese movimiento y de cumplir las sentencias judiciales, se sumaron las presiones de los movimientos radicalizados y de contracultura para que se modificaran los programas de estudio y la naturaleza misma de la enseñanza escolar. La suma de acontecimientos remeció moralmente a las escuelas, que se sintieron inseguras respecto de su autoridad, vacilantes acerca de si debían o no ejercer algún control sobre el comportamiento de sus alumnos y dudosas respecto de lo que éstos aprendían.

### **El legado de los años cincuenta**

El decenio de 1960 comenzó sin indicio alguno de los problemas que tendrían que enfrentar las escuelas y la sociedad. Los educadores estaban convencidos de que habían actuado bien. Después de todo, habían estado más próximos que ninguna generación anterior a proporcionar acceso universal a la enseñanza secundaria. En 1900, muy pocos jóvenes —sólo unos seis de cada cien— se graduaban de la enseñanza secundaria. Terminada la Segunda Guerra Mundial, la juventud aumentó su permanencia en la escuela a fin de aprovechar las nuevas oportunidades económicas que se abrían a los egresados de la enseñanza media. Hacia 1960, un sorprendente 70% del grupo de edades pertinente recibía su licencia secundaria<sup>1</sup>.

Los años cincuenta fueron una época de prosperidad sin precedentes, que estimuló el desarrollo de una amplia clase media, la creación de nuevos barrios residenciales y el surgimiento de una cultura popular mol-

---

<sup>1</sup> National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 1995* (1995), p. 108.



deada por la televisión, la publicidad y las familias que giraban en torno a los hijos. A diferencia de sus padres, los niños de clase media de los años cincuenta no sabían lo que era una guerra o una crisis, y cualesquiera que hayan sido sus temores respecto de la bomba atómica, vivieron protegidos de los desastres que habían afectado a las generaciones anteriores. Sin embargo, esta autocomplacencia de la posguerra resultaba profundamente perturbadora para muchos científicos y periodistas, que criticaban el materialismo de la sociedad estadounidense, el conformismo y el consumismo estimulados por la televisión y la publicidad, y la apatía de los jóvenes (que ciertamente contrastaba con el activismo político de los años treinta, cuando la mayoría de los académicos que participaron en él eran estudiantes universitarios\*).

En los años cuarenta y cincuenta, las escuelas no impugnaron los valores de la sociedad de consumo. Al aprobar un tipo de educación para la adaptación a la vida, les inculcaron a los jóvenes que había que seguir la corriente y contemporizar. Esta filosofía hacía hincapié en la importancia de encontrar empleo, de adaptarse a las exigencias de la sociedad, de vestirse correctamente y de asimilarse al medio. Así pues, se preparaba a los jóvenes para integrarse al grupo, para contentarse complacidos con lo mismo que agradaba a sus pares y para comprar lo que ellos compraban. Ésta era la receta para alcanzar el éxito social.

En la enseñanza secundaria, los alumnos habitualmente eran asignados a planes diferentes —académico, vocacional\*\* o general— según sus coeficientes intelectuales (C.I.) y sus calificaciones escolares. Los que seguían el programa académico recibían una formación excelente, pero a la mayoría de sus compañeros se les proporcionaba capacitación para el empleo o se les enseñaban materias muy elementales o de escasas exigencias. Los maestros estaban convencidos de que “satisfacían las necesidades” de sus alumnos proporcionándoles planes de estudio distintos, puesto que durante años lo habían hecho con gran éxito. El sistema de separar a los

---

\* *College students*, en el original en inglés. Se ha traducido la expresión *college* como “universidad” o “educación superior”, según sea el caso, ya que el *college* es una institución de educación académica, de nivel superior (o poseñanza secundaria), que otorga un grado académico (el *Bachelor*) al cabo de cuatro años de estudio. En los Estados Unidos, la diferencia entre un *college* y una universidad radica fundamentalmente en que la segunda, además de los programas conducentes al primer grado académico (el grado de *Bachelor*), también imparte programas de posgrado y otorga los grados académicos posteriores (*Master* y *Doctor* (P.h.D)), en las distintas disciplinas. (N. del E.)

\*\* Por *vocational education* suele entenderse un tipo de programa de estudios o capacitación destinada a preparar para el desempeño de un oficio u ocupación (N. del E.)

jóvenes en planes diferentes también dejaba satisfechos a los electores de distintos colores políticos: para los conservadores, ofrecer una educación académica a todos los niños (salvo los propios) era ineficaz, mientras que, a juicio de los liberales, era un buen sistema para responder a las diversas necesidades y aptitudes de los niños (siempre que sus propios hijos fuesen asignados al plan académico).

Críticos sociales tales como Paul Goodman y Edgar Z. Friedenberg pronunciaron elocuentes discursos sobre la falta de perspectivas de los jóvenes estadounidenses y el aplastante conformismo de las escuelas secundarias estadounidenses de los años cincuenta, pero los propios estudiantes se mostraban exasperantemente satisfechos de sí mismos. A fines de los años cincuenta, cuando el sociólogo James Coleman hizo un estudio sobre diez escuelas secundarias del norte del estado de Illinois, descubrió que existía una sociedad adolescente superficial y consumista, que era un reflejo de muchas de las actitudes menos atractivas de la sociedad adulta. A Coleman le causó profunda preocupación este mundo adolescente, en especial porque la sociedad estadounidense parecía haber cedido a la escuela la responsabilidad de la educación, que hasta entonces le había correspondido a la familia<sup>2</sup>.

Más de medio siglo antes, John Dewey se había percatado de que la escuela estaba reemplazando a la familia y estimó que ello era una buena oportunidad para que los educadores sentaran la pauta de un futuro más promisorio. Según Coleman, lo sucedido era realmente muy diferente: lejos de vivir en una esfera moldeada por adultos preocupados e idealistas, los adolescentes vivían en su propio mundo, persiguiendo la aprobación de los suyos y no aquélla de los adultos, y participando en una subcultura que tenía su propio lenguaje, símbolos y valores. Como disponían de más dinero, se habían convertido en un mercado importante para la música popular, el cine y la publicidad. En vez de influir en ellos para que llegaran a ser ciudadanos intelectualmente despiertos y políticamente participativos, las escuelas hacían posible que los jóvenes se aislaran de la influencia de sus mayores.

¿Cuáles eran los valores de esta sociedad adolescente? Coleman llegó a la conclusión de que los jóvenes eran antiintelectuales y materialistas. No les importaba tanto el intelecto sino la destreza atlética, el atractivo físico y la popularidad. Los mejores alumnos y alumnas no querían ser

---

<sup>2</sup> Edgar Z. Friedenberg, *The Vanishing Adolescent* (1959); Paul Goodman, *Growing Up Absurd* (1960); James S. Coleman, *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and Its Impact on Education* (1961), p. 9.

recordados como estudiantes sobresalientes. Si una niña quería ser popular y admirada, prefería que los demás no la vieran como una “matea”. En la práctica, las redes sociales castigaban y excluían a las niñas “sesudas”. Coleman observó que la subcultura adolescente era un “fuerte freno para los logros académicos”. Los estudiantes que obtenían las mejores notas no eran necesariamente los más inteligentes, sino más bien los que estaban dispuestos a esforzarse más en “una actividad que, en general, no era recompensada”<sup>3</sup>.

Pese a su materialismo y a su aparente desdén por los estudios, los adolescentes entrevistados por Coleman eran jóvenes sanos y se comportaban bien. Casi el 70% de los varones y el 77% de las niñas no fumaba; el 70% de los primeros y el 87% de las segundas no bebía cerveza; el 81% de aquéllos y el 88% de éstas nunca ingería bebidas alcohólicas. Coleman ni siquiera les preguntó si consumían drogas, hábito que a fines de los cincuenta estaba mucho menos difundido que el de fumar o beber. Cuando se les preguntó qué se necesitaba “para ser popular dentro del grupo”, casi el 90% de las niñas respondió “tener buena fama”, lo que significaba no ser sexualmente “libre” o promiscua. Abiertamente operaba un doble estándar, de acuerdo con el cual se consideraba censurable el comportamiento licencioso de las niñas, pero no el de los varones. Este código de conducta, que era respaldado por los jóvenes de ambos sexos, protegía a las niñas de los requerimientos sexuales de los varones<sup>4</sup>.

En los Estados Unidos, los estudiantes universitarios eran tan tranquilos como los adolescentes menores que ellos. Al examinar numerosos estudios relativos al comportamiento de los jóvenes en los recintos universitarios, Philip E. Jacob encontró que en los campus del país, ya se tratase de universidades estatales o pertenecientes a confesiones religiosas, a la Ivy League o destinadas a alumnos en régimen de externado, imperaban las mismas normas y valores. Según dijo, los estudiantes universitarios estaban “*admirablemente satisfechos*, tanto de sus actuales actividades como de sus perspectivas futuras”. “Tenían plena confianza en que el porvenir [estaba] en sus manos; y que éste no dependía de circunstancias externas”. La mayoría de ellos eran “desvergonzadamente egocéntricos [...]”. Confían alegremente en que se amoldarán a la situación económica del momento y en que

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 167-172, 250-255, 265.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. 16-17, 118-123. El embarazo adolescente llegó a su punto máximo en 1957; cuando las niñas se embarazaban, por lo general abandonaban los estudios y se casaban. Maris Vinovskis, *An ‘Epidemic’ of Adolescent Pregnancy? Some Historical and Policy Considerations* (1988).

serán ampliamente recompensados si hacen un esfuerzo serio y productivo”. Querían vivir en una sociedad libre de discriminación racial o étnica, pero no tenían planes para ayudar a lograrlo, sino “simplemente aceptar lo que venga”. Admiraban las virtudes morales, pero aceptaban que en la universidad fuese corriente hacer trampa. Eran ciudadanos responsables, pero no les interesaba mucho influir en las políticas públicas. Les gustaba la idea de seguir estudios universitarios, pero sólo a unos pocos parecían importarles los aspectos intelectuales de su formación. A la mayoría, lo único que les interesaba de la educación superior era la preparación profesional y la experiencia social. Éstos eran los valores de la escuela y de la sociedad. Eran notablemente panglossianos\*, y estaban convencidos de que “en este mundo todo es para mejor, que es el mejor de los mundos posibles”<sup>5</sup>.

El sociólogo Gerald Grant retrató a los estudiantes de los años cincuenta en su libro, de 1988, sobre una escuela secundaria a la que denominó “Hamilton High”. Sus alumnos “eran ordenados y pulcros” y en su mayoría blancos. Ubicada en una pequeña ciudad del noreste, la escuela era una comunidad muy unida en que alumnos, maestros, personal administrativo y padres compartían los mismos valores. Los maestros eran respetados y tenían un claro sentido de la autoridad. En la escuela predominaban la disciplina y la moral, y en general, las normas de comportamiento y sobre la forma de vestir eran tácitamente aceptadas. Se hacía hincapié en un programa de estudios académico tradicional, los alumnos se esforzaban por mejorar su rendimiento y el 85% de los que egresaban de sus aulas proseguía sus estudios en alguna institución de enseñanza postsecundaria. Alumnos y maestros estaban muy orgullosos de su escuela y estaban convencidos de que el mundo era un lugar ordenado, predecible y sano<sup>6</sup>.

Los adolescentes de los años cincuenta fueron conocidos como “la generación silenciosa”, por su actitud conformista y por su falta de interés en los temas políticos. No parecían prestarse para pertenecer a los movimientos juveniles de los años sesenta. No hay duda de que la rebelión de los estudiantes radicalizados de la época estuvo en parte dirigida contra la apatía y la sumisión de sus hermanos mayores y de sus padres; tampoco hay duda de que los líderes de la rebelión juvenil de los años sesenta no pertenecieron a la generación de estudiantes secundarios y postsecundarios de fines de los años cincuenta.

---

\* De Pangloss, preceptor de Cándido, que representa el optimismo a ultranza en el cuento filosófico de Voltaire *Cándido o el Optimista*. (N. del T.)

<sup>5</sup> Philip E. Jacob, *Changing Values in College: An Exploratory Study of the Impact of College Teaching* (1957), pp. 1-5.

<sup>6</sup> Gerald Grant, *The World We Created at Hamilton High* (1988), pp. 13-19.

## La crisis de la enseñanza afroamericana

Mientras que en los años cincuenta los estudiantes blancos de clase media aspiraban a ascender en la escala social y lograr comodidades materiales, los negros estadounidenses se agitaban intranquilos, descontentos del lugar secundario que ocupaban en el orden social del país.

Las organizaciones de derechos civiles ganaron una serie de juicios contra leyes y prácticas racialmente discriminatorias. Su mayor victoria fue la sentencia pronunciada en 1954 por la Corte Suprema de los Estados Unidos en la causa *Brown contra Board of Education*, que marcó el comienzo del fin de la segregación racial impuesta por los estados, no sólo en las escuelas públicas sino también en todas las demás instituciones públicas.

En 1955, la campaña para eliminar las restricciones raciales de la legislación y de las instituciones del país logró arraigo popular cuando el elocuente Dr. Martin Luther King, Jr. encabezó una manifestación masiva de protesta contra la segregación racial, en Montgomery, Alabama. Dirigido inicialmente por clérigos negros del sur, el movimiento en pro de los derechos civiles amplió sus huestes en 1962, cuando estudiantes universitarios negros se sentaron en comedores reservados a los blancos en Greensboro, Carolina del Norte, y se negaron a levantarse cuando rehusaron atenderlos. Cientos, y con el tiempo miles, de estudiantes universitarios blancos y negros realizaron manifestaciones similares contra el sistema de castas que separaba a los ciudadanos estadounidenses según el color de la piel.

En la época en que se falló el caso *Brown*, más de diez millones de niños, incluidos 3,4 millones de afroamericanos, asistían a escuelas públicas legalmente segregadas por raza en diecisiete estados y el Distrito de Columbia (otros cuatro estados permitían que los distritos separaran a los estudiantes según su raza). Inmediatamente después de pronunciada la sentencia en el caso *Brown*, los estados más tradicionales del sur que bordeaban con el norte (Maryland, Delaware, Virginia Occidental, Kentucky, Missouri y, con alguna renuencia, Oklahoma) resolvieron cumplir con lo resuelto por la Corte Suprema<sup>7</sup>.

Sin embargo, las autoridades blancas de los once estados sureños\* creyeron que podrían hacer caso omiso de la sentencia de la Corte contra la segregación legal en las escuelas, tal como lo habían hecho con el fallo

---

<sup>7</sup> Reed Saratt, *The Ordeal of Desegregation: The First Decade* (1966), p. 359.

\* *Deep South*, en el original en inglés. (N. del T.)

recaído en el caso *Plessy contra Ferguson*, en 1896, que había respaldado la existencia de establecimientos “separados pero iguales”. Durante casi sesenta años, los tribunales federales habían hecho la vista gorda cuando los estados del sur y fronterizos mantuvieron escuelas separadas y extremadamente desiguales. Muchos gobernadores y legisladores estatales pensaron que la sentencia del caso *Brown* resultaría tan ineficaz como lo había sido el fallo en el caso *Plessy*.

En la década siguiente, al quedar en claro que los tribunales federales no se apartarían de lo resuelto en el caso *Brown*, los estados más tradicionales del sur evitaron la integración recurriendo a maniobras legales, intimidación y “resistencia masiva” contra las órdenes emanadas de los tribunales. Pese a que en 1958 el Presidente Dwight D. Eisenhower envió tropas federales para hacer cumplir una orden judicial que exigía integrar las escuelas públicas de Little Rock, Arkansas, la estrategia del sur continuaba operando: diez años después de pronunciada la sentencia en el caso *Brown*, sólo el 9,3% de los estudiantes negros (315.841) asistía a la escuela junto con estudiantes blancos en las jurisdicciones que antes habían estado segregadas. En los once estados sureños, la proporción sólo llegaba al 1,8% (34.118) —en Mississippi no había ninguno y en Carolina del Sur, Alabama, Georgia y Arkansas, un número muy reducido<sup>8</sup>.

La segregación racial institucionalizaba la supremacía blanca. Unida a un antiguo y exitoso esfuerzo de los estados del sur por impedir que los negros sufragaran y lograran algún poder político, preservaba un sistema de castas basado exclusivamente en el color de la piel. La segregación recordaba permanentemente a los negros que estaban subordinados a la estructura política blanca predominante y privilegiaba a los blancos pobres e ignorantes por el solo hecho de su color. En el sur, la segregación racial era parte integrante de la vida diaria en escuelas, universidades, hoteles, restaurantes, medios de transporte, lugares de esparcimiento, cines, fuentes de soda y otros servicios públicos y privados.

