

ENFOQUES PARA LA EDUCACIÓN DEL MAÑANA*

A continuación se presenta la conversación que sostuvo E. D. Hirsch durante su visita a Chile, invitado por el Centro de Estudios Públicos, con un grupo de investigadores del CEP y educadores chilenos, integrado por Harald Beyer, Bárbara Eyzaguirre, Loreto Fontaine, Arturo Fontaine T. y John Mackenzie. En la conversación, el doctor Hirsch se refirió a los orígenes de sus postulados en materia de educación —los que remontó a sus estudios previos en literatura y psicolingüística y a su temprana preocupación por lograr una educación equitativa—; comentó las deficiencias que él observa en el sistema norteamericano de educación pública y la escasa sustentación científica de algunas metodologías e ideas pedagógicas en boga. Éstas, a su juicio, han llevado a prácticas ineficientes que no permiten entregar una educación de calidad a los sectores más desposeídos. A su vez, entre otros temas, destacó la importancia de contar con un caudal de conocimientos compartidos para asegurar la participación democrática, y señaló el procedimiento que siguió para seleccionar los contenidos de su currículum de “conocimientos indispensables”.

E. D. HIRSCH, JR. Profesor de la Universidad de Virginia. Autor, entre otras publicaciones, de los libros *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1987) y *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* (1996). Editor de la serie *The Core Knowledge Series* (1991), en la que se desarrolla un programa de estudios para enseñanza primaria. Partes de su libro *The Schools We Need* aparecieron en los N^{os}. 66, 68 y 70 de *Estudios Públicos*.

* Transcripción de la entrevista que se efectuó el 21 de abril de 1998. Traducción del inglés de *Estudios Públicos*.

Estudios Públicos, 75 (invierno 1999).

—**C**omencemos con su obra. Además de sus libros *Cultural Literacy (Alfabetismo cultural)* y *The Schools We Need (Los colegios que necesitamos)*, usted ha publicado una propuesta curricular llamada “*Core Knowledge Curriculum*” (*Curriculum de Conocimiento Indispensable*)¹ para la escuela primaria. Entendemos que numerosas escuelas norteamericanas han adherido a este programa. ¿Puede contarnos algo sobre esta experiencia?

—Creo que por lo menos trescientos cincuenta mil alumnos están siguiendo este currículo, repartidos en alrededor de 700 escuelas en veinticuatro estados de Estados Unidos. La mayoría son escuelas públicas corrientes, pero también lo han adoptado muchas escuelas bajo convenio (*charter schools*), donde los padres deciden lo que se va a enseñar, y además una buena cantidad de escuelas privadas. El ritmo de crecimiento ha sido impresionante: empezó una escuela en 1990, hubo dos en 1991, y así ha seguido aumentando. En cuanto a resultados, tenemos algunos muy sugerentes que ustedes pueden encontrar en nuestra página web. *American Educator*, que me parece que es la mejor revista para profesores, publicada por la American Federation of Teachers, sacó un número completo dedicado al ‘Conocimiento Indispensable’ (*Core Knowledge*). En él se dan ejemplos de las consecuencias que tiene, en materia de equidad, el enseñar un currículo rico a niños desfavorecidos. Eso es muy gratificante. Sin embargo, ahora estoy a la espera de los resultados de un estudio que se está realizando en este momento, a cargo de un investigador estadístico de prestigio. Él va a trabajar con miles, espero que con cientos de miles de niños, y con grupos de control. Todo se hará con gran cuidado, en escala lo suficientemente grande.

—¿Podría decirnos algo sobre el origen de sus inquietudes intelectuales por la educación y por la equidad educacional?

—Hay dos orígenes, uno de ellos es biográfico y el otro es intelectual. Lo biográfico es que nací y me crié en el sur de Estados Unidos, en Memphis, Tennessee, donde el tema de la justicia social era muy álgido. Había cierta tensión generacional, e incluso entre mis padres y yo, respecto a la cuestión racial en el sur estadounidense, y probablemente eso formó parte del origen emocional de mi inquietud por la educación. Por algún motivo, yo percibía una injusticia. Pero el origen intelectual fueron mis estudios en lenguaje y, concretamente, la importancia de lo que no se dice,

¹ Se trata de la propuesta curricular publicada en la serie *Core Knowledge: Resource Books for Grades One Through Six* (Delta, Dell Publishing). (N. del E.)

que era la base de mi trabajo de entonces sobre teoría de la interpretación y sobre la ‘nueva crítica’ en el campo de la literatura. La antigua estilística, el antiguo estructuralismo decía que si uno conoce las convenciones del lenguaje, las convenciones de un código, ya tiene la llave que abrirá el significado de un texto. Mi trabajo, en realidad, que era a la vez teórico y empírico, señalaba que eso era un error. También los psicolingüistas estaban descubriendo, en los años sesenta y setenta, que era un error.

Fue mi reacción contra esa doctrina de que todo lo que se necesita es el texto y las convenciones literarias para descifrar el significado. En realidad, mi crítica representaba una crítica preestructuralista al estructuralismo (era 1967), y, por referencia, al postestructuralismo, porque los dos se oponen a la intención del autor. Ambos dicen que la intención del autor no importa, y mi libro, *Validity and Interpretation* (Validez e interpretación)², fue un argumento en contra de esa postura, porque por necesidad tiene que haber un autor, que puede ser el lector o el autor original. Tiene que haber un autor si se ha de tener un significado determinante. Ésa era la postura de mi libro, porque el lenguaje por sí solo carece de un significado determinante.

Lo que no se dice forma parte del significado de lo que se dice. Las cosas que no se dicen hay que construirlas en la mente para poder comprender el significado de lo que sí se dice. En ese sentido, soy una especie de constructivista precoz. Bueno, esa idea lleva a la importancia que tienen los conocimientos previos para la comunicación y para la comprensión. Yo daba por hecho que en la escuela todos tenían el conocimiento previo que se necesitaba para comunicarse. Y en los años setenta descubrí que muchos chicos, especialmente los de color, no sabían siquiera datos fundamentales, de la historia de Estados Unidos por ejemplo, como quiénes habían sido los generales de la guerra civil. Y eso decidió el rumbo de mi vida. Me encontraba realizando un trabajo empírico en lectura y escritura con alumnos de *community colleges*³. Yo les entregaba muestras pareadas de escritura y luego medía cuánto tiempo se demoraban en leerlas. Después ellos tenían que contestar preguntas sobre los textos leídos, pero en lugar de responderme algo acerca de la calidad de los textos, cosa que ocurría en la forma prevista con públicos educados, con estos chicos de *community colleges* no pasaba así, porque no entendían los textos debido a que no sabían quiénes eran Robert E. Lee y Ulysses S. Grant.