En las escuelas públicas, la segregación y la discriminación raciales impusieron una masiva desventaja educacional para la población negra. Quienes más necesitaban educación, los niños negros, cuyos antepasados habían sido esclavos analfabetos, eran destinados a las escuelas menos apropiadas. En los estados del sur, en los que se aplicaba un sistema escolar separado para blancos y negros, el año lectivo de las escuelas para éstos era más corto, los locales destantalados, los maestros tenían menos educación, los sueldos eran más bajos y los suministros inadecuados. Abrumados ya

---

<sup>8</sup> *Ibidem*.

por una agobiante pobreza y por la falta de poder político, la mayoría de los negros del sur estaban atrapados en el tramo inferior de la escala social y económica debido a la mala calidad de las escuelas, que los privaba de esperanzas respecto del futuro.

No obstante las grandes desventajas que acarrearba la segregación de los establecimientos educacionales, algunas de las escuelas para negros lograron que el talento y la excelencia florecieran entre sus alumnos. Por ejemplo, la Dunbar High School, de Washington, D.C., se destacó por sus excelentes maestros y la calidad de los estudios. Algunas de ellas (tales como la Wayne County Training School, de Jessup, Georgia; la Douglass High School, de Bristol, Virginia; la Dunbar High School, de Okmulgee, Oklahoma; la Langston High School, de Johnson City, Tennessee; y la J. C. Corbin High School, de Pine Bluff, Arkansas) formaron un extraordinario número de profesionales afroamericanos de alto nivel. La Caswell County Training School, de la zona rural de Carolina del Norte, logró inculcar un acentuado sentido de solidaridad comunitaria entre los niños afroamericanos, estimulando el aprovechamiento de “su más alto potencial”. Estas escuelas públicas, muchas de las cuales originalmente habían sido escuelas parroquiales, mantuvieron una fuerte tradición académica y desarrollaron liderazgo profesional y en los negocios para sus respectivas comunidades, así como para el movimiento en pro de los derechos civiles<sup>9</sup>.

Para muchos dirigentes blancos del sur, educar a los negros era peligroso e inconveniente, porque podía inducirlos a pretender ser más que simples obreros agrícolas, e incluso alentarlos a impugnar a la segregación. Las escasas oportunidades de educación que tenían los estudiantes negros limitaban mucho sus logros en esta materia. Incluso en 1930, casi el 40% de los jóvenes negros del sur vivían en condados en que no había enseñanza secundaria completa para ellos. En 1940, cuando casi el 80% de la población negra vivía en el sur, 41,8% de los negros mayores de veinticinco años tenían menos de cinco años de educación básica, proporción que en los blancos era de 10,9%. Únicamente el 7,7% de los negros mayores de veinticinco años había completado cuatro años de enseñanza secundaria, comparado con el 26,1% de los blancos. Tan sólo 1,3% de los negros mayores de

---

<sup>9</sup> Horace Mann Bond, *Black American Scholars: A Study of Their Beginnings* (1972), pp. 60-65; Vanessa Siddle Walker, *Their Highest Potential: An African American School Community in the Segregated South* (1996); Thomas Sowell, “Black Excellence: The Case of Dunbar High School” (1974), pp. 5-12; Faustine Childress Jones, *A Traditional Model of Educational Excellence: Dunbar High School of Little Rock, Arkansas* (1981); Jacqueline Jordan Irvine y Michele Foster (eds.), *Growing Up African American in Catholic Schools* (1996).

veinticinco años había terminado los estudios universitarios, comparado con el 4,9% de los blancos. Los negros de veinticinco a veintinueve años eran más instruidos que sus mayores, pero la diferencia entre las razas seguía siendo enorme: el 27% de este grupo más joven tenía menos de cinco años de escolaridad, frente al 3,4% de los blancos. Sólo 12,3% había completado los cuatro años de enseñanza secundaria, en comparación con 41,2% de los blancos y sólo el 1,6% de los negros se había graduado de la universidad, comparado con 6,4% de los blancos<sup>10</sup>.

En los años cuarenta y cincuenta, los estados del sur destinaron recursos a las escuelas para negros, esperando evitar la integración por la vía de demostrar que el sistema de mantener escuelas separadas para ambas razas era igualmente bueno. Pero el interés en nivelar el gasto se produjo tras varios decenios de deliberado y pernicioso abandono de la enseñanza para los negros, durante los cuales la política pública cultivó y mantuvo el estado de ignorancia.

La segregación permitía invertir sumas diferentes según si se trataba de escuelas para negros o para blancos. Como en el sur, especialmente en las zonas rurales y en las ciudades pequeñas, los negros por lo general no tenían derecho a voto, estaban marginados del proceso político. En consecuencia, al asignar recursos públicos a las escuelas, las autoridades blancas podían pasar por alto sin peligro las necesidades de los estudiantes negros. El sur era la región más pobre de los Estados Unidos y en ella se invertía mucho menos en las escuelas que en el resto del país. Las autoridades educacionales de la región hacían lo posible por proporcionar una educación digna a los niños blancos, pero lo hacían a expensas de los niños negros: en 1940 las escuelas públicas del sur por lo general percibían tres dólares o más por cada dólar invertido en las escuelas públicas para negros. El desequilibrio a menudo era aún más acentuado: por ejemplo, Mississippi gastaba 52,01 dólares por niño blanco, pero sólo 7,36 por cada niño negro<sup>11</sup>.

A fines de los años treinta, la legislatura estadual encomendó la realización de un estudio de las escuelas de Louisiana, donde el estado gastaba 77,11 dólares por niño blanco y 20,49 dólares por niño negro, y donde la mitad de los niños negros y la cuarta parte de los blancos abando-

---

<sup>10</sup> Edward E. Redcay, *Country Training Schools and Public Secondary Education for Negroes in the South* (1935), pp. 20, 59, 86; National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics, 1995* (1995), p. 17.

<sup>11</sup> Gerald D. Jaynes y Robin M. Williams, Jr., *A Common Destiny: Blacks and American Society* (1989), p. 59; Stephan Thernstrom y Abigail Thernstrom, *America in Black and White: One Nation, Indivisible* (1997), p. 37; John Hope Franklin y Alfred A. Moss, Jr., *From Slavery to Freedom* (1988), p. 361.



naba la escuela antes del quinto grado. No se pretendía que el estudio pusiera de relieve la diferencia entre la educación que recibían los blancos y los negros, sino más bien destacar la necesidad de mejorar las escuelas públicas para niños de ambas razas. Sin embargo, el estudio incluyó un crudo retrato de la vida de los negros en las zonas rurales de Louisiana y de la enseñanza a que tenían acceso en 1940, del que fue autor Charles S. Johnson, destacado sociólogo negro de la Universidad de Fisk. Johnson, que posteriormente llegó a ser presidente de Fisk, se había educado en la Universidad de Chicago.

Según Johnson, las familias negras generalmente se componían del padre, la madre y al menos seis hijos. Vivían en cabañas de madera, de dos o tres habitaciones, ubicadas en las proximidades de las plantaciones de algodón o de caña. Carecían de agua corriente. Los padres eran medieros y durante la cosecha todo el mundo trabajaba en el campo. Los miembros de la familia que no tenían edad suficiente para trabajar en los sembrados se quedaban en casa para cuidar de los más pequeños. En la casa había radio, no así libros, diarios, piano o una victrola; los muebles consistían en tres camas, una mesa pequeña y unas cuantas sillas. El padre y la madre tenían el equivalente de cuatro años de instrucción, podían leer y escribir “con dificultad”. La mayoría de los niños abandonaba la escuela alrededor del quinto grado. Según Johnson, “una gran proporción de los niños negros proviene de esta clase de hogares”<sup>12</sup>.

Por lo general, las escuelas eran del tipo de uno a dos maestros (al momento de realizarse el estudio, alrededor de dos tercios de las escuelas para negros de Louisiana tenían un solo maestro y únicamente en el 8% había más de tres). Los locales por lo general se encontraban en estado ruinoso, su equipamiento era deficiente y, en muchos casos, el nivel de instrucción de los maestros era precario. Las maestras de las escuelas de un solo maestro apenas sabían leer y escribir, debido a que su formación había sido inadecuada; además, eran incompetentes e incapaces de avanzar más allá de la realización de actividades vacías y mecánicas y de la memorización de hechos carentes de sentido e inconexos. Johnson se lamentaba de que se producía “un círculo vicioso, en el que el niño abandona un ambiente familiar de atraso cultural para asistir a una escuela que no es más que otra faceta del mismo ambiente. Recibe instrucción de una maestra que proviene del mismo nivel de incompetencia y regresa a su hogar sin haber

---

<sup>12</sup> Carleton Washburne, *Louisiana Looks At Its Schools: A Summary Report of the Louisiana Educational Survey* (1942), pp. 108-109. (Véase el capítulo sobre “The Negro Public Schools”, por Charles S. Johnson.)

vislumbrado mucho más allá del patrón familiar que condiciona su conducta y su pensamiento”<sup>13</sup>.

Tal era la situación en que se encontraban las escuelas para negros de los estados más tradicionales del sur en 1940, en vísperas de la gran migración del sur al norte. Los niños negros de las zonas rurales de Louisiana, al igual que aquellos de las escuelas rurales de otros estados más tradicionales del sur, presentaban una falta de instrucción desoladora, tal como sus padres. Según señaló Johnson, estos niños y sus familias estaban al margen de la corriente principal de la cultura estadounidense y sus escuelas, carentes de recursos y en estado de abandono, no contribuían mucho a facilitar su transición a un mundo de mayor cultura.

Pese a su falta de instrucción, los afroamericanos no estaban contentos con las mezquinas expectativas a su alcance. Durante la Segunda Guerra Mundial y en los años de la posguerra, muchos de ellos dejaron tras de sí la dura vida que habían conocido en el campo y se dirigieron al norte y a las ciudades en busca de empleo y de un porvenir más prometedor. Como consecuencia de ello, se produjo una extraordinaria migración interna. Entre 1940 y 1960, más de tres millones de negros abandonaron el sur rumbo al norte. En esos años, la proporción de negros que vivía en el campo bajó de 35 a 8%, mientras que la de los que vivían en las ciudades se elevó de 49 a 73%. Tan sólo en los años cuarenta, más de un tercio de los jóvenes negros de veinte a veinticuatro años que vivían en los estados más tradicionales del sur se trasladaron al norte<sup>14</sup>.

Los afroamericanos que emigraron a zonas urbanas, fuesen del norte o del sur, se radicaron en barrios predominantemente negros, en viviendas hacinadas y de mala calidad, y sus hijos generalmente asistían a escuelas de condiciones similares. Como provenían de familias que escasamente habían alcanzado educación básica, había que proporcionarles capacitación intensiva en las destrezas y conocimientos necesarios para progresar económica y socialmente. Por desgracia, muchos de sus maestros blancos eran racistas y compartían la impresión general de los educadores y de la opinión pública de que, en materia de inteligencia, la diferencia entre las razas era innata, real y permanente.

Para peor, la migración de los negros coincidió con el apogeo en las escuelas públicas de la educación para la adaptación a la vida\*. La máquina administrativa de las escuelas urbanas, que funcionaba sin tropiezos, determinaba las aptitudes de los nuevos alumnos negros administrándoles tests

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, pp. 109, 113-114.

<sup>14</sup> Stephan Thernstrom y Abigail Thernstrom, *America in Black and White* (1997), pp. 79-80.

\* *Life adjustment education*, en el original en inglés. (N. del T.)

de C.I. y de rendimiento. Cuando los resultados que obtenían en estas pruebas eran deficientes —lo que no era sorprendente en vista de los escasos logros educacionales de sus padres y de que ellos mismos habían tenido limitado acceso a los libros y la cultura— los niños negros fueron asignados en cantidades desproporcionadas a planes no académicos y a cursos para estudiantes lentos, discapacitados y retardados. Consagrados a la idea de que su misión era lograr la adaptación y no el progreso social, las escuelas de los años cuarenta y cincuenta preparaban a los niños para que se incorporaran a la sociedad, tal y cómo era en esa época. Lo peor que podía sucederles a los niños negros, que necesitaban prepararse para abrirse paso a través de las barreras sociales y no para amoldarse a ellas, era que se les proporcionara educación para adaptarse al medio social.

Como uno de los principios claves del concepto de educación para adaptarse a la vida consistía en capacitar al alumno para que desempeñara el trabajo concreto para el cual supuestamente estaba destinado, las escuelas públicas tuvieron que abocarse a la tarea de adaptar a los alumnos negros a la sombría realidad de su falta de expectativas. La mayoría de las profesiones les estaban vedadas y los grandes sindicatos impedían que los negros se afiliaran a aquellos que congregaban a trabajadores especializados. La utilización de tests del C.I. para distribuir a los alumnos en diferentes programas educacionales facilitaba la labor administrativa de las escuelas. Sin embargo, en vez de recibir la instrucción intensiva en lectura y aritmética que necesitaban, con demasiada frecuencia los negros eran asignados a planes de estudio que les entregaban conocimientos muy elementales y, en la práctica, los preparaban para desempeñar oficios menores como trabajadores no especializados y empleados domésticos, que eran los que les estaban reservados. Esto era adaptación social en su más mezquina acepción<sup>15</sup>.

El florecimiento del movimiento en pro de los derechos civiles de fines de los años cincuenta y la primera mitad de los sesenta prometió cambiar esta sórdida realidad. En ciudades a lo largo del norte, el medio oeste y el sur, las organizaciones de derechos civiles exigieron la integración racial para mejorar el nivel de instrucción de los jóvenes negros. Sin embargo, al mismo tiempo la población de las ciudades y sus escuelas experimentaron un vuelco espectacular: a medida que llegaron los negros, los blancos abandonaron las ciudades y se trasladaron a los barrios residenciales en las afueras, de modo que en muchos sistemas educacionales de las grandes ciudades, los niños no blancos pasaron a ser mayoría. Como los

---

<sup>15</sup> David B. Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education* (1974), pp. 227-229.

cambios demográficos alejaron cada vez más la meta de la integración, las manifestaciones de protesta se intensificaron y los líderes negros se tornaron más agresivos cuando las juntas escolares no reaccionaron adecuadamente a sus exigencias de integración<sup>16</sup>.

En medio de esta vorágine terció James B. Conant, ex presidente de la Universidad de Harvard, reconocido en todo el país como vocero de la reforma progresista. En 1961, Conant advirtió en su obra *Slums and Suburbs*, que fue éxito de ventas: “Estamos permitiendo que se acumule dinamita social en nuestras grandes ciudades”, donde un gran número de jóvenes negros había salido de la escuela y se encontraba sin trabajo. ¿Qué podían hacer las escuelas? Sostuvo que “*En gran medida, lo que puede y debe hacer una escuela se determina por la situación y aspiraciones de las familias a las que presta servicios*” (cursivas de Conant). Conant reconoció que las escuelas de los barrios residenciales adinerados preparaban a la mayoría de sus alumnos para el ingreso a la universidad, pero recomendó que en las ciudades las escuelas centraran su atención en preparar a los alumnos para el mercado del trabajo, proporcionándoles capacitación vocacional de carácter práctico. Estaba convencido de que “la experiencia educacional de los jóvenes debería coincidir con el trabajo que han de desempeñar en el futuro”<sup>17</sup>.

Ésta era la clásica doctrina progresista, consistente en diversificar los programas de estudios, que a principios del siglo veinte fue defendida ardorosamente por expertos en eficiencia tales como John Franklin Bobbitt y W. W. Charters, y en los años treinta y cuarenta por las prestigiosas comisiones en que había participado Conant. ¿Cómo habría que preparar a estos jóvenes? Según Conant, “No tiene sentido entregar capacitación a niños y niñas para empleos que no existen”. Como la discriminación en el empleo era generalizada, el número de trabajos para los cuales se podía preparar a los niños negros era necesariamente limitado. ¿Debería darse educación de la misma calidad a los niños de los barrios pobres y a los de los barrios residenciales ricos? Conant no lo creía así. En su opinión, los padres en los barrios pobres, ya fuesen blancos o negros, debían ser “realistas” y reconocer que sus niños necesitaban una educación distinta de aquella de los niños pertenecientes a comunidades de mayores ingresos. Ésta era precisamente la cuestión que se había discutido desde que se dio a conocer el informe del Comité de los Diez en 1893, que había recomendado que se

---

<sup>16</sup> Jeffrey E. Mirel, *The Rise and Fall of an Urban School System: Detroit 1907-1981* (1993), pp. 186-202, 252-253, 300-335.