² E. D. Hirsch, Jr., *Validity and Interpretation*, 1967. (N. del E.)

³ *Community colleges*: instituciones de enseñanza vocacional, postsecundaria, que imparten programas de dos años de estudio. (N. del E.)

—¿Podría abundar sobre la idea del conocimiento previo o de base?

—Si estuviera hablando con alumnos de primer año de universidad o de escuela secundaria, por cierto tendría que detenerme y explicar lo que significa esta expresión. Pero en esta reunión no es necesario. En el nivel más simple, éste es un principio de vocabulario. Las palabras que se usan implican una amplia gama de conocimientos que en cierto modo son simbolizados por términos del vocabulario. De modo que los términos del vocabulario se pueden ‘desempaquetar’, y hacer que signifiquen una gran cantidad de conocimiento de base. El humor a veces hace uso de una gran dosis de conocimiento de base. Uno de los mejores caricaturistas de Estados Unidos, el caricaturista político Oliphant, se ha quejado de lo difícil que es dibujar caricaturas políticas en estos tiempos, porque no se puede dar por sentado que exista un conocimiento común.

—¿Puede explicarnos el procedimiento que siguió su equipo para seleccionar los tópicos y temas que se incluyeron en su currículum y cómo se decidió la secuencia de ellos?

—Ésa es una pregunta magnífica. Intentaré responderla en forma breve, porque se trata de un problema complejo. La idea general se esbozó originalmente en mi primer libro llamado *Cultural Literacy*. Al final de esta obra y luego de abundante investigación intentamos determinar lo que las personas pertenecientes a los sectores educados de la sociedad estadounidense realmente sabían y daban por sentado que las otras personas sabían. Ello tomando como base mi experiencia en el área de la psicolingüística. Este trabajo fue publicado en la forma de una lista de términos o una suerte de índice, y más adelante apareció con el formato de un diccionario. Cabe señalar que en cierto modo ésta fue una tarea más fácil. Se trataba de determinar lo que una persona debería saber al término de la enseñanza secundaria para ser un ciudadano y desempeñarse en condiciones de igualdad respecto de otros ciudadanos. Así que fue una lista muy exigente, y resultó bastante buena. Ha sido objeto de algunas validaciones empíricas desde que fue elaborada. Pero luego se planteó el siguiente problema: ‘De acuerdo, si esto es lo que un alumno de último año de secundaria debería saber para encontrarse en el mismo nivel de las personas educadas de Estados Unidos, ¿qué debería saber un estudiante de sexto año de primaria?’ Es decir, ¿qué debería haberse aprendido al final de los primeros seis años de enseñanza primaria? Y a este respecto lo que hicimos fue enviar la lista a equipos independientes de profesores con la siguiente pregunta: “De esta gama más amplia de conocimientos, ¿cuáles considera usted apropiados para introducirlos en los programas de enseñanza primaria?” En las res-

puestas se observó cierto grado de confusión y desacuerdo, pero a partir de ellas logramos formular un postulado racional e inteligente. Atravesamos un largo e interesante proceso político —lo llamo político, aunque fue en parte académico y en parte político— que culminó en una gran conferencia en la que se ratificó la adopción de un determinado plan de estudios común. Logramos alcanzar nuestro objetivo y formular una teoría, precisamente porque no representábamos ningún peligro para nadie. Los maestros estaban realizando este trabajo como un ejercicio por el bien de los niños. Fue necesario tener en cuenta a grupos de interés e intereses multiculturales, pero de todos modos nuestra labor no constituía ningún riesgo para nadie porque no tenía carácter oficial. Ello nos permitió esforzarnos en elaborar lo que sería una suerte de currículum estadounidense ideal y luego abrigar esperanzas de que se popularizara, que es lo que tal vez ocurrió.

—*Quisiera recoger el planteamiento que hizo una persona que asistió ayer a su conferencia*⁴. Señaló que la educación en Chile se ha caracterizado por estar fuertemente centrada en los contenidos, y que ésta no ha sido una experiencia exitosa. Y ya que en Chile no han predominado los métodos pedagógicos progresistas a que usted se refiere, se preguntaba si no deberíamos darles una oportunidad a estos métodos que prometen un alumno más crítico, más activo, más protagonista de su aprendizaje.

—Permítame antes que nada hacer un alcance respecto de la calidad, equidad e igualdad o universalidad para los todos los niños. El propósito de la propuesta de los conocimientos comunes fue precisamente elevar el nivel de los niños más atrasados hasta igualarlo con el de los más aventajados. El objetivo de un currículo orientado hacia los contenidos tenía un carácter democrático: permitir que todos accedieran a la clase media, por así decirlo, en cuanto a conocimientos. E intentamos cumplir esta meta considerando una diversidad de culturas, no sólo la norteamericana, tratando de tomar ejemplos de las más exitosas —con ello me refiero a aquellos países de Asia o Europa donde todos los niños o la mayoría de ellos alcanzan un alto grado de competencia. Y al analizar estos currículos llegamos a un consenso respecto de los contenidos comunes que serían aplicables a la cultura estadounidense. Cada país tiene que efectuar un análisis similar a fin de permitir que todos los niños alcancen el nivel de las clases educadas y competentes. De modo que, a mi juicio, cuando decimos que una educación centrada en los contenidos ha fracasado, se está atribuyendo el fracaso a un solo elemento (el contenido), el cual constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para una buena educación. Usted tiene

⁴ Se refiere a la conferencia “Equidad y excelencia: Metas alcanzables en educación”, que dio el profesor Hirsch el 20 de abril en el Centro de Estudios Públicos, y que se reproduce en esta misma edición. (N. del E.)

toda la razón al afirmar que una educación centrada en el contenido no basta por sí sola, y es muy probable que haya innumerables motivos para pensar que una educación basada en puros contenidos podría estar destinada al fracaso. Por otra parte, también es cierto que, por diversas razones muy elementales que he señalado —asociadas a la lingüística y la psicología cognitiva, amén de la sociología—, sin un contenido común, y sin un énfasis en el mismo no podemos contar con un currículo equitativo y de alto nivel. De modo que el contenido es un componente necesario, que si no ha surtido efecto en el pasado se debe a que han faltado otros elementos; pero ése no es motivo para abandonarlo —en el supuesto de que a ustedes les haya ocurrido eso en el pasado. Yo cuidaría de no prescindir de él porque en todos los países del mundo donde existe un sistema educacional equitativo y de alto nivel, también hay un currículo común de gran riqueza, en especial en la enseñanza primaria.