<sup>17</sup> James B. Conant, *Slums and Suburbs: A Commentary on Schools in Metropolitan Areas* (Nueva York: McGraw-Hill, 1961), pp. 1-20, 40.

proporcionara el mismo tipo de instrucción a todos los estudiantes, sea cual fuere la actividad que probablemente desempeñarían en el futuro. Sin referirse a la polémica sostenida durante décadas, que parecía haberse resuelto hacía mucho, Conant se abanderizó con los críticos del Comité de los Diez y afirmó que a aquellos que no fueran a la universidad había que capacitarlos para un trabajo determinado, en vez de darles una educación académica<sup>18</sup>.

En 1964, Conant fue muy criticado por Charles E. Silberman, periodista de la revista *Fortune*, en su obra *Crisis in Black and White*. Las recomendaciones de Conant, advirtió, “condenarían a los negros a ser leñadores y aguateros en una sociedad que necesita cada vez menos esta clase de personas. Los jóvenes negros requieren exactamente el mismo tipo de instrucción que los jóvenes blancos”. Silberman advertía que la evolución de la economía llevaría a atribuir gran valor a los conocimientos y que, en general, las personas seguramente cambiarían de trabajo y de actividad muchas veces en la vida. En esta clase de mundo, proporcionar capacitación vocacional para desempeñar una actividad determinada no solo era “extraordinariamente poco práctico” sino que terminaría por arruinar las perspectivas de los estudiantes. Lo que necesitaban tanto los jóvenes blancos como los negros, según Silberman, era disciplina intelectual para aplicar los conocimientos existentes a situaciones nuevas. En su opinión, la principal destreza técnica era saber leer y escribir y la principal misión de las escuelas era enseñárselos a los niños negros en los primeros años de escuela<sup>19</sup>.

Silberman había recibido la influencia de la obra del psicólogo Kenneth B. Clark, cuyas investigaciones fueron citadas por la Corte Suprema de los Estados Unidos en la sentencia de 1954 recaída en la causa *Brown contra Board of Education*. A comienzos de los años sesenta, había dirigido un importante estudio sobre la situación de los jóvenes que vivían en el barrio de Harlem. Era partidario de la integración racial, pero temía que si los estudiantes eran distribuidos en forma obligada entre las escuelas a fin de lograr el equilibrio de las razas, los blancos pudiesen abandonarlas, agravando así los efectos de la segregación. Insistió en que no se trataba de que los niños negros fuesen naturalmente incapaces de aprender, sino de que se habían visto sistemáticamente privados de una buena educación “de tal manera que forzosamente debieran tener mal rendimiento —resultado que podía revertirse proporcionándoles educación de calidad”. Advirtió que, a menos que se adoptaran de inmediato medidas severas, el sistema de escuelas públicas de las zonas urbanas del norte llegaría a ser “un sistema

---

<sup>18</sup> *Ibíd.*, pp. 36, 48.

<sup>19</sup> Charles E. Silberman, *Crisis in Black and White* (1964), pp. 252-254, 266-267.

predominantemente segregado [...]. Además, se convertirá en un sistema educacional de bajos estándares académicos, que proporcionará educación de segunda categoría a los niños de las clases bajas y, en consecuencia, en principal factor de la perpetuación de la ‘dinamita social’ que constituye la patología acumulativa del ghetto”. Sólo podría haber una verdadera integración “si se impone el máximo de exigencias a todas las escuelas del sistema, de tal modo que la calidad de la instrucción no varíe en función de los ingresos o de las condiciones sociales del barrio. La integración y la calidad de la educación son metas interdependientes y deben perseguirse en forma conjunta. La una no es posible sin la otra”<sup>20</sup>.

Según Clark, la educación pública de Harlem se caracterizaba por “su ineficacia, su mala calidad y su deterioro generalizado”. En las escuelas había demasiados maestros inexpertos o suplentes; entre los alumnos, la disciplina era un problema endémico, y también lo era la violencia física con que los maestros trataban a los alumnos. Uno de ellos informó al grupo de trabajo de Clark que “A los niños no se les enseña nada; simplemente se los lleva de un lado a otro y a nadie parece importarle”. Mientras más tiempo permanecían en la escuela los escolares de Harlem, peor era su rendimiento académico comparado con el de otros niños de la ciudad. Clark lamentaba que “Se espera muy poco de ellos; se les recompensa por resultados mediocres y, en consecuencia, su rendimiento es cada vez inferior al que deberían tener en su nivel”. Menos de la mitad de los escolares de Harlem que ingresaban a la enseñanza secundaria se diplomaban y de los que lo hacían, pocos estaban preparados para desempeñar un trabajo y aún menos para seguir estudios universitarios. La mayoría de los que desertaban de la escuela estaban muy atrasados en lectura y matemáticas. Clark llegó a la conclusión de que fracasaban porque sus maestros no los creían capaces de aprender. Al esperar tan poco de ellos, las escuelas “perjudican precisamente a los niños que deben ayudar”<sup>21</sup>.

Clark criticó con energía el conjunto de supuestos conexos que habían dominado el pensamiento y la política educacionales desde los años treinta. Sostuvo que la idea de que “debería educarse a cada niño de acuerdo con sus necesidades y sus aptitudes” permitía que los maestros confiaran menos en lo que podían lograr los niños negros, cuyas aptitudes ponían en duda. Rechazó la idea de que los niños provenientes de familias obreras necesitaran “un tipo de educación diferente del que se proporciona a los niños de familias de clase media”, lo que inducía a las escuelas a proporcio-

---

<sup>20</sup> Kenneth B. Clark, *Dark Ghetto: Dilemmas of Social Power* (1965), pp. 111-112, 117.

<sup>21</sup> *Ibidem*, pp. 121-125, 134-136.

nar una educación de menor calidad a los niños de la clase trabajadora. Según dijo, la idea de que no se puede esperar mucho de niños en cuyos hogares no hay libros racionalizaba el fracaso de los niños de familias pobres. Se manifestó contrario a utilizar tests del C.I. para determinar la capacidad de aprendizaje del niño, por estimar que ellos deberían más bien destinarse a establecer lo que un niño *necesita* aprender<sup>22</sup>.

Clark ridiculizó lo que denominó “devoción por la ‘privación cultural’” que profesaban pedagogos y científicos sociales. A su juicio, quienes atribuían el fracaso académico de los niños negros a las desventajas del medio a que pertenecía la familia o al barrio en que vivían, simplemente buscaban una manera elegante de decir que no podía pretenderse que esos niños aprendieran a leer o a realizar las cuatro operaciones en los primeros años de escuela. A su juicio esta clase de determinismo no difería de antiguas y desprestigiadas ideas acerca de las bases biológicas del fracaso académico<sup>23</sup>.

Según Clark, las malas expectativas se perpetuaban por sí solas. Los niños negros no aprendían porque no se les enseñaba bien y no se les enseñaba bien porque sus maestros “no confían en que pueden aprender, no pretenden que aprendan y no los tratan de una manera que les ayude a aprender”. La mayoría de los maestros y funcionarios administrativos entrevistados para el proyecto de Clark hablaron de reducir las exigencias a fin de ponerlas a la altura del bajo nivel intelectual de los alumnos, estrategia que Clark criticó porque equivalía a cambiar pedagogos por guardianes<sup>24</sup>.

Según Clark, la Junta de Educación de la Ciudad de Nueva York debía establecer normas rigurosas para los que practicaban la docencia en escuelas de los barrios pobres, que eran aquellas en que los niños tenían mayores carencias. Debían ser los mejores maestros del sistema, los grandes maestros, a los que se remuneraría mejor porque estaban mejor preparados y dispuestos a asumir responsabilidades importantes, además de que se desempeñarían en un “sistema sujeto a rendición de cuentas”, que recompensara a los maestros que se destacaran por su excelencia y prescindiera de los malos y mediocres. Clark predecía que los niños negros pobres aprenderían si tuvieran maestros competentes que confiaran en sus aptitudes para aprender y se les diera la oportunidad de acceder a cursos personalizados de carácter intensivo. Sostuvo que tanto a los niños negros como a los maestros negros,

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, pp. 126-127.

<sup>23</sup> *Ibidem*, pp. 129-133.

<sup>24</sup> *Ibidem*, pp. 131, 133.

hay que exigirles el mismo rendimiento académico que a sus homólogos blancos [...]. No puede excusarse el mal desempeño de los alumnos negros *por el hecho de ser negros*. Hacerlo torna aún más rígidas e intolerables la patología, las injusticias y la discriminación propias del racismo. En materia de educación no debe haber un doble estándar, una coartada fácil. Las escuelas son instituciones destinadas a compensar la “privación cultural”. De no ser así, serían innecesarias<sup>25</sup>.

Reconociendo que, al menos en las grandes ciudades en que se concentraba la población negra, la integración inmediata era imposible, Clark propició una campaña para lograr la excelencia en las escuelas de los barrios pobres y sostuvo que era mejor “salvar ahora al mayor número posible de niños negros”. Sabía que años de discriminación, prejuicios y esperanzas truncadas habían provocado frustración y cólera en la comunidad negra. Reconociendo que los activistas se estaban interesando por lo que sucedía en las escuelas, Clark previno contra la adopción de “puntos de vista inflexibles, de carácter emocional. Es posible que los gestos heroicos y las expresiones y posturas efectistas, las ideas demasiado simplistas de que hay que lograrlo todo o nada y la caza de brujas lleguen a dominar los titulares, pero no pueden resolver el problema fundamental de lograr que las escuelas públicas proporcionen una educación de buena calidad”<sup>26</sup>.

Las advertencias de Clark cayeron en el vacío cuando los airados activistas avanzaron desde pedir la integración hasta exigir que las escuelas para negros fuesen controladas por negros. Cuando en las barricadas se escucharon gritos que llamaban al “poder negro”, en las escuelas de las zonas urbanas aumentaron la violencia y el desorden. En su historia de los establecimientos educacionales públicos de Detroit, Jeffrey E. Mirel observó que el período comprendido entre 1969 y 1971 se había caracterizado por un espectacular incremento de la violencia en las escuelas. Un alto funcionario de Detroit comunicó que “al personal de las escuelas, a los alumnos y a los padres les preocupan cada vez más el orden y la seguridad personal del medio escolar. Su inquietud se basa en abundantes pruebas de actos de violencia física protagonizados por estudiantes y no estudiantes contra alumnos y maestros, en la elevada tasa de hurtos y vandalismo contra los bienes de las escuelas y en el volumen importante de tráfico de drogas y narcóticos que existe en los recintos escolares y en torno a ellos”<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> *Ibíd.*, pp. 138, 140, 148.

<sup>26</sup> *Ibíd.*, pp. 117-118.

<sup>27</sup> Mirel, *The Rise and Fall of an Urban School System* (1993), p. 333.



En este ambiente de crisis, la tarea difícil, rigurosa y a largo plazo orientada a mejorar la educación que recibían los niños negros fue reemplazada por luchas políticas por el control de las escuelas para negros que, incluso en los casos en que tuvieron éxito, no mejoraron la calidad de estos establecimientos. Tal como había temido Clark “los gestos heroicos y las expresiones y posturas efectistas”, una especie de teatro callejero, desmerecieron la búsqueda de acciones concretas para asegurar la contratación de mejores maestros, la adquisición de materiales mejores, la adopción de planes de estudios mejores, la utilización de métodos didácticos más eficaces, el establecimiento de expectativas más altas y la introducción de los demás elementos esenciales para que la educación sea de mejor calidad.

### **La contracultura en las escuelas**

A mediados de los años sesenta, los acontecimientos comenzaron a precipitarse con tal rapidez que dieron la sensación de que la crisis social era inevitable. La sociedad estadounidense parecía a punto de desmoronarse en medio de protestas en pro de los derechos civiles, manifestaciones antibélicas, revueltas en los campus universitarios, exigencias de los separatistas negros y estafalarias actividades contraculturales.

En 1964, en el campus de la Universidad de California en Berkeley, estudiantes radicalizados protestaron contra las normas universitarias que reglamentaban su derecho de reunión y, con el tiempo, sus manifestaciones se convirtieron en un movimiento nacional contra la guerra de Vietnam. A partir de 1965 y comenzando por el sector de Watts, en Los Angeles, las ciudades del país debieron hacer frente a cuatro veranos consecutivos de violentos desórdenes que dejaron un elevado saldo en pérdida de vidas humanas y de bienes, principalmente en los barrios negros. En la segunda mitad del decenio de 1960, los choques entre la policía y los revoltosos se hicieron frecuentes, tanto en los barrios negros como en los recintos universitarios.

En los campus y en las ciudades, surgió la Era de Acuario (como se la denominó en la conocida comedia musical rock *Hair*) y aparecieron numerosos hippies, anunciadores de una contracultura librepensadora y rebelde, que llamaba a liberarse de la censura de los adultos, de las conductas y forma de vestir tradicionales y de las costumbres y usos de la clase media, especialmente en relación con el sexo y las drogas. La tradición y la autoridad parecieron derrumbarse a medida que la cultura popular del país absorbió el estilo anárquico y extravagante de los jóvenes rebeldes.

Todos estos movimientos culturales y conmociones políticas se estrellaron en el preciso instante en que las escuelas estadounidenses confrontaban un importante reto nuevo. A comienzos de los años sesenta, respondiendo al alboroto provocado por el lanzamiento del *Sputnik* en 1957, el gobierno federal había financiado un gran esfuerzo por mejorar los planes de estudios de matemáticas y ciencias, en especial para los estudiantes que pretendían llegar a la universidad. Pero en 1963 y 1964, el entusiasmo por el mejoramiento académico provocado por el *Sputnik* cesó súbitamente y fue reemplazado por la “crisis urbana” como principal tema de alcance nacional. De acuerdo con las facultades que le conferían la Ley de Derechos Civiles de 1964 y los recursos que la proporcionaba la Ley de Enseñanza Básica y Secundaria, el gobierno federal, con el apoyo de los tribunales federales, comenzó a imponer planes de integración en los distritos recalcitrantes del sur.

Preparadas o no para hacerlo, las escuelas estadounidenses debieron hacer frente a la necesidad de educar a niños negros provenientes de variados medios, a muchos de cuyos padres se les había negado una educación digna. En el pasado, las escuelas habían absorbido esta variedad de orígenes separando a los niños en grupos y orientando la instrucción de mayor calidad hacia aquellos que obtenían mejores resultados en las pruebas. Se partía de la base de que, con el tiempo, los peor calificados abandonarían los estudios. Pero en la era de la integración, este método, que se había probado en el tiempo, resultaba insostenible, porque habría condenado a la mayoría de los niños negros al plan educacional más elemental y los habría privado de la posibilidad de acceder a la educación superior. Algunos tribunales federales incluso prohibieron separar a los niños en planes diferentes por considerar que el sistema era discutible desde el punto de vista racial debido a su efecto segregador.

Las escuelas necesitaban como nunca antes una clara estrategia orientada a mejorar el rendimiento y las expectativas. Tenían que establecer cuáles eran los métodos y materiales más eficaces y cerciorarse de que los maestros estuviesen bien preparados y dispuestos a impartir docencia. Requerían programas cuidadosos y bien concebidos que ayudaran a los alumnos que tenían mayor necesidad de una buena educación. Incluso en el mejor de los casos, lo más probable es que las escuelas de las grandes ciudades, donde vivía una importante proporción de familias negras, no modificaran el orden social, pero al menos podían asegurar que sus alumnos supieran leer y escribir, realizar las cuatro operaciones y estuviesen plenamente preparados para continuar su educación, obtener un buen empleo y asumir las responsabilidades de la ciudadanía.