Posiblemente toda sociedad tiene que aprender por sí misma sus propias lecciones, pero pienso que si es cierto que ustedes carecen en la actualidad de un sistema de educación nacional que sea equitativo para todos los niños y que permita que todos ellos accedan a un nivel superior, esto no se debe a que carezcan de lo que ustedes llaman métodos constructivistas o progresistas. Hay fundadas razones para afirmar esto, porque esos métodos son los más difíciles y afectan en mayor grado a los niños menos aventajados. En verdad, los métodos progresistas han funcionado y continúan funcionando muy bien en Estados Unidos en el caso de los niños más favorecidos. Por cierto, aun los métodos de enseñanza ineficaces pueden producir buenos resultados si se aplican a niños más favorecidos, porque ellos reciben además instrucción fuera del colegio. Pero si el objetivo es lograr la equidad, entonces no existe ningún ejemplo de algún país que la haya alcanzado con métodos progresistas constructivistas. Yo creo que todos los niños son bastante parecidos, como también lo son sus necesidades en el ciclo básico. Los niños estadounidenses que viven en la pobreza tal vez no sean muy distintos de los niños chilenos de escasos recursos, y las herramientas que necesitan para alcanzar la competencia son probablemente muy similares. De manera que, con todo respeto, no estoy convencido de esa realidad. Ahora bien, no puede descartarse la posibilidad de que ustedes se hayan vuelto demasiado tradicionales y tengan que librarse de ataduras en algunos aspectos, pero depende de cómo sea esa relajación. Si consiste en adoptar métodos holísticos, constructivistas o progresistas, el proceso está condenado al fracaso porque nunca ha tenido éxito, y hay fundadas razones para creer que un enfoque constructivista no surtirá el efecto deseado porque es demasiado ineficiente en cuanto al uso del tiempo de los alumnos en la sala de clases.

—Una de las críticas que normalmente se hacen a un enfoque como el suyo, que pone énfasis en el contenido, es que el contenido caduca, que la información es infinita y que el conocimiento tiene cada vez menos estabilidad en un mundo en cambio. De allí, entonces, que muchas veces el énfasis se pone en enseñar destrezas, aptitudes. ¿Cómo responde usted a este tipo de inquietud?

—Esa afirmación no es verdadera, no corresponde a la realidad. Particularmente en relación con el programa de primaria. Es cierto, desde luego, que hemos tenido que redibujar el mapa de la ex Unión Soviética y actualizar alguna parte de la historia moderna. Pero no hace falta actualizar la historia antigua, al menos no mucho. En general, diría yo, y de manera señalada en este campo de conocimientos indispensables que a mí me interesa, el cambio es lentísimo. Es en la periferia, en la historia reciente y en los adelantos recientes de la ciencia y la tecnología, donde se producen cambios. De pronto, es cierto, en el centro de nuestras vidas aparecen los computadores, y hace veinte años no estaban. No niego que esas cosas pasan, y por ello es preciso corregir continuamente el programa básico.

Pero los aspectos centrales de las ciencias, de las matemáticas y de la historia que se enseñan no cambian con rapidez, en particular respecto de la educación primaria. Me parece que las zonas fronterizas del conocimiento entran en juego, con mayor frecuencia, en los cursos superiores y en la universidad, pero no en la enseñanza primaria.

—La teoría progresista de la educación aparece en su obra muy vinculada al Teachers' College de Columbia y lo que se originó ahí. ¿A qué atribuye usted la atracción que han tenido estas ideas, la capacidad de permanecer y difundirse, y por qué, a la inversa, los hallazgos de la psicología cognitiva son tan poco conocidos y tan poco aceptados?

—Para hacer justicia al Teachers' College de Columbia, sólo ahora último se han conocido algunos de los hallazgos de la psicología cognitiva. Por ejemplo, incluso en la esfera de psicolingüística, que fue anteriormente mi propia especialidad, sólo a fines de los años sesenta se vino a descubrir la importancia que tenía el conocimiento previo para la comprensión del lenguaje. Se suponía que la lectura era una especie de destreza técnica, y recién en los años sesenta se supo que no bastaba con eso. Incluso en el ámbito de la psicología cognitiva, aunque ahora parezca evidente ante el sentido común, el papel del conocimiento previo es algo que se descubrió hace poco. De esto no se puede culpar, de ningún modo, al movimiento progresista inicial.

En cuanto a su pregunta acerca de cuál es el atractivo de las ideas progresistas en educación, en primer lugar, yo sí sé cuál es el atractivo,

porque yo mismo, en la manera como crié a mis propios hijos, me sentí atraído por estas ideas progresistas, porque las nociones románticas están enraizadas muy profundamente en la cultura de Estados Unidos. En mi libro *The Schools We Need* (Los colegios que necesitamos)⁵ cito algunas cosas que dijo Emerson acerca del aprendizaje basado en los libros, desacreditándolo, como que la granja era mejor que la escuela para aprender sobre la vida. Es una tendencia muy fuerte en la cultura norteamericana.

Estas ideas, pues, estos conceptos románticos acerca de los niños forman parte de la cultura norteamericana en general, y yo lo atribuyo a algo que es muy profundo en la vida norteamericana. En mi país hay fuerzas que tiran en sentidos opuestos: una es la historia de Horatio Alger, de aquel que tiene éxito y logra el sueño americano debido a su esfuerzo. Otra es la idea de que todo es cuestión de habilidad y que si uno es lo bastante hábil, se avanza suavemente hacia adelante sin hacer ningún esfuerzo. Por algún motivo, la primera noción se ahincó en los deportes y en los negocios; y por algún motivo la segunda se arraigó en la educación. Pero ya que la idea de que el esfuerzo tiene importancia para el éxito está tan arraigada en la cultura norteamericana, tengo la esperanza de que quizás se puedan cambiar nuestras ideas en el campo educacional.

No sé dónde va a calzar esto en la conversación, pero mi gran dilema es cómo se puede ser izquierdista antirromántico..., eso es lo que soy, soy igualitario en lo social, pero antirromántico, porque no parece que el romanticismo concuerde con la experiencia. Me llama la atención que la izquierda haya tenido una tradición tan utópica, porque la historia del hombre no ha sido muy amable con las utopías ni con la idea de que la naturaleza humana es maravillosa si se la deja tranquila, y todas esas ideas románticas fantásticas. Es un enigma para mí. Me desconcierta el hecho de deberle esta frase a Irving Kristol, el intelectual de derecha más eminente hoy en Estados Unidos. Él dijo que un neoconservador es un liberal al que le ha asaltado la realidad. Es una frase excelente. Pero no veo por qué no se puede tener una justicia social liberal que también ha sido asaltada por la realidad.