En este momento decisivo, el *zeitgeist* de la educación estadounidense se volcó frenéticamente hacia la conciencia liberacionista y seudorrevolucionaria que estaba removiendo al resto de la cultura. En la nueva era de insurrección de los estudiantes, la idea de mejorar los resultados reforzando la instrucción parecía un poco absurda y decididamente inadecuada. Los activistas, tanto blancos como negros, hablaban con mucha labia de “revolución”, pero la única revolución verdadera era de estilo personal —de peinarse, vestirse y comportarse— y no del sistema político. Gatillado por la guerra de Vietnam y la resistencia a la conscripción militar, en muchos recintos universitarios, particularmente en los más elitistas y tolerantes, como Berkeley, Columbia, Cornell y Harvard, surgió un movimiento estudiantil radicalizado.

Los estudiantes universitarios que militaban en el movimiento realizaron manifestaciones, boicots, bloqueos, ocuparon oficinas administrativas, impidieron el desarrollo de las clases, interrumpieron a los oradores públicos cuyas opiniones no compartían, formularon exigencias “no negociables” para impedir las investigaciones relacionadas con temas militares o la conscripción militar en los campus, e incluso, en el caso de la Universidad de Columbia, detuvieron la construcción de un gimnasio universitario en terrenos públicos que colindaban con la comunidad de Harlem. En otras universidades, como el San Francisco State College y la Universidad de Cornell, activistas negros emplearon tácticas disociadoras para dar espectacularidad a sus exigencias de que se crearan departamentos de estudios negros, se contrataran más profesores negros y se admitieran más alumnos negros.

El uso de la violencia y la amenaza de utilizarla se convirtieron en pan de todos los días. Las causas defendidas por los estudiantes rebasaron la guerra y el racismo e incluyeron la exigencia de mayor participación en la toma de decisiones a nivel de la universidad y el derecho a elegir sus propios cursos y elaborar su propio plan de estudios, de preferencia que “estuvieran más de acuerdo con sus intereses”. Volvía a estar en boga satisfacer “las necesidades de los jóvenes”. La “pertinencia” pasó a ser lema y objetivo, al que muchas universidades respondieron creando cursos sobre revolución, movimientos juveniles, poesía “rock”, cultura popular y otras materias destinadas a contentar a los estudiantes rebeldes.

En esta época, la palabra “requisitos” se convirtió en anatema. Se redujeron los requisitos para graduarse de la enseñanza universitaria, mientras que los requisitos de admisión, en especial el relacionado con el conocimiento de idiomas extranjeros, tambalearon. Por su parte, esto último eliminó uno de los estímulos más importantes para estudiarlos en la secun-

daria. La exigencia de pertinencia del programa de estudios alentó a los estudiantes a volcarse sobre sí mismos y perseguir sus propios intereses. Además, la necesidad de interesar a los alumnos indujo a escuelas y universidades a “comercializar” sus cursos dándoles títulos atrayentes, como si los estudiantes fueran consumidores en un amplio mercado educacional.

En el libro de Gerald Grant sobre el “Hamilton High”, nombre ficticio de una escuela real, las turbulencias de los años sesenta destruyeron la placidez y la armonía de la comunidad escolar de la década anterior. Tras adoptar débiles medidas para aumentar la integración racial, entre 1968 y 1971 la escuela fue convulsionada por desórdenes y actos de violencia. La disciplina se desvaneció, desapareció el respeto por los maestros, aumentó el separatismo racial, muchos alumnos blancos de clase media abandonaron la escuela y las autoridades escolares tuvieron que destinar la mayor parte del tiempo a poner orden entre los alumnos levantiscos. Cuando el único castigo que recibieron tres alumnos que habían asaltado la biblioteca fue una suave reprimenda, los maestros se tornaron renuentes a imponer códigos de conducta. A medida que los alumnos reafirmaron su derecho a comportarse a su antojo, los maestros se replegaron, cerraron con llave la puerta de sus aulas para impedir la entrada de intrusos y “demostraron no estar dispuestos a confrontar a los estudiantes”<sup>28</sup>. En una escuela que se había enorgullecido de su marcado sentido comunitario, la autoridad de los adultos se vino al suelo: los alumnos tocaban sus radios en clase, faltaban a clases, insultaban a los maestros, llenaban de basura los corredores y, con el apoyo de sus padres, amenazaban con querellarse contra los maestros que trataran de imponer normas académicas o de conducta.

Temerosos de ser llevados a juicio, los adultos del “Hamilton High” se refugiaron en “un concepto puramente legal y técnico” de la función que les correspondía, “que para muchos se reducía a la obligación de albergar a los alumnos, mantener la paz, y evitar todo compromiso o exigencia de orden moral o intelectual”. El consumo de drogas, alcohol y tabaco entre los alumnos se elevó y al mismo tiempo se acentuó su comportamiento ofensivo con sus profesores y compañeros. La escuela reaccionó a ello aplicando una política de que había que “permitir que los alumnos decidieran”, que equivalía a que los adultos renunciaran a responder por la conducta de los alumnos. La escuela contrató nuevos especialistas, no sólo en materia de seguridad sino también de orientación y diversos servicios sociales. Para apaciguar las demandas de autonomía de los estudiantes, la escuela liberalizó los planes de estudio introduciendo numerosos ramos electivos no académicos, tales como “La paternidad en el día de hoy”, “Cómo arre-

---

<sup>28</sup> Grant, *The World We Created at Hamilton High* (1988), pp. 54-63.

glar tu calendario de soltero” y “Buceo”. Los estudiantes reaccionaron distribuyéndose entre los distintos planes: los mejores alumnos eligieron los mejores cursos y los demás evitaron los que imponían mayores exigencias. Los orientadores no daban a conocer sus impresiones personales porque estimaban que su función era facilitar, esto es, ayudar a los alumnos a elegir, y se especializaban en la aplicación de estrategias terapéuticas sin recurrir a juicios de valor ni pronunciarse sobre lo que estaba bien o mal. A medida que la escuela se tornó más burocrática y los maestros renunciaron a ejercer su autoridad como adultos, la escuela perdió toda noción de expectativas compartidas. Se tornó “más democrática” y más individualista, pero al mismo tiempo fue “más burocrática, más contestataria y oficialmente neutral en materia de valores”<sup>29</sup>.

Los turbulencias de la época provocaron cambios importantes en las escuelas públicas. Confrontadas a la violencia, a problemas de disciplina y a pleitos ante los tribunales, las autoridades escolares rehuyeron actuar como representantes de los padres. En un esfuerzo por apaciguar los conflictos, se redujeron al mínimo las exigencias académicas. Los estudiantes debieron valerse cada vez más por sí solos, sin la guía de los adultos. El hecho de que los adultos renunciaran a su responsabilidad de instruir a los alumnos repercutió tanto en el comportamiento de éstos como en la coherencia académica de las escuelas.

### **El movimiento de liberación de la enseñanza**

La obra *Summerhill*, de A. S. Neill, publicada en 1960, resultó un sorprendente éxito de ventas y fue uno de los libros más influyentes de la época. Era un relato sobre la escuela ultraprogresista que dirigía Neill en Inglaterra, e inspiró a muchos imitadores en los Estados Unidos. Se trataba de la obra perfecta para la era del individualismo y de la libertad estudiantil.

Neill era un convencido de que lo más importante era darles libertad a los jóvenes. En su escuela, ningún alumno era obligado a estudiar algo contra su voluntad. También era partidario de abolir la autoridad de los adultos. Es más, era completamente tolerante en cuanto a la actividad sexual de los niños (siempre que nadie se embarazara, dejara en vergüenza a la escuela o le provocara problemas financieros). Neill tocó la cuerda sensible de los jóvenes radicalizados y de los adultos que los respaldaban cuando expresó que “*Creo que es un error imponer las cosas mediante la*

---

<sup>29</sup> *Ibidem*, pp. 4, 53, 61-65, 67.

*autoridad. El niño no debería hacer nada hasta convencerse él mismo que debe hacerlo.* La maldición de la humanidad es la coacción externa, venga ella del Papa, del Estado, del maestro o del padre. Es totalmente fascista”<sup>30</sup> (cursivas en el original).

Neill había escrito otras obras sobre su escuela, pero ninguna de ellas había llamado la atención en los Estados Unidos. En 1960, cuando su editor estadounidense primero ofreció *Summerhill* a la venta, ni un solo librero colocó órdenes de compra. Sin embargo, hacia 1970 se vendía la extraordinaria cifra de 200.000 ejemplares de *Summerhill* al año y el libro era lectura obligatoria en al menos seiscientas asignaturas universitarias. (No deja de ser irónico que la apología que hacía Neill de la libertad de los estudiantes fuese lectura *obligatoria* en universidades estadounidenses.) El libro provocó vehementes reacciones. Algunos lectores sostuvieron que les había cambiado la vida, pero una mujer devolvió su ejemplar al editor diciendo que “su marido le había dicho que ella o el libro debían salir de la casa”. Max Rafferty, el superintendente de educación del estado de California, un conservador, sostuvo que “preferiría matricular a su hijo en un burdel y no en Summerhill”<sup>31</sup>.

Neill fundó Summerhill en Suffolk, Inglaterra, en 1921, como internado para niños desde los primeros años de enseñanza básica hasta la secundaria. Los alumnos, que generalmente fluctuaban entre cuarenta y cinco y setenta, provenían de familias relativamente adineradas que compartían las ideas de Neill, basadas en el *laissez-faire*, para la educación. La escuela encarnaba el sistema extremadamente centrado en el niño que fue popular entre algunos progresistas estadounidenses en los primeros decenios del siglo. Era un colegio en que imperaban los intereses, deseos y caprichos del niño. Neill estaba convencido de que, libres de toda coacción, los niños se educarían cuando estuviesen en condiciones de hacerlo y serían más sanos que aquellos que eran obligados a estudiar lo que él consideraba materias inútiles.

Parafraseando a Rousseau, Neill expresó que “un niño es por naturaleza juicioso y realista. Si se le deja solo, sin que los adultos le formulen sugerencias, desarrollará el máximo de su potencial”. Neill rechazaba “toda disciplina, toda orientación, toda sugerencia, toda formación moral, toda instrucción religiosa”. Cuando un niño llegaba a Summerhill, dependía de él asistir a clases. Si no tenía ganas de hacerlo, se le dejaba jugar todo el día durante meses e incluso años (Neill mencionaba con orgullo el caso de un

---

<sup>30</sup> A. S. Neill, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing* (1960), pp. 57-58, 114.

<sup>31</sup> Max Rafferty, *Summerhill: For and Against* (1970), pp. 7-8, 17.

alumno que había pasado doce años en Summerhill sin haber asistido jamás a clases). Neill odiaba los exámenes, los premios y las notas, y despreciaba los libros que, a su juicio, eran “el instrumento menos importante de una escuela”. Según él, Summerhill no aplicaba métodos didácticos especiales “porque no consideramos que, en sí, la enseñanza tenga demasiada importancia. El hecho de que una escuela tenga o no un método especial de enseñar a dividir carece de importancia, porque dividir sólo es importante para el que *quiera* aprender a hacerlo. Y el niño que *quiera* aprender a dividir *lo hará*, cualquiera sea la manera en que se le enseñe”<sup>32</sup>.

*Summerhill* atrajo a los progresistas no sólo porque coincidía con su íntima convicción acerca de la conveniencia indiscutible de la educación centrada en el niño, sino porque Neill era partidario de la igualdad a ultranza y de la liberación sexual. Se vanagloriaba de haber eliminado su propia autoridad como director de la escuela. En Summerhill, las decisiones se adoptaban en reuniones en las que su voto tenía igual valor que el de un niño de seis años. Hacía hincapié en que él y los niños eran iguales y en que ninguno podía imponer las normas. Pero, claro está, los niños sí imponían las reglas, porque ellos superaban en número a los adultos. Por ejemplo, cuando trató de restringir el derecho a fumar a los alumnos mayores de doce años, los alumnos obtuvieron más votos y el límite de edad fue eliminado. En cuanto al tema del sexo, Neill defendió a brazo partido “el derecho del niño a masturbarse”. Estaba convencido de que la represión sexual era causa de la mayoría de los males del mundo. Por lo tanto, fue casi majadero en que había que vencer las inhibiciones del niño respecto de la masturbación, y toleraba las relaciones sexuales entre los alumnos e incluso entre alumnos y maestros. Sostenía que el libre juego heterosexual era “el verdadero camino” a una vida sexual saludable en el adulto y sugirió que prohibir este juego provocaba homosexualidad, promiscuidad, sadismo, ansiedad y odio<sup>33</sup>.

Neill se mofó de la idea de que “todos los niños deberían aprender matemáticas, historia, geografía, algo de ciencias, un poco de arte y ciertamente literatura”. Advirtió que si se ponía demasiado énfasis en el aprendizaje se destruía la creatividad. No era contrario al aprendizaje mecánico o la memorización, sino al empeño por impartir instrucción antes de que los niños lo solicitaran. ¿Qué importancia tiene que un niño no quiera aprender historia o matemáticas?, decía. En Summerhill, las niñas a menudo evitaban estudiar matemáticas o física y preferían las clases de bordado. Según él,

<sup>32</sup> Neill, *Summerhill* (1960), pp. 3-5, 25, 29.

<sup>33</sup> *Ibidem*, pp. 22, 36, 43, 45, 208, 214; Jonathan Croall, *Neill of Summerhill: The Permanent Rebel* (1983), p. 280.

más tarde esas niñas serían modistas o diseñadoras de vestuario: “Es absurdo que un plan de estudios obligue a una futura modista a estudiar ecuaciones de segundo grado o la ley de Boyle”<sup>34</sup>.

*Summerhill* se convirtió en la estrella de un número inusitado de drásticas críticas a las escuelas públicas que se publicaron en los años sesenta y comienzos de los setenta. Las principales obras de la primera oleada fueron *How Children Fail* (1964), de John Holt, *Death at an Early Age* (1967), de Jonathan Kozol, *36 Children* (1967), de Herbert Kohl, y *The Way It Spozed to Be* (1968), de James Herndon. Al igual que *Summerhill*, se convirtieron rápidamente en lectura obligatoria para los estudiantes de pedagogía.

John Holt, que era profesor en una escuela progresista privada de Colorado, criticó prácticamente todo lo que se hacía habitualmente en la escuela, incluidas las pruebas, las notas y un plan de estudios que describía lo que se suponía que debían aprender los alumnos. Insistió en que obligar a los niños a encontrar “la respuesta correcta” los volvía temerosos. El aprendiz ideal era una criatura, como su sobrina de diecisiete meses, que aprendía por la experiencia y la experimentación, sin recompensas ni castigos externos. Holt se parecía a los progresistas de los años veinte, que llamaban a centrarse en el niño, cuando afirmaba que “lo más probable es que los conocimientos que no sean verdaderamente descubiertos por los niños resulten inútiles y pronto sean olvidados”. Describiendo a los niños como “personas sometidas”, dijo que la escuela era su cárcel y los maestros sus carceleros<sup>35</sup>.

A juicio de Holt, los educadores no deberían decidir qué conocimientos son indispensables para los niños. En su opinión, un plan de estudios fijo basado en el concepto que tengan los adultos sobre lo que pueda necesitarse en el futuro “era absurdo y pernicioso. No comenzaremos a tener una verdadera educación ni un verdadero aprendizaje en nuestras escuelas hasta que hayamos terminado con esta tontería. Las escuelas deberían ser un lugar en que los niños aprendan aquello que tengan más interés en aprender, y no lo que nosotros pensamos que deben saber”. No habría verdadero aprendizaje a menos que la escuela fuera “un gran mesón de manjares en que haya un despliegue de actividades intelectuales, artísticas, creativas y atléticas, del que cada niño pueda servirse lo que quiera, y tanto o tan poco como desee”. Todo esto sonaba conocido para quienes estaban familiarizados con el concepto progresista centrado en el niño, propio de

---

<sup>34</sup> Neill, *Summerhill* (1960), pp. 26-27.

<sup>35</sup> John Holt, *How Children Fail* (1964), pp. 49, 62, 125.



los años veinte, pero para una generación nueva de prosélitos sonaba nuevo y estimulante<sup>36</sup>.