—Yo no sabía bien de dónde venía usted, tenía ciertas sospechas y estereotipos, supongo. Como comentábamos antes, se dan estas polaridades en la educación, las que están muy bien señaladas en su libro The Schools We Need. Lo interesante es que todo lo que uno necesita saber es qué postura tiene alguien en una de ellas, y ya conoce el perfil completo,

⁵ E. D. Hirsch, Jr., *The Schools We Need* (1996). Los capítulos 5, 4 y 7 de este libro fueron reproducidos en castellano en los números 66, 68 y 70, respectivamente, de *Estudios Públicos*. (N. del E.)

sabe exactamente qué puntos calza en todo lo demás, porque todo está en esta columna o bien en esta otra.

Y en relación con lo que usted dice ahora, por cierto que es posible ser un poco de esto y un poco de aquello, quebrando ese molde. Esto se hace más difícil, creo, en el calor de la polémica, donde usted se encuentra ahora. Mi impresión, al leer su libro, es que usted enfrenta a los adversarios directamente, los trata sin misericordia. Construye lo que podría calificarse como una caricatura de la posición progresista. Lo interesante es que después vuelve atrás y dice: sí, yo dije esto de ellos, pero en realidad pienso que tienen razón, si con esto queremos decir algo diferente. Esto despierta cierta curiosa ambivalencia al leer el libro... Un caso que me viene a la memoria, por ejemplo, es el de las destrezas del pensamiento. Usted presenta esa frase benigna —‘aprender a aprender’—, pero muestra los monstruos que hay debajo de la cama, que se esconden en verdad ahí. Hecho esto, después acepta en cierto modo la frase benigna, pero interpretándola de esta otra manera. Ésa es la impresión que me dejó al leerlo, es decir, en cierto sentido, el segundo mensaje se pierde detrás del primero.

—Es una crítica excelente y estoy de acuerdo con ella, básicamente. La verdad es que me indigné tanto con las consecuencias de estas ideas progresistas que me sentí impelido a tratarlas sin lástima. Decía ‘hay que combatir las’, y creo que eso es cierto. Pero, por otra parte, predominaba un lado más juicioso, un aspecto más académico de mí mismo. Además, creo que hay que explicar el atractivo de las frases hechas. Si no tuvieran siquiera un grano de verdad, no atraerían, no seducirían a tanta gente. El ejemplo que usted da sobre aprender a aprender es muy bueno, porque es algo con lo que yo estoy muy a favor. Pero resulta que lo que quiere decir es que hay que tener mucha información y muchos ejemplos a mano para tener la flexibilidad suficiente para aprender algo nuevo. Sin embargo, la forma en que generalmente se usa esa frase merece la caricatura. Aprender a aprender se describe como si fuera una destreza de acceso, acceso a la red, ‘tome un mouse y tendrá lo que necesite’. La gente no se detiene a preguntar cómo puede ser que con un clic del mouse se llegue a comprender algo en una pantalla que uno no podría entender en una hoja escrita o en un diario. Porque lo que hay en la pantalla no es más que una serie de palabras, una detrás de la otra, no hay más que lenguaje. En cuanto a la comprensión de imágenes, lo cierto es que los iconologistas dicen que tampoco es posible entender imágenes sin saber bastante. La interpretación visual también depende del conocimiento previo. Eso se lo debemos a Wigotsky y a todos ellos. Es cierto en todos los niveles, no existe ninguna llamada destreza de acceso o destreza de aprendizaje que valga la pena aprender por sí sola.

Dediqué una parte importante del libro (*The Schools We Need*)⁶ a la metacognición, que es el único aspecto que tiene algún fundamento en la investigación. Sin embargo, pienso que se trata de algo en lo cual la gente no está bien entrenada, ni ha aprendido mucho sobre cómo enseñarlo. La metacognición es la autoconciencia de los procesos en que uno está ocupado, de modo que se pueda llegar a controlar, por ejemplo, los propios hábitos de estudio, de lectura, etc. La metacognición es algo que todos los expertos poseen y que en su mayoría la han adquirido con esfuerzo, que es lo que necesita un experto para formarse.

Y lo que se ha descubierto es que si uno enseña estas destrezas metacognitivas directamente, se mejora la comprensión de lectura y las habilidades lectoras. Pero esto no significa que sea necesario dedicar mucho tiempo a la enseñanza de estas destrezas. Por otro lado, esto prueba que si es tan bueno enseñar la metacognición directamente, ¿por qué no es bueno enseñar lo referente a los reyes de Inglaterra u otros datos históricos directamente? Y tienen toda la razón, el enfoque directo es una forma muy eficaz de enseñar algo.

He tratado de mostrarme equitativo con la metacognición, pero está el peligro de que se gaste mucho tiempo en enseñar destrezas de acceso, por ejemplo a usar el diccionario. En Estados Unidos se dedican clases enteras a las ‘destrezas de diccionario’. No se trata de lo que contiene el diccionario, son horas de horas sobre cómo acceder al diccionario. Es sorprendentemente desproporcionado e improductivo.

—¿Nos puede comentar la educación norteamericana y los problemas que usted ve en ella? ¿Qué tan mala es?

—Bueno, es muy mala. A ver, cómo puedo describir lo mala que es. En primer lugar, es muy desigual, porque lo que hacían deliberadamente los británicos, exigir mucho a las clases altas en el colegio, se hace de manera inconsciente en Estados Unidos. Así, es un sistema muy elitista en un país que hace profesión de democracia. No es elitista de intención, a mi juicio, sólo es elitista de hecho. La razón es que la verdadera educación ocurre en casa y en aquellos hogares donde los padres comprenden que el esfuerzo y el logro intelectual van a determinar una diferencia en la vida de sus hijos, y por consiguiente les enseñan a esforzarse. Ésos son también los padres que envían a sus hijos a colegios particulares, incluso a colegios preparatorios (*prep schools*). Todos estos grandes líderes de la industria, la ciencia y la política fueron a Exeter y Andover, lo mismo que uno va aquí al Instituto Nacional, con la única diferencia de que Andover y Exeter no son demasiado meritocráticos. Bueno, ahora son un poco más que antes,

⁶ Véase nota 3. (N. del E.)

pero siguen siendo para los hijos de los ricos. Es un sistema altamente elitista, ése es uno de los defectos que tiene. El otro defecto es que en el sistema de colegios públicos, aunque algunos son muy buenos, hay una tremenda diversidad en calidad. Todo el mundo lo reconoce. Se da una gran discrepancia.

—*Eso es algo que preocupa también, evidentemente, a muchos chilenos. Está la idea neoliberal de que, por supuesto, lo local es siempre lo mejor, pero ustedes tienen en Estados Unidos un sistema de distritos escolares que hace que se distribuyan los recursos de manera muy dispareja. Esto tiene mucho que ver con la base tributaria. Si la base tributaria es amplia, las escuelas públicas son fenomenales, con una cantidad enorme de recursos, y en tanto otras, con menor tributación, tienen muy pocos recursos.*

—Hay dos cosas que decir sobre eso. El exponente más famoso de esta desigualdad es Jonathan Kozol, quien escribió un libro que se llama *Savage Inequalities* (Desigualdades salvajes). Yo creo que toda persona sensata está de acuerdo, o debería estarlo, con su tesis de que esta desigualdad de gasto en las escuelas públicas es inaceptable. El motivo de que sea inaceptable no es tanto por la diferencia sustantiva en la educación que se ofrece sino también por la importante diferencia simbólica que se establece: ‘gastar plata en niños ricos sí vale la pena; gastar plata en niños pobres no compensa’.

Dicho esto, la idea de que si se iguala más el gasto, la educación va a ser buena, es un error que denuncian con razón los reformadores, principalmente del lado republicano, lo que es de lamentar. Porque en efecto es cierto que no hay correlación entre el gasto per cápita y la calidad de los resultados. Y una de las cosas que James Coleman expresó tan bien, pero que nadie escuchó después, fue que sólo nos preocupábamos de los ‘insumos’ (*inputs*), es decir, cuánto dinero se invertía por alumno, cuántos recursos, cuántos títulos tienen los maestros, etc., sin prestar la misma atención a los ‘productos’ (*outputs*). A pesar de su prestigio personal y a pesar de la importancia del Coleman Report, nadie lo siguió y nadie le prestó atención. Ha habido alguna reacción, pero en general la comunidad educadora sigue hablando de ‘insumos’. Yo me encuentro en una posición muy difícil en ese tema, porque estoy de acuerdo en que se iguale el gasto, por toda clase de motivos, incluso el simbólico, pero sé que tenemos escuelas extremadamente malas en las que gastamos mucho dinero. Y esto me lleva de vuelta al tema de mi conferencia⁷, el tema de la productividad.

⁷ Véase nota 4.

—¿A qué se refiere?

—Cuando digo productividad me refiero al aprendizaje del alumno en función del tiempo que pasa en la escuela. No se trata de los insumos del profesor, sino del tiempo que pone el alumno, por decirlo así, en la escuela, lo que este alumno aprende en la escuela durante el año. Y es en eso donde son tan malas las escuelas estadounidenses, comparadas con las de cualquier otro sistema escolar avanzado que yo conozco. Si se miran los puntajes al comenzar, en kindergarten, son muy comparables entre Estados Unidos y Japón, o entre Estados Unidos y Corea. Están muy cerca a nivel preescolar, pero a medida que se avanza hasta el duodécimo grado (IV medio) se abre una brecha que va aumentando cada vez más. Esto significa que cada año los niños de esos países aprenden más en el colegio que los niños estadounidenses. Incluso quienes alababan la educación norteamericana han tenido que admitir el fracaso al ver los resultados de matemáticas del 12° grado en la última medición internacional. Esta brecha creciente entre las dos curvas que forman como un embudo es la misma que aparece, por lo demás, cuando se compara el país como un todo con un país de buen desempeño como Japón, y cuando se compara dentro de Estados Unidos entre los niños de antecedentes favorecidos y los niños de hogares desfavorecidos. Es decir, en kindergarten obtienen puntajes relativamente cercanos, pero cuando llegan al duodécimo grado están muy distantes unos de otros. Así, este asunto de la productividad, esto es, la cantidad aprendida en el año dentro del sistema escolar, es sumamente importante. Sea como fuere, las escuelas en Estados Unidos son malas, son improductivas, por cuanto la materia que el niño aprende durante el año es escasa.

—*La democracia supone participación y la participación supone que todo ciudadano está en situación de participar. Esto se relaciona con este sustrato de conocimiento compartido que usted mencionaba antes. Hay una fuerte corriente participativa en el pensamiento norteamericano, muy fuerte en una persona como Dewey; ¿cómo esa corriente perdió su rumbo en la educación norteamericana?*

—El propio Dewey se queja, al final de su vida, de los métodos progresistas, precisamente porque no todos los niños reciben lo que necesitan. Dewey dijo con mucha claridad que la educación es un principio de transmisión de cultura, de duplicación de la cultura. El problema está en que Dewey escribió desde fines del siglo pasado hasta los años cincuenta de este siglo, y no siempre fue consistente. Por ejemplo, en los años veinte produjo un libro de gran venta que se llama *Schools of Tomorrow* (Escuelas de mañana), en el cual alababa a Rousseau y decía que lo que necesitamos son proyectos y no una cantidad de información, por lo que se parecía

mucho a un progresista. Pero en su libro *Democracy and Education* (Democracia y educación), en los años treinta, hablaba de la necesidad de transmitir la cultura y de duplicar la cultura. Luego en los cuarenta se quejó vigorosamente de los progresistas, para terminar alabando en 1950 a William Kirkpatrick, archiprogresista. Westbrook, en su biografía, dice expresamente que Dewey hubiera estado de acuerdo con mi teoría del alfabetismo cultural, porque, por una parte, era prodemocrático, como usted señaló, y en segundo lugar porque creía en la ciencia. Se habría convencido, creo yo, por la evidencia científica.

A mí me parece que la idea de que haya un amplio conocimiento compartido concuerda muy bien con la tradición de Dewey. Ahora ¿por qué se perdió el rumbo? Eso es lo que trato de describir en mi libro (*The Schools We Need*): se desvió porque tener esa competencia general no concuerda con un enfoque progresista, naturalista, simplemente porque no funciona, no transmite la cultura a todos, no pone a todo el mundo en el mismo pie de competencia.

—*Cuando uno visita Estados Unidos, percibe que hay una unidad cultural. ¿Cómo lo explica usted? ¿Hay un programa explícito, un programa oculto, o es que el programa lo determinan los textos, los editores?*

—Pienso que la uniformidad cultural que se ve no es una cultura basada en la escuela, de ninguna manera. Me parece que es una cultura de pares, que en Estados Unidos es aún más fuerte que la cultura de familia, en muchos casos. Los padres no saben lo que hablan los hijos. Éstos hacen las cosas que corresponden a su grupo y es un fenómeno sociológico bastante extendido. Hay homogeneidad, usted tiene razón, hay una presión tremenda por la conformidad. Aunque Estados Unidos se precia de su individualismo, hay una dosis tremenda de conformidad y siempre la ha habido. Está presente una enorme fuerza de asimilación y de aculturación. Y el patrón de los inmigrantes, en la mayoría de los casos, ha sido de aculturación, con algunas excepciones de importancia. Estoy pensando en los afroamericanos en particular. Pero la uniformidad que se observa en vestuario y modales, valores implícitos, actos, etc., no es de lo que se ocupan los colegios. Los colegios se ocupan de materias más explícitas, de conocimientos basados en el lenguaje, y ahí sí hay una brecha inmensa y una tremenda falta de uniformidad de vocabulario entre los niños de hogares favorecidos y los de hogares desfavorecidos.