A diferencia de Holt, que hacía clases a niños adinerados, Kozol, Kohl y Herndon enseñaban en escuelas públicas urbanas, donde la mayoría de los alumnos eran negros y pobres. Todos ellos fueron de opinión de que la educación que recibían sus alumnos era deficiente y que habían sido objeto de malos tratos físicos o psicológicos por parte de maestros racistas o de un sistema escolar burocrático e insensible. Kozol obtuvo el Premio Nacional del Libro por su relato acerca de las atrocidades a que eran sometidos los niños negros pobres en las escuelas públicas de Boston. Según dijo, algunos niños habían recibido castigos corporales y casi todos estaban atrasados debido a la permanente rotación de maestros mediocres o incompetentes. Kozol hacía clases en Harlem. Tras abandonar el insípido plan de estudios obligatorio y dejar de lado textos sosos y anticuados, hizo que los niños trabajaran en proyectos, realizaran experimentos científicos y escribieran sus propias novelas. Herndon escribió un gracioso relato del año en que había ejercido como maestro. Sin saber a ciencia cierta qué enseñar a sus alumnos del primer ciclo de la enseñanza secundaria (muchos de los cuales estaban muy atrasados en lectura), resolvió que los niños hicieran lo que ellos quisieran. Cuando una maestra negra de gran experiencia le reprochó que no exigiera que los niños se expresaran bien o se comportaran correctamente, le aseguró que conocía mejor que ella a sus alumnos y se interesaba más por ellos.

Los numerosos escritos de los críticos radicales que se publicaron en ese período dejaban en claro que las escuelas públicas de los barrios pobres carecían de los instrumentos y quizá incluso de la voluntad para educar a los niños que les eran asignados. Todos estaban de acuerdo en que las bajas expectativas eran un mal endémico. Había un mal avenimiento entre los niños y las escuelas: para que éstas los educaran, ellas tenían que cambiar. Las más pobres eran las que más carecían de recursos y las que tenían maestros menos experimentados y más incompetentes; los niños que más necesitaban instrucción intensiva y estímulo intelectual eran los que tenían menos probabilidades de obtenerlos. Ciertamente requerían amplios recursos, y ciertamente deberían haber tenido los maestros más competentes y no un flujo sostenido de novatos, reemplazantes y fracasados.

Pero algo más andaba mal. Las escuelas de las grandes ciudades se habían convertido en sistemas burocráticos rutinarios, que funcionaban en forma tan mecánica como lo previeron progresistas tales como Edward

---

<sup>36</sup> *Ibidem*, pp. 155-157, 174-180.

L. Thorndike, David Snedden, W. W. Charters, John Franklin Bobbitt, Ellwood P. Cubberley y Lewis Terman, que administraban pruebas para determinar las aptitudes de los alumnos y los asignaban a nichos predeterminados. Durante años, el sistema funcionó como se había previsto, y canalizó la adecuada proporción de alumnos a universidades, granjas, fábricas, oficinas y tiendas, y al servicio doméstico y labores del hogar. El sistema, claro está, no había sido concebido para ocuparse de los niños que obtenían muy malos resultados en las pruebas y elevar el nivel de sus conocimientos y destrezas. Muchos niños, a fuerza de ambición o gracias a la extraordinaria dedicación de sus maestros, lograron eludir las bajas expectativas que les ofrecía el sistema. Pero el sistema propiamente tal era rígido y asignaba a los niños de bajo rendimiento a planes en que se esperaba poco de ellos y no proporcionaban estímulo intelectual.

\*\*\*

Los críticos radicales de los años sesenta tenían toda la razón en indignarse por las pavorosas condiciones en que funcionaban las escuelas urbanas para niños negros, pero su indignación los llevó a rechazar prácticamente todas las manifestaciones de la educación académica: los libros de texto y las pruebas, las notas y evaluaciones, los planes de estudio y de lecciones, e incluso los conocimientos. En la era de la contracultura y de la revolución estudiantil, la solución a la mayoría de los problemas era la libertad, libertad “para dedicarse a lo propio”, libertad de la intromisión de los adultos. En los años veinte y treinta, los progresistas hablaron de preferir la experiencia a los conocimientos y de liberar a las escuelas de los planes de estudios basados en los conocimientos; inconscientemente, sus herederos ideológicos persiguieron los mismos objetivos.

En 1969, en su obra *Teaching as a Subversive Activity*, Neil Postman y Charles Weingartner recomendaron una serie de medidas que habrían alterado la transmisión de conocimientos de una generación a otra. Propusieron que todas las materias fueran electivas y que se eliminaran todos los ramos y requisitos. Recomendaron que los maestros fueran destinados a enseñar ramos que nunca habían estudiado (“Que los profesores de ‘inglés’ enseñen ‘matemáticas’, los de matemáticas, inglés, los de estudios sociales, ciencias, los de ciencias, arte, y así sucesivamente”; “trasladar a todos los maestros primarios a la escuela secundaria y a la inversa”). Postman y Weingartner sostenían que el principal obstáculo para una buena

educación era la insistencia de los maestros en “hacer que algo que creen saber entre en la cabeza de personas que no lo saben”<sup>37</sup>.

Esta clase de ideas no podía menos que empeorar la situación en que se encontraban los niños pobres que, en realidad, necesitaban mayores oportunidades para aprender, más atención de parte de los adultos, mayor estructuración, mejores planes de estudio, mejor material didáctico y maestros más preparados que los ayudaran a adquirir conocimientos y destrezas. Sin embargo, según los críticos a ultranza, la solución era la libertad. Y sus recetas se tornaron cada vez más radicalizadas. Fue así como comenzaron a surgir propuestas de libertad *en* las escuelas y libertad *respecto de* las escuelas, primero de escritores y críticos sociales, luego de profesores de pedagogía y, finalmente, de las propias escuelas.

Para algunos críticos radicales, el principal problema era la enseñanza propiamente tal. Carl Rogers, psicoanalista, sostuvo que las escuelas deberían dejar de lado el aprendizaje tradicional y centrarse más bien en el “crecimiento personal” mediante “grupos de encuentro” y “sensibilización\*<sup>37</sup>”. En una afirmación que fue repetida a diestra y siniestra por quienes estaban ansiosos de echar por la borda todos los requisitos académicos, Rogers sostuvo que el mundo cambiaba tan rápidamente que los conocimientos y destrezas del pasado estaban obsoletos y que, por lo tanto, los estudiantes sólo debían aprender “los *procesos* mediante los cuales se resuelven los problemas”. Afirmó que los estudiantes tenían que aprender cómo resolver problemas pero que no necesitaban estudiar el origen de éstos ni la forma en que se habían resuelto en el pasado. De acuerdo con el sistema ideal que proponía, los maestros no enseñarían sino que serían “facilitadores” de un “aprendizaje autodirigido”. Todo esto se lograría haciendo que maestros, funcionarios, alumnos e incluso padres, participaran en terapias colectivas en que pudieran compartir sus sentimientos más íntimos. Lo que pretendía Rogers era convertir las escuelas en sesiones de terapia de grupos<sup>38</sup>.

A juicio de los críticos a ultranza, las intervenciones superficiales y las reformas no darían resultado. Las escuelas tendrían que cambiar radicalmente para poder crear un nuevo tipo de persona y, de esta manera, una sociedad nueva. En los años treinta, cuando educadores reformistas quisieron crear un nuevo orden social, reconocieron que había una contradicción

---

<sup>37</sup> Neil Postman y Charles Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity* (1969), pp. 137-139. Diez años después, Postman se retractó de sus ideas extremas en *Teaching as a Conserving Activity* (1979).

\* “Sensitivity training”, en el original en inglés. (N. del T.)

<sup>38</sup> Carl Rogers, *Freedom to Learn* (1969), pp. 303-307.

entre el deseo de que las escuelas giraran en torno al niño y el deseo de que fuesen capaces de reconstruir la sociedad. En 1932, cuando George Counts desafió a los educadores progresistas a que construyeran un nuevo orden social, rechazó el individualismo exagerado de las escuelas centradas en el niño, consciente de que les faltaba la disciplina colectiva necesaria para lograr ese nuevo orden social. Al parecer, los pedagogos progresistas de los años sesenta no se percataron de que estas mismas cuestiones habían sido debatidas por la generación anterior y reafirmaron su convicción cuasi religiosa de que la libertad irrestricta de los estudiantes debía necesariamente conducir a una sociedad mejor. Inspirados en *Summerhill*, los críticos confiaban en que los niños que pudiesen elegir libremente siempre lo harían de manera acertada y que, con el tiempo, el mundo sería un lugar muchísimo mejor en que ya no existirían el racismo, la guerra ni el odio.

Uno podría poner en duda este concepto idealista de la naturaleza humana e incluso el problema práctico que plantea encontrar maestros que lleven a la práctica esta percepción rousseauiana. Hasta cabría preguntarse por qué razón los críticos rara vez preguntaron si los padres querían que sus hijos asistieran a escuelas como *Summerhill*. Pero respecto de un punto no debería haber duda alguna: una filosofía educacional consistente en “dedicarse a lo propio” era la peor receta posible para los niños pobres, porque dejaba abandonados a sus propios recursos a los niños que precisamente más necesitaban una instrucción que estuviese orientada a fines determinados. En los cursos en que los maestros “facilitaban” en vez de enseñar, los niños pobres se encontraban en enorme desventaja frente a los niños privilegiados provenientes de hogares en que padres instruidos se encargaban de leerles, los llevaban a museos, los rodeaban de libros y les proporcionaban todo aquello que la escuela no les estaba enseñando. Los niños pobres no tenían esta protección. Si la escuela no se esforzaba por educarlos, lo más probable es que nadie lo hiciera. La idea extremista de que a los niños pobres habría que dejarlos en libertad para aprender o no era jugar con sus vidas (las partes que participaban en el juego eran graduados de clase media alta de universidades prestigiosas). Este enfoque *laissez-faire* de la educación equivalía a renunciar a la promesa básica de la educación pública, a saber, proporcionar igualdad social.

La crítica radicalizada de las escuelas se convirtió en un movimiento dinámico, basado en la hipótesis de que el sistema de educación pública era un gran mecanismo opresor, una herramienta en manos de una sociedad injusta y corrupta, y que deberían crearse instituciones nuevas para liberar a los niños de la escuela y de la sociedad. Desde comienzos de siglo habían existido escuelas del sector privado semejantes a *Summerhill*, en número

mayor o menor según la tenacidad y los recursos de sus fundadores. A fines de los años sesenta, estas escuelas, ahora llamadas “escuelas libres” y “escuelas comunitarias”, proliferaron. Según uno de sus partidarios, en 1967 y 1968 se habían creado 20 y 30 escuelas nuevas, respectivamente, en 1969 de sesenta a ochenta, en 1970 más de ciento cincuenta y en el período 1971-1972, más de doscientas<sup>39</sup>.

Una de las primeras escuelas libres, la Children’s Community School, de Ann Arbor, Michigan, imitó directamente el modelo de Summerhill. Sus maestros, dirigidos por Bill Ayers, miembro del ala revolucionaria de la “Students for a Democratic Society”, estaba convencido de que los niños no debían aprender a leer hasta que ellos mismos le “pidieran” a alguien que les enseñara. Basada en Summerhill, esta estrategia no tuvo éxito. El biógrafo de Diana Oughton, otra maestra de la Children’s Community School, expresó que “La falla más importante de la escuela y que la llevó en definitiva al fracaso, fue que allí nadie aprendía a leer”. (Oughton murió en 1970, fabricando bombas terroristas en el sótano de una residencia privada de Nueva York.) Los críticos más severos de la escuela fueron los padres negros, que querían que sus hijos estudiaran ramos académicos y “surgieran dentro de la sociedad estadounidense y no que la reconstruyeran”<sup>40</sup>.

Hacia comienzos de los años setenta, cuando proliferaron las escuelas libres, su matrícula era ínfima y abarcaba apenas un décimo del 1% de los estudiantes del país. Sin embargo, estas escuelas ejercieron gran influencia en la educación estadounidense. Estimulados por el ejemplo del movimiento privado en pro de las escuelas libres, los grandes sistemas de enseñanza pública crearon escuelas secundarias públicas alternativas, generalmente más pequeñas y más abiertas a la experimentación que las escuelas secundarias corrientes. Una célebre escuela secundaria de esta clase fue el Parkway Program, de Filadelfia, escuela “sin muros” que carecía de local propio y enviaba a sus alumnos a aprender en instituciones y empresas de la comunidad. En vez de escandalizar a la clase dirigente, el Parkway Program sirvió de modelo a otras ciudades, al punto que en la ceremonia de graduación de 1970 tuvo como conferenciante de honor al director de Instrucción Pública de los Estados Unidos<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> Allen Graubard, *Free the Children: Radical Reform and the Free School Movement* (1972), pp. 40-41.

<sup>40</sup> Thomas Powers, *Diana: The Making of a Terrorist* (1971), pp. 64-67. Véase también Todd Gitlin, *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage* (1993, 1987).

<sup>41</sup> Graubard, *Free the Children* (1972), p. 299; Henry Resnik, “Parkway: A School Without Walls” (1971), pp. 248-262.

## El movimiento en pro de la educación abierta

Como reacción al torrente de críticas que las inundaron a fines de los años sesenta, las escuelas públicas se plegaron al movimiento en pro de la educación abierta, que era innovador pero al mismo tiempo agradablemente familiar, esto es, justo lo que necesitaban para superar su desaliento. El movimiento en pro de la educación abierta fue un fenómeno espectacular. Nunca antes una corriente de reforma educacional había alcanzado renombre a nivel nacional casi de la noche a la mañana, logrado el apoyo entusiasta de dirigentes educacionales y ocupado un lugar preponderante entre los temas de debate público, para desaparecer al cabo de pocos años. Mientras que el siglo veinte había sido testigo del advenimiento y del ocaso de muchas modas en el campo de la educación, ésta tuvo un brillante comienzo y una vida inusitadamente breve.

El movimiento cobró impulso en 1967, tras la publicación de una serie de artículos de Joseph Featherstone, aparecidos en *The New Republic*, que causaron sensación entre las autoridades educacionales. Featherstone se refirió a las *infant schools*\* británicas, organizadas en torno a la actividad, como “una profunda y arrolladora revolución de la educación primaria inglesa”. En las escuelas primarias británicas, las actividades diarias “dependen totalmente de lo que resuelva el maestro, quien, por su parte, les ofrece a los alumnos la posibilidad de elegir”. Las aulas estaban bien equipadas y en ellas había áreas de actividades y mesas para trabajos de arte, para jugar con agua y arena, para leer y un rincón para juegos. Los maestros de estas escuelas estaban convencidos de que “en un medio apropiado, los niños pueden aprender mucho por su cuenta y que en la mayoría de los casos sus opciones son un reflejo de sus necesidades”<sup>42</sup>. Esta clase de establecimientos encuadraba muy bien con la tradición progresista estadounidense, porque habían sido diseñados de acuerdo con los postulados del movimiento en pro de la actividad que había tenido gran influencia en muchas escuelas primarias norteamericanas en los años veinte y treinta.

Por desgracia, muchos estadounidenses que abrazaron la causa de la educación abierta no se percataron de que los establecimientos elogiados por Featherstone estaban destinados a niños de cinco a siete años de edad y no eran necesariamente un modelo adecuado para niños de todas las edades. Los educadores que se habían formado con los principios de la educación progresista proclamaron que la “educación abierta” era el método más

---

\* El *infant school*, en Gran Bretaña, corresponde a un primer ciclo de la educación primaria. (N. del E.)

<sup>42</sup> Joseph Featherstone, “Schools for Children” (1967), pp. 17-21; “How Children Learn” (1967), pp. 17-21; “Teaching Children to Think” (1967), pp. 15-25.

apropiado para todas las etapas de la escolaridad. Su sello distintivo resultaba familiar a los progresistas estadounidenses. Las escuelas abiertas hacían hincapié en los proyectos, las actividades y la iniciativa de los alumnos. Sus maestros eran “facilitadores” del aprendizaje y no transmisores de conocimientos. Los alumnos no tenían que sentarse en salas de clase sino que podían reunirse a aprender en los pasillos o corredores de la escuela, o en cualquier lugar de la comunidad circundante. Se apreciaba más el aprendizaje afectivo (o emocional) que el aprendizaje cognitivo (o intelectual). Por lo general, la instrucción se impartía en grupos compuestos por alumnos de diferentes edades y en forma individual. Las salas de clase estaban distribuidas en centros de actividad y no en filas de escritorios colocadas frente al maestro. La presencia de ruido indicaba la existencia de aprendizaje activo. Estas prácticas provenían directamente del movimiento progresista, centrado en el niño, de los años veinte y treinta.