—*¿Tiene usted la impresión de que el lenguaje nativo, el lenguaje familiar, tiene mucho que ver con eso?*

—La riqueza del lenguaje familiar tiene mucho que ver con esto, pero es por falla de las escuelas, es lo que sostengo en mi obra. Lo que

concluyó el informe Coleman fue que la familia determina la mayor parte de la variación en el desempeño escolar, pero también dice que la familia no tiene forzosamente que determinar tanto. Hay ejemplos en Francia, sobre todo, donde el colegio incluso sobrepasa a la influencia de la familia si se comienza bastante temprano. En Francia se puede comenzar a una edad temprana, de hecho se puede comenzar a los dos años, en las *écoles maternelles*, que son escuelas prebásicas gratuitas. Son escuelas de verdad, como siempre insisten los franceses y no solamente centros para cuidar niños. Tienen metas definidas que hay que cumplir y estas metas se cumplen, de manera muy profesional, por parte de las maestras. Y está visto que si el hijo de un trabajador, que viene de una familia pobre, ingresa a la *école maternelle* a los dos años y pasa por el sistema francés, que es bastante estricto, ya en séptimo se encuentra en el mismo nivel académico que los hijos de profesores y médicos y abogados, que comenzaron a los cuatro.

—*Profesor Hirsch, después de todo lo que hemos conversado, ¿qué es lo que está equivocado en el enfoque progresista de la educación? En otras palabras, ¿a qué se opone realmente usted?*

—A lo único que me opongo en la educación progresista es a que no funcione. Al comienzo de mi libro me identifiqué como pragmático, que corresponde a una buena tradición norteamericana. Como procuré explicar en mi conferencia⁸, el problema de los métodos progresistas, en sus versiones más orientadas a los proyectos —como construir una máquina en lugar de aprender matemáticas de manera directa—, o en el enfoque de lenguaje total en la enseñanza de la lectura, es que son evidentemente ineficaces. Incluso una de las objeciones principales de Dewey a los métodos progresistas, en una época posterior de su vida, fue que no funcionaban, que no llegaban a todos los niños, lo que tiene una importancia particular si uno se interesa por el tema de la equidad. Ésa es la dificultad básica, no funcionan para todos los niños ni funcionan con mucha rapidez ni eficacia, cuando el tiempo es el elemento más importante en la escuela para los niños desfavorecidos.

—*En su libro The Schools We Need usted apela a la psicología cognitiva para avalar algunos procedimientos pedagógicos y demostrar la ineficacia de otros. Usted habla de que hay un cierto consenso en cuanto a las pedagogías recomendables. Es decir, que habría distintas experiencias, en distintos países, aplicadas a grupos amplios de niños, que permitirían hoy día repudiar ciertas metodologías y apoyar otras.*

⁸ Véase nota 4. (N. del E.)

¿Por qué no se refiere a ese punto? ¿Cuáles son los puntos consensuales que las investigaciones han dejado en pie, tanto desde el punto de vista de lo que no funciona como de lo que sí funciona?

—Sí, me refería a los procedimientos que se probaron como más eficaces, de acuerdo con las investigaciones que se realizaron en los años setenta acerca de cuáles actividades del profesor o pedagógicas producían buenos resultados en los alumnos y cuáles no. La pedagogía que demostró ser menos eficaz es la que se basa en un entorno fuertemente afectivo, de abundante alabanza en la sala de clases, combinado con una pedagogía naturalista, sin dirección; esos tipos de entornos de enseñanza eran los menos eficaces. Las pedagogías que probaron ser más eficaces eran aquellas más serias, más dirigidas, pero no forzosamente aburridas. Por cierto, si hubieran sido aburridas no habrían sido eficaces. Éstos no fueron estudios en psicología cognitiva, fueron estudios sobre comportamiento de profesores y logros de los alumnos, estudios de proceso-resultado,

Las demás alusiones que hice a la psicología cognitiva, que me parecen más pertinentes para una enseñanza eficaz, son los estudios que se refieren a la combinación del principio abstracto con el ejemplo concreto. Esto no debe ser nada nuevo para ningún maestro; por otra parte, es grato verlo confirmado en un experimento tras otro. Lo interesante es que esto va contra la doctrina comúnmente aceptada. Lo que la psicología cognitiva y la psicología desarrollista han concluido es que hay que combinar lo abstracto y lo concreto desde las primeras etapas y en todas las etapas, hasta la enseñanza de posgrado, incluso entre nosotros mismos. Lo otro que surge de la psicología cognitiva, y que estimo es de un inmenso valor en pedagogía, es que si uno quiere que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico auténtico, una capacidad auténtica para aprender a aprender, entonces lo que se necesita no son sólo uno o dos ejemplos, como ocurriría con el método de proyectos, sino múltiples ejemplos de la disciplina o materia de que se trate.

Éstas son conclusiones muy importantes de la psicología cognitiva y creo que sí tienen aplicación en la enseñanza. Yo sostengo que los resultados de la psicología cognitiva son más de fiar que la investigación en terreno en la enseñanza misma, porque en ésta es imposible controlar todas las variables, hay tantos factores que le dan complejidad. Es mejor confiar en los principios básicos que se aprenden en psicología que confiar demasiado en la llamada investigación educacional, que es sumamente variable y discrepante consigo misma las más de las veces.

—*Hay un capítulo muy importante en su libro The Schools We Need, que se llama “La venganza de la realidad”⁹, en el que usted pasa revista a diversos resultados de investigaciones en terreno que probarían varias cosas acerca de los métodos que fracasan y métodos que funcionan, y termina diciendo que el único principio realmente general que al parecer surge de la investigación en el resultado del proceso es que la instrucción concentrada y guiada es mucho más eficaz que la instrucción naturalista, y agrega que la idea de la enseñanza como drama o como narración de cuentos goza de mucho apoyo. ¿Podría elaborar un poco sobre este punto?*

—Sí, voy a explicar la conclusión sobre las dramatizaciones y los cuentos. En primer lugar, están bajo el control del narrador de la historia, es decir, bajo el control del maestro, como autor, igual que en los cuentos. Además, todo cuento bueno combina el precepto con el ejemplo, el principio abstracto con el ejemplo concreto. Eso es lo que hace también un buen maestro, usa el experimento ilustrativo o el ejemplo. El niño trabaja con un problema y después (aunque no es mala idea, probablemente, anunciar de antemano cuál va a ser el principio abstracto) se llega a un cierre final, tal como un cuento que cierra. Uno de los motivos que tuve para observar las escuelas primarias japonesas es que eso lo hacen muy bien.