En 1970, la obra del periodista Charles E. Silberman, titulada *Crisis in the Classroom*, que fue un éxito de ventas, llevó a la opinión pública a considerar que la educación abierta era la solución para los problemas de la educación estadounidense. Es más, Silberman afirmaba que la educación abierta era una panacea social, un antídoto al colapso del “sentido y finalidad de nuestras vidas”. Sólo seis años antes, él mismo había sostenido que la disciplina intelectual debía ser la palanca que conduciría a la igualdad de las razas en las escuelas de los Estados Unidos. Profundamente susceptible a las tendencias culturales, ahora llegaba a la conclusión de que lo que más necesitaban las escuelas del país era liberarse de la disciplina intelectual. Con financiamiento de la Carnegie Corporation, de Nueva York, Silberman criticó con energía a las escuelas públicas, sosteniendo que eran “lugares lúgubres y tristes” y declaró que el principal problema de la educación estadounidense era su “falta de sentido”, su “servil apego al horario y al plan de lecciones”. Según él, había que reemplazar las “tiránicas” escuelas públicas del país por la educación informal que se impartía en los parvularios británicos. En cuanto a las escuelas secundarias, proponía que los alumnos pudiesen decidir libremente qué materias estudiar, qué cursos debían ofrecerse, cómo debían ser evaluados, a qué querían destinar los largos períodos en que no había actividades programadas, y cómo vestirse<sup>43</sup>.

Pese a que, en general, los elogios de Silberman a la libertad de los estudiantes fueron acogidos con adulator encomio, algunos se mostraron escépticos. James Koerner, crítico de la educación estadounidense, sostuvo

---

<sup>43</sup> Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education* (1970), pp. 10-11, 207-208, 324, 340-356.

que, contrariamente a lo afirmado por Silberman, muchas escuelas primarias estadounidenses eran tan informales y libres como cualquier escuela inglesa (“Lejos de obsesionarles lo que en el oficio se denomina lo cognitivo a expensas de lo afectivo, muchas personas, en especial los padres, consideran que son demasiado tolerantes y carentes de gobierno”). Rechazó los empeños de Silberman por imponer su modelo preferido de progresismo “de manera generalizada a padres que no tienen derecho a opinar”. Nadie pondría inconvenientes si esas escuelas fueran voluntarias, decía Koerner, pero “la receta de Silberman no acepta nada tan modesto. Ha visualizado el futuro y está convencido de que funciona. Deja en claro que lo único que puede hacerse es reacondicionar todo el sistema educacional”<sup>44</sup>.

Más severo aún fue el sociólogo Amitai Etzioni, quien sostuvo que Silberman había ofrecido una percepción utópica, poco práctica y engañosa. A su juicio “Ninguna sociedad podría funcionar si todos sus miembros actuaran de manera tan egoísta como aquellos que tratan de maximizar sus libertades”. Impugnando el concepto optimista de Silberman sobre la naturaleza humana, Etzioni afirmó que los niños no se educan espontáneamente sino que requieren estímulo y orientación sistemáticos, sea que provengan de hogares tolerantes y privilegiados, o de hogares pobres y desventajados. Además, no le parecía razonable pretender que niños que venían de situaciones tan diferentes pudieran beneficiarse de la misma estructura escolar<sup>45</sup>.

Pero no había forma de detener esta causa triunfante. En 1970, el movimiento en pro de la educación abierta se había convertido en una verdadera cruzada, a la que se plegó una multitud de ávidos seguidores. Departamentos estatales de educación, organismos federales, institutos pedagógicos, revistas, fundaciones y escuelas se unieron a la causa de la libertad del estudiante. Grupos de pedagogos estadounidenses cruzaron el Atlántico para observar la revolución que tenía lugar en las *infant schools* británicas. Los comisionados de educación de Nueva York y Vermont se declararon partidarios del movimiento (y con el tiempo, este último fue director de las escuelas de la ciudad de Nueva York). A comienzos de los años setenta aparecieron numerosos libros y artículos que proclamaban las bondades de la educación abierta. A través de todo el país, las autoridades educacionales crearon aulas abiertas, derribaron los muros que separaban las salas de clase (lo que era otra manera de interpretar lo que quería decir educación “abierta”), o diseñaron nuevos edificios en que no había muros

---

<sup>44</sup> James D. Koerner, “The Greening of the Schools” (1971), pp. 13-18.

<sup>45</sup> Amitai Etzioni, “Review of *Crisis in the Classroom*” (1971), pp. 87-98 (transcrito en Passow, *Reactions to Silberman’s Crisis in the Classroom*, pp. 90-102).



divisorios. En las escuelas secundarias, se rebajaron los requisitos para graduarse, se aumentó el número de cursos electivos y los ramos tradicionales se dividieron en “minicursos”.

\*\*\*

Pese al aparente triunfo de la educación abierta, algunos autores radicales llegaron a la conclusión de que no era posible reformar las escuelas porque el problema *era la propia idea* de “escuela”. Entre estos libre-pensadores cabe señalar a George Leonard e Ivan Illich.

En 1968, Leonard, periodista de la revista *Look*, publicó *Education and Ecstasy*, obra de gran éxito de ventas en la que condenó a los malos de siempre: las notas, las pruebas, la competencia, las distinciones y las “respuestas correctas”. A su juicio, las escuelas estaban concebidas de manera de aplastar el aprendizaje y crear “una generación de abatidos esclavos del trabajo”. La verdadera finalidad de la educación era “la libertad, la expresión personal y el entusiasmo”. En sus fantasías, concibió un campus del año 2001, en que los niños podrían ir y venir “cuando y siempre que lo deseen”, como también “hacer *lo que les dé la gana*, a condición de que no hagan daño a otros”. Según dijo, la escuela del futuro consistiría en una serie de “medios de aprendizaje”, edificios majestuosos en que se utilizarían estrategias tales como el bombardeo de los sentidos, las computadoras, el análisis de las ondas cerebrales, las actividades que expandan la mente y otras que provoquen “entusiasmo” por el aprendizaje. Leonard concibió la educación desde el punto de vista del movimiento del potencial humano, que se interesaba por el conocimiento de sí mismo, la meditación, la estructura de las ondas cerebrales, el intercambio de información biológica y los grupos de encuentro. A su juicio, estos intereses “afectivos” pronto reemplazarían el tradicional énfasis de las escuelas en lo “cognitivo” o “la antigua trampa de las materias”. La verdad es que la escuela del futuro concebida por Leonard parecía mucho más amenazadora para la libertad individual que las escuelas a la antigua, donde lo único que tenía el maestro era un puntero de nogal y no la capacidad tecnológica para controlar la mente<sup>46</sup>.

En 1971, en su libro *Deschooling Society*, Ivan Illich recomendó que se aboliera la escolarización formal. A su juicio, la escolarización universal era un fraude financiado por el gobierno para proteger el empleo de burócratas y maestros. Respaldó la propuesta del economista Milton Friedman de que se emitieran *vouchers* escolares, de manera que los recur-

---

<sup>46</sup> George B. Leonard, *Education and Ecstasy* (1968), pp. 15, 17, 120, 141-150, 194.

sos se entregarían directamente a los padres, quienes entonces podrían escoger al proveedor de educación más acorde con sus preferencias. Illich quería eliminar “el monopolio de la escuela”. Mientras más invirtiera el gobierno en las escuelas, insistía, más perniciosas serían. Comparó las escuelas con cárceles o asilos, cuya finalidad era controlar la mente y “modificar el comportamiento”, en donde a los estudiantes se les inculcaban los valores de la sociedad y eran objeto de un “suicidio espiritual”, y donde los maestros actuaban como terapeutas y guardianes<sup>47</sup>.

\*\*\*

A mediados de los años setenta, en los momentos en que los críticos a ultranza de las escuelas desarrollaban su concepción apocalíptica y utópica del futuro, el ambiente político experimentó un vuelco al ponerse término a la conscripción militar y llegar a su fin la guerra de Vietnam. La marejada de entusiasmo por la educación abierta y otras reformas extremas se desvaneció cuando entre padres y legisladores surgió un movimiento a favor de “volver a ocuparse de lo esencial”.

Si los autores de libros fueran responsables del sistema educacional del país, lo más probable es que las escuelas públicas hubieran desaparecido o se hubieran convertido en versiones de Summerhill. Sin embargo, por grande que fuera el éxito de sus libros y artículos, los autores que se ocuparon del tema de la educación no expresaban la opinión de los padres ni del público estadounidense en general. Éstos nunca respaldaron la campaña para que se diera el máximo de libertad a los estudiantes. En una encuesta Gallup realizada en 1969, la falta de disciplina fue mencionada como principal problema de las escuelas. Algunos distritos escolares crearon escuelas alternativas para satisfacer a los padres que querían que sus hijos asistiesen a una escuela “básica” que pusiera énfasis en las asignaturas tradicionales, en la forma de vestir y en el buen comportamiento, pero ello no fue suficiente para acabar con los llamados a que las escuelas dieran cuenta del cumplimiento de sus responsabilidades. Entre mediados y fines de los años setenta, la mayoría de los estados establecieron estándares

---

<sup>47</sup> Ivan Illich, *Deschooling Society* (1971), pp. 8, 12-19, 49-50, 68, 72, 87, 96. Jonathan Kozol, el reformador de las escuelas urbanas, sostuvo que *Deschooling Society* “es muy posible que sea la obra más importante publicada en los Estados Unidos en veinte años”. (Por su parte, Kozol prefería que hubiese escuelas gratuitas no públicas a que se eliminara la escolarización.) La afirmación de Kozol apareció en la contratapa de la edición en rústica de *Deschooling Society*, publicada por Harrow Books en 1972.

mínimos de competencia en las destrezas básicas y casi la mitad de ellos exigía que los estudiantes aprobaran estas pruebas para poder graduarse de la enseñanza secundaria. Estos exámenes permitieron que las escuelas centraran su atención en la enseñanza de las destrezas básicas, lo que aceleró la desaparición de la educación abierta, pero no hicieron nada para elevar los estándares más allá del mínimo puesto a prueba o para restablecer la formación académica en las escuelas.

El movimiento en pro de la educación abierta fracasó no sólo por la oposición de la opinión pública, sino debido a sus propios defectos. Ya en 1971, Joseph Featherstone, cuyos artículos habían dado vuelo al movimiento, se preocupaba de que se había convertido en moda. Tras visitar muchas aulas abiertas, informó que “las mejores son tan buenas como lo que he visto en Inglaterra; las peores son una mezcolanza”<sup>48</sup>.

En 1972, Roland S. Barth, director de escuela de Massachusetts, que fue uno de los más fervientes partidarios de la educación abierta, dio la voz de alarma. En su obra *Open Education and the American School*, relató su propio esfuerzo desastroso por introducir la educación abierta en dos escuelas públicas de la ciudad cuyos alumnos eran principalmente negros. Contratado como coordinador de instrucción, llevó consigo a seis maestros formados en los principios de la educación abierta. Los maestros colocaron sus escritorios al fondo de la sala y organizaron centros de aprendizaje para los niños. Se suponía que los niños eligieran sus propias actividades, mientras el maestro iba de grupo en grupo y de niño en niño, estimulándolos. Se partía de la base de que los alumnos actuarían de manera responsable cuando abandonaran libremente la sala para ir al baño o a beber agua.

Sin embargo, al cabo de tres meses, el programa de educación abierta fue abandonado. Los escritorios de los maestros volvieron a ocupar su lugar al frente de la sala, los escritorios de los alumnos se ordenaron en filas y los niños fueron distribuidos de acuerdo con el nivel que habían alcanzado en lectura y matemáticas. Diariamente, los maestros entregaban tareas para la casa y daban pases para ir al baño y al dispensador de agua. El programa sucumbió ante la resistencia de niños y de padres. La multiplicidad de opciones no hizo más que confundir a los niños; mientras más opciones tenían, menos capaces eran de seguir una de ellas hasta el final y más disociadores se tornaban. Los alumnos “se agrupaban de a diez y veinte fuera de los baños y en torno a los dispensadores de agua. Si el maestro volvía la espalda a la clase, cuando se daba vuelta nuevamente

---

<sup>48</sup> Joseph Featherstone, “Tempering a Fad” (1971), pp. 17-21.

encontraba en la sala sólo a tres de veinticinco niños”. Los niños exigían que “el maestro impusiera orden” y rechazaban los intentos de éste por traspasarles a ellos la responsabilidad del aprendizaje<sup>49</sup>.

Barth reconoció de mala gana que lo que los niños deseaban era estabilidad y que el maestro les demostrara que eran importantes para él: “Las aulas abiertas y sus maestros no les daban lo uno ni lo otro [...]. Los alumnos ponían a prueba al maestro que trataba de dirigir a un curso que no conocía y se mostraban insolentes hasta que éste imponía la disciplina tradicional o era desplazado y otro llegaba a ocupar su lugar”<sup>50</sup>. Los padres de los alumnos negros se indignaban cuando visitaban las salas de clase, escuchaban el ruido y veían a los niños comportarse mal sin ser corregidos por sus maestros. Temían que el experimento les negara a sus hijos precisamente la educación que había llevado al éxito a los maestros blancos. Querían para sus hijos la misma disciplina, instrucción y estructura que los haría tan exitosos como sus maestros. Al finalizar el año, se puso término al experimento de la educación abierta, y con ello a los educadores de la enseñanza abierta.

En la introducción del libro más pesimista pero más juicioso de Barth, Featherstone escribió “Comienzo a recelar de consignas como la de la educación abierta. A Barth le sucede lo mismo. Creo que puede hacer más mal que bien. Actualmente, estoy tratando de convencer a los partidarios de la enseñanza abierta e informal que inicien un movimiento cuya única consigna sea exigir escuelas dignas”. Agregaba Featherstone: “Debería cuestionarse más el derecho de una persona a imponer planes educacionales a niños cuyos padres los consideran inaceptables por razones filosóficas”. Pocos partidarios de la educación abierta se habían planteado esa pregunta, porque partían de la base de que todo el mundo quería o debía querer lo mismo que ellos<sup>51</sup>.

En 1974, Donald A. Myers, que formó parte de un grupo de trabajo que evaluó las aulas abiertas en el estado de Nueva York, expresó que “al parecer, en los Estados Unidos la educación abierta está prácticamente muerta”. Según dijo, había muerto no sólo porque no había logrado mejorar el desempeño de los alumnos, sino porque periodistas de la prensa amarilla y fanáticos irresponsables habían exagerado sus bondades. “En la educación estadounidense”, declaró “ha llegado el momento de que los maestros

---

<sup>49</sup> Roland S. Barth, *Open Education and the American School* (1972), pp. 109-112, 138-142.

<sup>50</sup> *Ibidem*, pp. 147-156.

<sup>51</sup> Joseph Featherstone, prólogo de la obra de Barth, *Open Education and the American School* (1972), p. x.

deberían declararse en huelga cuando los predicadores en materia de educación” propongan innovaciones cuyos resultados no hayan sido comprobados mediante investigaciones cuidadosas y prolongadas. En vez de pagarles y elogiarles, habría que despedir a estos mercachifles que “deberían dar las gracias porque no los mandan a la cárcel como les sucedería a los representantes de una empresa farmacéutica que comercializaran una droga antes de haber sido probada”. Myers criticó a los que querían prescindir de los programas de estudios, convertir a los maestros en “lacayos discretos” y transformar el aprendizaje en un juego. Se preguntaba por qué razón tantos educadores estadounidenses se resistían a reconocer que “escribir una frase, expresarse con buena dicción, tocar el piano o aprender estadísticas deductivas son simplemente trabajos difíciles”<sup>52</sup>.

A Lisa Delpit, educadora afroamericana que había hecho clases en el centro de Filadelfia a comienzos de los años setenta, le inquietaron las consecuencias de la educación abierta para los niños pobres. Tras empapar-se de la doctrina de la educación abierta cuando era estudiante de pregrado de pedagogía, creó una clase no convencional y observó cómo sus alumnos negros quedaban rezagados. Al cabo de seis años de ejercicio de la profesión, a pesar suyo se fue tornando más tradicional, y pareciéndose más a las monjas que la habían educado en la escuela católica, y observó que sus alumnos mejoraban sostenidamente sus destrezas. Más adelante, siguió estudios de posgrado, donde aprendió la técnica de enseñanza progresista más moderna, el “proceso de escritura”, de acuerdo con el cual no había que corregir los errores de los alumnos ni enseñar técnicas, sino centrarse en la “fluidez” (esto es, en dejar que los pensamientos de uno queden sobre el papel). Cuando visitó Filadelfia, un colega negro habló pestes de la insensatez del “proceso de escritura”: “Nuestros niños *tienen* fluidez. Lo que necesitan es aprender las técnicas que les permitirán entrar a la universidad [...]. Éste no es más que otro engaño racista para marginar a nuestros niños. Los niños blancos aprenden a escribir decentemente. Aunque no se les enseñe en la escuela, sus padres se aseguran de que adquieran lo que necesitan. Pero ¿qué pasa con nuestros niños? No lo adquieren en la casa y en la escuela se pasan el tiempo aprendiendo a expresarse con fluidez”. Delpit se dio cuenta de que los maestros progresistas blancos creían que al dejar que los estudiantes negros se expresaran sin aprender a leer, escribir o hablar correctamente, los estaban liberando de un “sistema educacional racista”.

---

<sup>52</sup> Donald A. Myers y Daniel L. Duke, “Status in New York State”, (1973), p. 63; Donald A. Myers, “Why Open Education Died” (1974), pp. 60-67. Véase también Roland S. Barth, “Beyond Open Education” (1977), pp. 489-492.

Cayó en cuenta de que, a menos que adquirieran estas destrezas, los estudiantes no podrían incorporarse en la sociedad<sup>53</sup>.

El hecho de que la educación abierta desapareciera como movimiento, consigna y grito de batalla no significó que las aulas de la enseñanza primaria estadounidenses volvieran a aplicar prácticas rígidas y formales. Desde los años veinte, la mayoría de ellas había recibido la influencia de diversas variedades de educación progresista. La mayoría de los maestros se habían formado de acuerdo con métodos no convencionales y no sabían nada acerca de los métodos “tradicionales” o del aprendizaje mediante la memorización. Hacia fines de los años setenta, habría sido difícil, si no imposible, encontrar un instituto pedagógico o un departamento estadual de educación que fuese partidario de los métodos formales. En la mayoría de los distritos escolares del país, la enseñanza primaria tradicional era informal y contenía muchos, si no la mayoría, de los elementos de la educación abierta. Hacia 1940, casi todos los maestros, incluso los que se consideraban “tradicionales”, habían incorporado a su rutina diaria las actividades, los proyectos y las visitas a terreno. Mucho tiempo atrás, las filas de escritorios fijos se habían reemplazado por mobiliario transportable. Las prácticas de la educación abierta que eran válidas se habían aplicado mucho antes de que surgiera el movimiento y sobrevivieron a su desaparición.

Las escuelas secundarias del país respondieron a las revueltas culturales y a las turbulencias pedagógicas de fines de los años sesenta y comienzos de los setenta reduciendo las exigencias para graduarse, aumentando el número de asignaturas electivas, eliminando las reglas sobre el modo de vestir y aflojando las reglas de disciplina. Para apaciguar las exigencias de libertad de los alumnos, las escuelas secundarias redujeron sus expectativas en materia de conducta y su disposición a actuar *in loco parentis*. Los maestros que habían estudiado pedagogía para evitar ser reclutados para el servicio militar en Vietnam, simpatizaron con las exigencias de los alumnos de que se eliminaran las normas sobre la forma de vestir y los cursos obligatorios, aun cuando estas demandas sólo fueron expresadas por un reducido número de alumnos. También lo hicieron los nuevos maestros, que habían estudiado las obras de los críticos radicales en los cursos de pedagogía y se habían graduado tras rendir un examen para demostrar que habían comprendido el mensaje de los críticos. Al comenzar a ejercer la profesión, maestros que estaban en la universidad cuando se produjeron los

---

<sup>53</sup> Lisa D. Delpit, *Other People's Children: Cultural Conflicts in the Classroom* (1995), pp. 12-17 (publicado originalmente con el título de “Skills and Other Dilemmas of a Progressive Black Educator” [1986], pp. 379-385).

desórdenes estudiantiles en los campus, acogieron los argumentos de los críticos en cuanto a que las escuelas no debían juzgar ni presionar a los alumnos, y debían permitirles decidir qué estudiar y cómo comportarse. En forma lenta pero segura, las escuelas abjuraron de su responsabilidad de enseñar conocimientos y de inculcar una conducta recta y comportamientos adecuados.

### **El legado de los años sesenta**

En 1975, la condición en que se encontraban las escuelas del país se convirtió en cuestión de política a nivel nacional cuando la prensa reveló que los resultados de la Scholastic Aptitude Test (SAT) para el ingreso a la educación universitaria habían empeorado marcadamente desde el período 1963-1964. La College Entrance Examination Board, que estaba a cargo de la administración de esta importante prueba al elevado número de estudiantes que postulaban a la educación superior, designó una comisión de alto nivel para que investigara las razones del deterioro. El informe que presentó en 1977 señaló las causas probables del fenómeno, entre las cuales mencionó la diversificación racial del grupo encargado de tomar la prueba (partiendo de la base de que los estudiantes no blancos estaban menos preparados para satisfacer los mismos estándares que los que sí lo eran), las convulsiones políticas (la guerra de Vietnam, los asesinatos políticos y Watergate), así como la influencia de la televisión y los cambios que había experimentado la estructura de la familia (el aumento del número de divorcios y de madres que trabajaban). Sin embargo, el grupo observó que los cambios ocurridos en las escuelas también habían debilitado el rendimiento académico. El incremento del número de cursos electivos se había acompañado de una baja de la matrícula en los cursos académicos básicos. Por ejemplo, entre 1971 y 1973 la matrícula en los cursos de inglés había disminuido 11%, mientras que la de los ramos electivos se había elevado rápidamente. Para citar otro ejemplo, en Massachusetts había aumentado el número de escuelas que ofrecían cursos de cine y medios de comunicación social, mientras que había disminuido el de las que ofrecían cursos de inglés e historia universal para el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En California, la matrícula de los cursos básicos de inglés y redacción registraron una fuerte caída a comienzos de los años setenta, en cambio, la de los ramos electivos prácticamente se duplicó<sup>54</sup>.

La comisión investigadora de alto nivel observó con pesar que “El ausentismo, que se consideraba inaceptable, actualmente se tolera. Una ‘A’

---

<sup>54</sup> College Entrance Examination Board, *On Further Examination* (1977), pp. 26-31.

o una 'B' significan bastante menos que antes. Ser ascendido de un curso a otro ha pasado a ser casi un trámite. Al parecer, las tareas para la casa han disminuido a la mitad". El vocabulario de los textos destinados al undécimo grado correspondía al que antes se habría considerado apropiado para el noveno o décimo grados, y había aumentado el número de ilustraciones. Examinando la evidencia, el grupo de trabajo del SAT llegó a la conclusión de que "la lectura que se exige y lleva a cabo actualmente es menos reflexiva y crítica" y que "al parecer, ha pasado de moda escribir con esmero". Las escuelas secundarias habían disminuido sus exigencias y rebajado sus expectativas, al mismo tiempo que el estudiantado se había diversificado y contenía una proporción mayor de alumnos afroamericanos e hispánicos. Esta situación se asemejaba a lo sucedido en los años treinta, cuando las escuelas secundarias aumentaron el número de programas y planes de estudio no académicos a medida que se acrecentó la proporción de estudiantes blancos de bajos ingresos<sup>55</sup>.

El informe del College Board fue seguido de comentarios igualmente pesimistas sobre la situación en que se encontraba el estudio de idiomas extranjeros, matemáticas y ciencia en las escuelas. En 1979, una comisión designada por el Presidente Jimmy Carter llegó a la conclusión de que "La ineptitud de los estadounidenses en materia de idiomas extranjeros es punto menos que vergonzosa, y es cada día peor". En las escuelas secundarias, la matrícula en cursos de idiomas extranjeros había disminuido de manera marcada, de 24% en 1965 a sólo 15% a fines de los años setenta. Sólo uno de cada veinte estudiantes secundarios estudiaba un segundo año de un idioma extranjero. En la enseñanza secundaria, el cuasi colapso de la matrícula de los cursos de idiomas extranjeros se produjo cuando las universidades resolvieron eliminar el ramo como requisito de admisión. En 1966, el 34% de las universidades exigía el estudio de un idioma extranjero como requisito de admisión, pero diez años más tarde sólo lo hacía el 8%. En 1980, una comisión presidencial que examinó la situación en que se encontraba el estudio de las ciencias y la ingeniería se lamentó del "deterioro general de la calidad y de las expectativas" de las escuelas, de la reducida matrícula de los cursos de ciencias y matemáticas avanzadas y del aflojamiento de los requisitos de admisión a la educación superior<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> *Ibidem*; véase también David L. Angus y Jeffrey E. Mirel, *The Failed Promise of the American High School, 1890-1995* (1999).

<sup>56</sup> President's Commission on Foreign Language and International Studies, *Strength Through Wisdom: A Critique of U.S. Capability* (1979), p. 6; National Science Foundation y U.S. Department of Education, *Science and Engineering: Education for the 1980s and Beyond* (1980), pp. 3, 46-48.



En 1983, Clifford Adelman, investigador del U.S. Department of Education, analizó las asignaturas que habían cursado los graduados de la enseñanza media entre 1964 y 1981. Concluyó que durante este período se había producido “un menoscabo sistemático de los ramos académicos (y de algunos vocacionales)”. Los estudiantes secundarios dedicaban menos tiempo a cursos académicos y más a asignaturas no académicas que les daban créditos. Los planes de estudio se habían tornado “difusos y fragmentados”. La matrícula en el “plan general” se había elevado “de 12,0% a fines de los años sesenta a 42,5% a fines de los setenta”, dijo Adelman, y se había convertido “en el plan predominante en la escuela secundaria”. Este plan, que no era académico ni vocacional, se componía de cursos tales como conducción de vehículos, conocimientos generales de comercio, cursos de nivelación, educación del consumidor, capacitación para el matrimonio y la edad adulta, educación sanitaria, dactilografía y economía doméstica<sup>57</sup>.

Otro estudio realizado en 1974 por investigadores del U.S. Department of Education comparó a los estudiantes que se graduaron de la enseñanza secundaria en 1972 y 1980. Comprobó que en esos ocho años, los resultados de las pruebas de aptitudes verbales y matemáticas habían empeorado, que había disminuido el tiempo dedicado a las tareas para la casa y aumentado las notas infladas. El porcentaje de alumnos del último año que seguían un plan de estudios académico había bajado de 46% en 1972 a 38% en 1980, mientras que en ese período la proporción de alumnos secundarios que debió inscribirse en cursos de nivelación en matemáticas se había septuplicado, elevándose de 4 a 30%. Casi tres cuartas partes de los estudiantes consideraban que su escuela debería haber hecho mayor hincapié en ramos académicos básicos. Sin embargo, pese a este conjunto de indicadores negativos, los alumnos que se graduaron en 1980 eran “más seguros de sí mismos” que sus pares de 1972 y más proclives a confiar en que serían capaces de llegar a graduarse de la universidad<sup>58</sup>.

En general, éste era el panorama desalentador de un país que había permitido que en las escuelas predominara el sistema electivo. En 1922, el gobierno federal contabilizó que en las escuelas del país se ofrecían unos

---

<sup>57</sup> Clifford Adelman, “Devaluation, Diffusion, and the College Connection: A Study of High School Transcripts, 1964-1981”, documento elaborado para la National Commission on Excellence in Education (1983), pp. 1, 3, 18-22.

<sup>58</sup> William B. Fetters, George H. Brown y Jeffrey A. Owings, *High School Seniors: A Comparative Study of the Classes of 1972 and 1980* (1984), pp. 5-8. Utilizando métodos diferentes, el estudio de Adelman llegaba a la conclusión de que un 42,5% de los alumnos que se graduaron habían seguido el curso general, mientras que el estudio de Fetters, Brown y Owings fijaba la cifra en 38%.

175 cursos diferentes; en 1973, el número de cursos disponible superaba los 2.100. Aprovechando su nueva libertad, los estudiantes secundarios habían optado por descartar los ramos difíciles y elegir alternativas más fáciles. Los alumnos muy motivados seguían tomando cursos avanzados, pero no eran muchos los que seguían su ejemplo. La función propiciadora de la igualdad que debía cumplir la enseñanza secundaria se vio severamente disminuida, ya que los mejores alumnos continuaron estando bien preparados mientras que las exigencias y las expectativas de los alumnos corrientes o malos eran muy bajas. Como consecuencia de las políticas de *laissez-faire* de los años setenta, los estudiantes estadounidenses estaban inscribiéndose en menos cursos, estudiando menos y aprendiendo menos. En los años setenta, los resultados de las pruebas estandarizadas empeoraron sostenidamente y bajaron al mínimo en los años ochenta<sup>59</sup>.

El hecho de que tanto las escuelas como el hogar se tornaran más permisivas aceleró otras tendencias sociales aún más nefastas que los declinantes resultados de las pruebas. Las transformaciones experimentadas por “la sociedad adolescente”, a que se había referido James Coleman en 1961, eran sorprendentes. En esa oportunidad, Coleman observó que los adultos estaban abjurando de su responsabilidad de vigilar el comportamiento personal y cívico de los jóvenes, dejándolos sin supervisión adecuada y sin puntos de referencia de carácter moral. En los años sesenta y setenta, se disparó el consumo de drogas y alcohol entre los jóvenes, y aumentaron la tasa de homicidios, las muertes por suicidio y los nacimientos fuera del matrimonio. Durante este período, a las escuelas les resultó cada vez más difícil mantener la disciplina, y la falta de respeto de los alumnos por los maestros se convirtió en pan de todos los días<sup>60</sup>.

Las escuelas contribuían al mal comportamiento de los alumnos al hacer hincapié en sus derechos, pero no en sus responsabilidades. El debilitamiento de las normas académicas y de conducta se relacionaba no sólo con los resultados de las pruebas sino con cuestiones de personalidad. Muchas de las prácticas habituales de las escuelas —las notas infladas, la promoción por razones sociales, el deterioro de la calidad— enseñaron a los alumnos a no apreciar el trabajo duro, el esfuerzo personal, la diligencia y la perseverancia. El hecho de que se permitiera que los alumnos entregaran sus trabajos fuera de plazo o simplemente no los entregaran les enseñaron

---

<sup>59</sup> David Angus y Jeffrey Mirel, “Rhetoric and Reality: The High School Curriculum” (1995), p. 302; Diane Ravitch, *National Standards in American Education: A Citizen’s Guide* (1995), cap. 3; Mirel, *The Rise and Fall of an Urban School System* (1993), cap. 6.

<sup>60</sup> Robert A. Johnson et al., *Trends in the Incidence of Drug Use in the United States, 1919-1992* (1996), pp. 32-37. Véase también Edward A. Wynne y Kevin Ryan, *Reclaiming Our Schools: Teaching Character, Academics and Discipline* (1997), cap. 1.

ba que el sentido de responsabilidad carecía de importancia. La reducción del volumen de tareas para la casa no sólo abrevió el espacio de tiempo que los estudiantes dedicaban a leer, escribir y ejercitar las materias escolares, sino que redujo el nivel de autodisciplina que se esperaba de ellos. Aunque estos cambios afectaron a todos los estudiantes, fueron particularmente perniciosos para los afroamericanos, que no obtuvieron la educación rigurosa y de buena calidad que requerían y que habían propiciado personas como W. E. B. Du Bois, William C. Bagley, Isaac Kandel y Kenneth Clark.

Las modificaciones de los planes de estudio para hacerlos pertinentes acentuaron la importancia dada a temas de carácter narcisista. Las asignaturas de estudios sociales centraron la atención en cuestiones de interés personal y social inmediato; los departamentos de estudios sociales relegaron al segundo plano la historia cronológica y la educación cívica, que exigían que los alumnos reflexionaran sobre mundos más vastos que el que conocían. Proliferaron los cursos de “esclarecimiento de los valores”, que alentaban a los alumnos a adoptar sus propias decisiones respecto al consumo de drogas u otras conductas peligrosas. El estudio del inglés pasó a ser “artes del idioma inglés”, en que se prestó más atención a la expresión de la personalidad y las cuestiones sociales que a la literatura clásica. El estudio de los héroes, que había sido popular entre los alumnos que buscaban modelos que imitar, cayó en desgracia. En un esfuerzo por promover entre los jóvenes la confianza en sí mismos y la identidad del grupo, las escuelas descuidaron la atención que solían prestar a valores tales como la moderación, el dominio de sí y la humildad.