El resultado de las investigaciones sobre proceso-producto confirma esto. Pero esta afirmación polariza otra vez las cosas de una manera que creo innecesaria, por lo que yo la afinaría. Sí, es cierto que el aprendizaje puramente por descubrimiento no da muy buenos resultados, pero si está bien guiado o bien focalizado, si está lleno de ejemplos, además de ofrecer el principio abstracto, puede funcionar muy bien. Creo que en general hay algunos errores en la investigación educacional en terreno debido a la cantidad de variables no controladas. La única investigación educacional en que confío es aquella que se hace en escala realmente grande, a nivel nacional, con miles, cientos de miles de alumnos. Comparaciones epidemiológicas nacionales, ese tipo de investigación. También puedo confiar en investigaciones psicológicas del tipo de laboratorio muy controlado, pero esas cosas intermedias son muy poco de fiar, me parece. Cuando las dos clases de investigación coinciden en sus conclusiones, entonces uno puede atenerse a ellas.

—*Como usted hace hincapié en una educación de calidad para todos, algunos podrían desprender de sus palabras la idea de que la educación de elite no tiene espacio en la sociedad. ¿Qué piensa usted de eso?*

⁹ Este capítulo se encuentra reproducido en castellano, en *Estudios Públicos*, 66 (otoño 1997). (N. del E.)

—No, yo estoy muy en favor de la educación de elite, y estoy a favor de la idea de agrupar a los alumnos en la educación secundaria según sus habilidades. Si se da igualdad de oportunidades en la escuela primaria y una real posibilidad de adquirir competencias hasta octavo (y creo que tenemos la obligación de insistir en ello, no dejar que los niños simplemente crezcan), si eso se ha dado, me parece que es un gran error procurar conservar en la enseñanza media un programa central o universal, o una modalidad igual para todos. En ese momento se necesita algo como vuestro Instituto Nacional, se necesitan líderes. También es un deber frente a las personas muy motivadas y muy talentosas; a ellas se les debe dar la oportunidad de realizar su potencial. Pero eso me parece que en cierto modo es lo que tienen ustedes en Chile, ¿no es cierto?, las especializaciones en secundaria, la enseñanza técnico-profesional. Yo creo que es muy justificable y recomendable, en realidad, porque es necesario darle a la elite una oportunidad.

—¿Pero eso no sería injusto? Si estamos hablando de igualdad de gastos, ¿dónde termina la presión por la igualdad?

—Podría costar lo mismo, en el hecho, proporcionar educación vocacional como proporcionar educación secundaria científica avanzada... No tengo claros los datos sobre esto. Pero sí estaría dispuesto a gastar más en los más dotados, si fuera necesario, pero ésta debe ser una decisión basada sólo en los méritos. Ha habido una presión tremenda en el mundo desarrollado, a partir de la segunda guerra mundial, hacia la igualdad de resultados, en lugar de hacia la igualdad de oportunidades, y yo no estoy de acuerdo con eso, me parece que es un grave error. Es una lástima que la izquierda se identifique con la igualdad de resultados, ésa no fue la idea de Jefferson. Jefferson era muy meritocrático y elitista, sólo que no quería que lo determinara la cuna, quería que fuera lo que él llamaba una aristocracia de talento y virtud. Una frase maravillosa: una aristocracia de talento y virtud.

—Si mal no recuerdo, en su libro *The Schools We Need* usted es bastante crítico de Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples. Él estuvo hace poco de visita en Chile y tuvo bastante impacto. Me gustaría que profundizara en esa crítica.

—En Estados Unidos Howard Gardner ha tenido gran cantidad de seguidores. Me interesa mucho saber que la idea de las inteligencias múltiples tiene adherentes aquí. Yo creo que es un fenómeno sobre el que puede ser más interesante preguntarse por qué es tan popular y tiene un efecto tan grande que preguntarse sobre la validez de la teoría. Y digo eso porque, desde el punto de vista científico, no ha tenido ninguna repercusión. En el mundo entero hay un solo psicólogo investigador que concuerda con la

teoría de Gardner sobre la inteligencia múltiple y se llama Howard Gardner. Las reseñas de su libro inicial sobre las siete inteligencias, en el terreno, fueron todas desfavorables. Se me ocurrió que estaba equivocado, que no concordaba con lo que me decían los peritos en inteligencia, así que busqué las reseñas y en mi texto original incluso cito algunas de las reseñas relativas a la presentación de la teoría que hizo Gardner en su libro de 1983, *Frames of Mind* (Inteligencias múltiples). Fueron todas negativas y, creo yo, con cierta justificación; pero no veo que tenga mucho interés entrar en los detalles de por qué los psicólogos investigadores están en desacuerdo, en esencia y por unanimidad, con la teoría de Gardner, desde un punto de vista científico. En síntesis, uno de los puntos que se criticaron es que las inteligencias, en su mayoría, están estrechamente correlacionadas entre sí, con la única excepción aparente de las habilidades de coordinación motora.

Me parece que el motivo de que Gardner sea tan popular en Estados Unidos es el acento que pone en la capacidad innata para lo académico, porque se tiende a pensar que éste es un acento benigno. Ésta es una idea muy popular en Estados Unidos, pero con la cual están en total desacuerdo los grandes expertos como Harold Stevenson y otros, quienes insisten que en la educación, especialmente en los primeros años, la capacidad es menos importante que el esfuerzo. Es muy difícil estimar cuáles son las capacidades innatas de un niño. El problema que presenta la tesis de Gardner, al sostener que todo el mundo tiene méritos y que todo el mundo tiene inteligencia, es que no es tan benigno como parece, desde el punto de vista de políticas educacionales, otorgar tanto valor a lo innato. Más bien el valor se debe otorgar al logro. El logro y la aplicación se acentúan demasiado poco en Estados Unidos. Otro asunto de políticas muy importante, en mi opinión, es que todos debieran llegar a ser competentes, al menos, en matemáticas y en lenguaje, sin atender a si se dispone de esas inteligencias o no. Aun cuando Gardner tuviera razón (que no la tiene, de acuerdo con el consenso científico), el efecto que podría tener su teoría en las políticas educacionales sería en esencia insignificante, me parece.