En suma, el espíritu anárquico, individualista y hedonista de los años sesenta no favoreció la misión educativa de las escuelas, como tampoco favoreció el intelecto, la salud ni el bienestar de los jóvenes.

## BIBLIOGRAFÍA

### La era de los expertos

- American Classical League. *The Classical Investigation*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1924.
- Anderson, James D. *The Education of Blacks in the South, 1860-1935*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1988.
- Anderson, Eric y Alfred A. Moss Jr. *Dangerous Donations: Northern Philanthropy and Southern Black Education, 1902-1930*. Columbia, Mo.: University of Missouri Press, 1999.
- Bagley, William C. Editorial. *School and Home Education*, marzo 1915.
- Bobbitt, John Franklin. “The Elimination of Waste in Education”. *The Elementary School Teacher*, febrero 1912.

- Bobbitt, J. F. "High School Costs". *The School Review*, octubre 1915.
- Bobbitt, J. F. *The San Antonio Public School System: A Survey*. San Antonio: San Antonio School Board, 1915.
- Bok, Edward. "A National Crime at the Feet of American Parents". *The Ladies' Home Journal*, enero 1900, p. 16.
- Bok, Edward. "The First Blow". *The Ladies' Home Journal*, octubre 1900.
- Briggs, Thomas H. "Secondary Education". *U.S. Commissioner of Education Report*, Vol. 1. Washington, D.C.: U.S. Bureau of Education, 1914-1915.
- Cremin, Lawrence A. "The Revolution in American Secondary Education, 1893-1918". *Teachers College Record*, marzo 1955.
- Cremin, Lawrence A. *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*. Nueva York: Knopf, 1961.
- Cubberley, Ellwood P. *Changing Conceptions of Education*. Nueva York: Houghton Mifflin, 1909.
- Cubberley, Ellwood P. "Does the Present Trend Toward Vocational Education Threaten Liberal Culture?" *The School Review*, septiembre 1911.
- Cubberley, Ellwood P. *Public School Administration: A Statement of the Fundamental Principles Underlying the Organization and Administration of Public Education*. Boston: Houghton Mifflin, 1916.
- Cubberley, Ellwood P. *School Organization and Administration: A Concrete Study Based on the Salt Lake City School Survey*. Yonkers-on-Hudson, N.Y.: World Book, 1917.
- Du Bois, W. E. B. "Negro Education". *The Crisis*, febrero 1918.
- Du Bois, W. E. B. "Thomas Jesse Jones". *The Crisis*, octubre 1921, pp. 252-256.
- Education*. Editorial, octubre 1911.
- Eliot, Charles W. "The Case Against Compulsory Latin". *The Atlantic Monthly*, marzo 1917.
- Eliot, Charles W. "The Changes Needed in American Secondary Education". En Charles W. Eliot, *A Late Harvest: Miscellaneous Papers Written Between Eighty and Ninety*. Freeport, N.Y.: Books for Libraries Press, 1971 (publicado originalmente en 1924).
- Ellwood, Charles A. "The Sociological Basis of the Science of Education". *Education*, noviembre 1911.
- Elson, William H. y Frank P. Bachman. "Different Courses for Elementary Schools". *Educational Review*, abril 1910.
- Elson, William H. "The Technical High School of Cleveland". *The School Review*, junio 1908.
- Gill, Brian y Stephen Scholssman. "'A Sin Against Childhood': Progressive Education and the Crusade to Abolish Homework". *American Journal of Education*, noviembre 1996.
- Felter, William L. "On Reconstructing the Curriculum in Secondary Schools". *Educational Review*, junio 1914.
- Finney, Ross L. *The American Public School: A Genetic Study of Principles, Practices and Present Problems*. Nueva York: Macmillan, 1923.
- Flexner, Abraham. "A Modern School". *American Review of Reviews*, 53 (1916).
- Flexner, Abraham. "Parents and Schools". *The Atlantic Monthly*, julio 1916.
- Herbst, Jurgén. *The Once and Future School: Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education*. Nueva York: Routledge, 1996.
- Johnston, Charles Hughes. "Curriculum Adjustments in Modern High Schools". *The School Review*, noviembre 1914.

- Johnston, Charles Hughes. "What is Curriculum Differentiation?". *Educational Administration and Supervision*, enero 1916.
- Kramer, Yale. "Freud and the Culture Wars". *The Public Interest*, 124 (1966).
- Krug, Edward A. *The Shaping of the American High School, 1880-1929*. Madison: University of Wisconsin Press, 1964.
- Lewis, William D. "The High School and the Boy", *The Saturday Evening Post*, abril 6, 1912, pp. 8-11.
- Lewis, William D. *Democracy's High School*. Boston: Houghton Mifflin, 1914.
- Lybarger, Michael Bruce. "Origins of the Social Studies Curriculum: 1865-1916". Disertación para obtener el grado de doctor, Universidad de Wisconsin, Madison, 1981.
- Lybarger, Michael B. "Need as Ideology: A Look at the Early Social Studies". En Thomas S. Popkewitz (ed.), *The Formation of the School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. Nueva York: Falmer Press, 1987.
- Marvin Lazerson y W. Norton Grubb (eds.). *American Education and Vocationalism: A Documentary History, 1870-1970*. Nueva York: Teachers College Press, 1974.
- Maxwell, William H. "On a Certain Arrogance in Educational Theorists". *Educational Review*, febrero 1914.
- Maxwell, William H. "Efficiency of Schools and Systems". *National Education Association Proceedings*, 1915.
- Mearns, William Hughes. "Our Medieval High Schools: Shall We Educate Children for the Twelfth or the Twentieth Century?". *The Saturday Evening Post*, marzo 2, 1912, pp. 18-19.
- Meriam, Junius L. "Fundamentals in the Elementary School Curriculum". *National Education Association Proceedings*, 1919.
- National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics 1995*. Washington, D.C., Ministerio de Educación de los Estados Unidos, 1996.
- National Education Association. *Cardinal Principles of Secondary Education: A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, appointed by the National Education Association*. Bulletin N° 35. Washington, D.C.: Bureau of Education, 1918.
- Rapeer, Louis W. "College Entrance Requirements: The Judgment of Educators", *School and Society*, enero 8, 1916.
- Rapeer, Louis W. "College Entrance Requirements: The Elimination of the Non-English Languages and the Non-Arithmetical Mathematics". *School and Society*, abril 15, 1916.
- Russell, James E. "The Trend in American Education". *Educational Review*, junio 1906.
- School and Society*. "Enrollment in High School Courses in Missouri". 20 marzo 1915, pp. 414-415.
- Shorey, Paul. "Hippias Paidagogos". *The School Review*, enero 1909.
- Shorey, Paul. "The Case for the Classics". *The School Review*, noviembre 1910.
- Shorey, Paul. "The Assault on Humanism". *The Atlantic Monthly*, junio-julio 1917.
- Shorey, Paul. *The Assault on Humanism*. Boston: Atlantic Monthly Press, 1917.
- Shorey, Paul. "The Modern School". *Education*, mayo 1918.
- Snedden, David y W. C. Bagley. "Fundamental Distinctions Between Liberal and Vocational Education". *National Education Association Proceedings*, 1914.

- Tenenbaum, Samuel. *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education*. Nueva York: Harper, 1951.
- The History Teacher's Magazine*. "Social Studies in Secondary Schools: Preliminary Recommendation by the Committee of the National Education Association". diciembre 1913, pp. 291-292 (publicado originalmente por el U.S. Bureau of Education, 1913, Bulletin N° 41).
- The School Review*. "The Texas Survey". Octubre 1924, p. 565.
- Tyack, David B. *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1974.
- Tyack, David y Elizabeth Hansot. *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980*. Nueva York, Basic Books, 1982.
- U.S. Bureau of Education. *Negro Education: A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States*. (Preparado en cooperación con el Fondo Phelps-Stokes, bajo la dirección de Thomas Jesse Jones, especialista en educación de grupos étnicos). Bulletin N° 38 (1916). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1917.
- U.S. Bureau of Education. *The Social Studies in Secondary Education*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1916.
- U.S. Bureau of Education. *Negro Education: A Study of the Private and Higher Schools for Colored People in the United States*. Bulletin N° 39 (1916). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1917.
- U.S. Bureau of Education. *The Problem of Mathematics in Secondary Education*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1920.
- U.S. Commissioner of Education. *U.S. Commissioner of Education Report, 1916-1917*. Vol. 2. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1917.
- West, Andrew F. "Is There a Democracy of Studies?" *The Atlantic Monthly*, diciembre 1899.
- Wilson, H. B. "Socializing the School". *Educational Administration and Supervision*. febrero 1918.

### Los años sesenta

- Adelman, Clifford. "Devaluation, Diffusion, and the College Connection: A Study of High School Transcripts, 1964-1981". Documento elaborado para la National Commission on Excellence in Education. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1983.
- Angus, David y Jeffrey Mirel. "Rhetoric and Reality: The High School Curriculum". En Diane Ravitch y Maris Vinovkis (eds.), *Learning from the Past: What History Teaches Us About School Reform*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1995.
- Angus, David L. y Jeffrey E. Mirel. *The Failed Promise of the American High School, 1890-1995*. Nueva York: Teachers College Press, 1999.
- Barth, Roland S. *Open Education and the American School*. Nueva York: Agathon, 1972.
- Barth, Roland S. "Beyond Open Education". *Phi Delta Kappa*, febrero 1977.
- Bond, Horace Mann. *Black American Scholars: A Study of Their Beginnings*. Detroit: Balamp, 1972.
- Clark, Kenneth B. *Dark Ghetto: Dilemmas of Social Power*. Nueva York: Harper & Row, 1965.
- Coleman, James S. *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and Its Impact on Education*. Nueva York: Free Press, 1961.

- College Entrance Examination Board. *On Further Examination*. Nueva York: CEEB, 1977.
- Conant, James B. *Slums and Suburbs: A Commentary on Schools in Metropolitan Areas*. Nueva York: McGraw-Hill, 1961.
- Croall, Jonathan. *Neill of Summerhill: The Permanent Rebel*. Nueva York: Pantheon, 1983.
- Delpit, Lisa D. *Other People's Children: Cultural Conflicts in the Classroom*. Nueva York: New Press, 1995 (publicado originalmente con el título de "Skills and Other Dilemmas of a Progressive Black Educator", *Harvard Educational Review*, noviembre 1986.)
- Etzioni, Amitai. "Review of *Crisis in the Classroom*". *Harvard Educational Review*, febrero 1971.
- Featherstone, Joseph. "Schools for Children". *The New Republic*, agosto 19, 1967.
- Featherstone, Joseph. "How Children Learn". *The New Republic*, septiembre 2, 1967.
- Featherstone, Joseph. "Teaching Children to Think". *The New Republic*, septiembre 9, 1967.
- Featherstone, Joseph. "Tempering a Fad". *The New Republic*, 25 septiembre 1971.
- Featherstone, Joseph. Prólogo de la obra de Roland S. Barth, *Open Education and the American School*. Nueva York: Agathon, 1972.
- Fetters, William B. George H. Brown y Jeffrey A. Owings. *High School Seniors: A Comparative Study of the Classes of 1972 and 1980*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 1984.
- Franklin, John Hope y Alfred A. Moss, Jr. *From Slavery to Freedom*. Nueva York: Knopf, 1988, 6ª. ed.
- Friedenberg, Edgar Z. *The Vanishing Adolescent*. Nueva York: Beacon Press, 1959.
- Gitlin, Todd. *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage*. Nueva York: Bantam, 1993 (publicado originalmente en 1987).
- Goodman, Paul. *Growing Up Absurd*. Nueva York: Random House, 1960.
- Graubard, Allen. *Free the Children: Radical Reform and the Free School Movement*. Nueva York: Random House, 1972.
- Grant, Gerald. *The World We Created at Hamilton High*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988.
- Holt, John. *How Children Fail*. Nueva York: Pitman, 1964.
- Illich, Ivan. *Deschooling Society*. Nueva York: Harper & Row, 1971.
- Irvine, Jacqueline Jordan y Michele Foster (eds.). *Growing Up African American in Catholic Schools*. Nueva York: Teachers College Press, 1996.
- Jacob, Philip E. *Changing Values in College: An Exploratory Study of the Impact of College Teaching*. Nueva York: Harper, 1957.
- Jaynes, Gerald D. y Robin M. Williams, Jr. *A Common Destiny: Blacks and American Society*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1989.
- Johnson, Charles S. "The Negro Public Schools". En Carleton Washburne, *A Summary Report of the Louisiana Educational Survey*. Baton Rouge: Louisiana Educational Survey Commission, 1942.
- Johnson, Robert A. et al. *Trends in the Incidence of Drug Use in the United States, 1919-1992*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Services Administration, 1996.
- Jones, Faustine Childress. *A Traditional Model of Educational Excellence: Dunbar High School of Little Rock, Arkansas*. Washington, D.C.: Howard University Press, 1981.
- Koerner, James D. "The Greening of the Schools". En A. Harry Passow (ed.), *Reactions to Silberman's Crisis in the Classroom*. Worthington, Ohio: Jones, 1971.
- Kozol, Jonathan. Declaraciones en la contratapa de la edición en rústica del libro de Ivan Illich, *Deschooling Society*, publicada por Harrow Books en 1972.

- Leonard, George B. *Education and Ecstasy*. Nueva York: Delacorte, 1968.
- Louisiana Looks at its Schools: A Summary Report of the Louisiana Educational Survey*. Baton Rouge: Louisiana Educational Survey Commission, 1942.
- Mirel, Jeffrey E. *The Rise and Fall of an Urban School System: Detroit 1907-1981*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1993.
- Myers, Donald A. y Daniel L. Duke. "Status in New York State". *Open Education Re-examined*. Lexington, Mass.: Heath, 1973.
- Myers, Donald A. "Why Open Education Died". *Journal of Research and Development in Education*, otoño (boreal) 1974.
- National Center for Education Statistics. *Digest of Education Statistics, 1995*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1995.
- National Science Foundation y U.S. Department of Education. *Science and Engineering: Education for the 1980s and Beyond*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1980.
- Neill, A. S. *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. Nueva York: Hart, 1960.
- Postman, Neil y Charles Weingartner. *Teaching as a Subversive Activity*. Nueva York: Delacorte, 1969.
- Postman, Neil. *Teaching as a Conserving Activity*. Nueva York: Delacorte Press, 1979.
- Powers, Thomas. *Diana: The Making of a Terrorist*. Boston: Houghton Mifflin, 1971.
- President's Commission on Foreign Language and International Studies. *Strength Through Wisdom: A Critique of U.S. Capability*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1979.
- Rafferty, Max. *Summerhill: For and Against*. Nueva York: Hart, 1970.
- Ravitch, Diane. *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington, D.C.: Brookings Institution, 1995.
- Redcay, Edward E. *Country Training Schools and Public Secondary Education for Negroes in the South*. Washington, D.C.: Slater Fund, 1935.
- Resnik, Henry. "Parkway: A School Without Walls". En Ronald Gross y Paul Osterman (eds.), *High School*. Nueva York: Simon & Schuster, 1971.
- Rogers, Carl. *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill, 1969.
- Sarratt, Reed. *The Ordeal of Desegregation: The First Decade*. Nueva York: Harper & Row, 1966.
- Silberman, Charles E. *Crisis in Black and White*. Nueva York: Random House, 1964.
- Silberman, Charles E. *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*. Nueva York: Random House, 1970.
- Sowell, Thomas. "Black Excellence: The Case of Dunbar High School". *The Public Interest*, primavera (boreal) 1974.
- Thernstrom, Stephan y Abigail Thernstrom. *America in Black and White: One Nation, Indivisible*. Nueva York: Simon & Schuster, 1997.
- Tyack, David B. *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1974.
- Vinovskis, Maris. *An 'Epidemic' of Adolescent Pregnancy? Some Historical and Policy Considerations*. Nueva York: Oxford, 1988.
- Walker, Vanessa Siddle. *Their Highest Potential: An African American School Community in the Segregated South*. Durham: University of North Carolina Press, 1996.
- Wynne, Edward A. y Kevin Ryan. *Reclaiming Our Schools: Teaching Character, Academics and Discipline*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1997. □