Y la única explicación que hallo al entusiasmo que esto despierta es que de algún modo complace a la gente el poder decir: todos tienen mérito, todos son capaces. Pero también hay otro motivo que, al menos en Estados Unidos, despierta gran entusiasmo, y es que libera a los colegios de responsabilidad. Los colegios no tienen la culpa de que los niños no lean ni escriban, porque ello se debería a que tienen una inteligencia distinta y por eso no necesitan aprender a leer y escribir. Éste es un aspecto pernicioso, potencialmente pernicioso de esa teoría.

—*En Chile hay un temor creciente a que los colegios exijan demasiado a los niños. ¿Qué opinión tiene al respecto: hay que dejar a los niños tranquilos o hay que empujarlos y exigirles académicamente?*

—Sería agradable dejar a los niños tranquilos, pero los hijos de los pobres necesitan que los dejen menos tranquilos que los hijos de los ricos, los hijos de los pobres deben ir a la escuela a una edad muy temprana. En realidad estoy pisando las huellas de Coleman, quien dijo esto mismo en su libro, antes de morir, que los hijos de los pobres deben ir a la escuela lo más temprano posible por la mañana y quedarse hasta lo más tarde posible, por la tarde, y el año escolar debería durar el máximo posible. Así que aquí hay un conflicto entre la equidad y la idea romántica de dejar a los niños tranquilos. Según mi experiencia, los niños pequeños tienen ansias de aprender, no hace falta empujarlos en el sentido de motivarlos, pero sí hay que ponerles desafíos, son dos cosas distintas. El desafío es fijarles una tarea que sean capaces de realizar; es curioso, pero hay un gran placer en cumplir la tarea, hay un placer en lograrlo. Creo que es nuestro deber, como padres, o *in loco parentis*, ofrecer esos desafíos, y es nuestro deber no dejar tranquilos a los niños. Si se les deja tranquilos aparece el niño salvaje, un personaje incivilizado que, literalmente, es incapaz de hablar y de trato muy desagradable.

—*Quiero volver atrás, al atractivo de las frases hechas que usted ataca. ¿No le parece que el atractivo de esas frases tiene que ver con la idea de que el colegio sea más feliz para los niños, y una experiencia más grata de vivir?*

—Creo que hay un concepto errado de lo que hace una escuela feliz, de pensar que una escuela feliz es la que no tiene desafíos. Nuestra experiencia con estas escuelas que se rigen por el ‘Conocimiento Indispensable’ (*Core Knowledge*), en los barrios pobres, incluso en los suburbios, es que estas escuelas son muy felices por varios motivos. Los niños son felices porque reciben desafíos, se les fijan tareas de adultos y aprenden cosas de grandes. Y también los maestros son felices y esto se refleja en los niños, porque estiman que lo que hacen es productivo. A su vez también aprenden. Y, sobre todo, cosa inusitada en las escuelas públicas de Estados Unidos, tienen que comunicarse unos con otros, y se produce una especie de unión o camaradería, nacida de la necesidad de llevar a cabo este exigente programa común. Entonces no hay conflicto entre una escuela feliz con niños felices y un programa exigente. Creo que ése es un concepto muy errado; en todo caso, aun cuando los niños no estuvieran en una situación ideal de felicidad, me parece que es nuestro deber educarlos.

El trabajo escolar es duro y necesita de esfuerzo. Una de las consecuencias de esta visión romántica que usted describe, de que el colegio sea más feliz y más significativo y de dejar a los niños tranquilos, es que otra vez se comienza a destacar la capacidad en desmedro del empeño. Pero los virtuosos en música y en matemáticas, que son los dos ejemplos clásicos que suponen una gran capacidad innata, e incluso aquellos virtuosos de las matemáticas que realizan cálculos mentales, por muy hábiles que sean, tienen que esforzarse mucho y aprender toda clase de tretas. Por supuesto que les gusta realizar el trabajo, pero se necesita hacer un gran esfuerzo para alcanzar esos logros intelectuales. Por eso, pretender una especie de entorno a la Rousseau es una noción muy errada de lo que es la educación y de lo que es la felicidad.

—*Usted atribuye cierta importancia a la experiencia japonesa en educación, y me parece que la insatisfacción que hay en Estados Unidos se debe, en parte, al éxito de las escuelas japonesas. ¿Qué tendríamos que aprender de ellas y cuál sería nuestra crítica de esos sistemas?*

—Las escuelas primarias japonesas, por los videos que he visto y por las descripciones de Stevenson y Stigler, son las mejores escuelas primarias del mundo, son lugares espléndidos, notablemente felices y no originan infelicidad, todo lo contrario. Son lugares felices, pero llenos de empeño. Creo que uno puede aprender allí mucho de pedagogía y mucho acerca de cómo se organiza una buena escuela primaria. Por otra parte, todo el mundo sabe que los colegios secundarios de Japón son una especie de internados y no merecen ser admirados ni emulados. Parece que se vuelven despiadadamente competitivos a medida que se compite por las vacantes en la universidad. El ingreso a la universidad depende del resultado de estos exámenes oficiales, de modo que los alumnos estudian tanto que entran en estado suicida y ocupan todo su tiempo libre en clases de preparación para estos exámenes. Eso es lo bueno y lo malo de Japón: las escuelas primarias son excelentes y las secundarias son bastante reprobables.

En las escuelas primarias, en primer lugar, los maestros son sumamente bien preparados en sus materias y cuentan con un currículum muy bien definido. Acostumbran también consultarse entre ellos sobre las mejores maneras de enseñarlo. Luego, hay ciertas tradiciones pedagógicas que logran aunar lo mejor de las ideas progresistas y lo mejor de la educación tradicional. Cuando digo ideas progresistas me refiero a dejar que el niño, con su propio empeño y sus propias indagaciones, descubra la respuesta correcta. Esto se enfatiza muy bien, pero el proceso es guiado durante la clase en una dirección que el maestro controla perfectamente, hacia una

conclusión, de manera que para todos es como una experiencia de descubrimiento. Y todos están atentos y todos han aprendido algo, y lo han aprendido de tal modo que no se les olvida.

Pero, por otra parte, no creo que siempre hagan las cosas bien. Por ejemplo, una crítica a las escuelas primarias japonesas podría ser que tienden a seguir con un tema durante largo tiempo, hasta que está bien grabado, por decirlo así, y luego abandonan ese tema para siempre, lo cual no concuerda con lo que propone la psicología cognitiva. La evidencia empírica de la psicología tiende a respaldar lo que se llama práctica distribuida, es decir, es más eficaz volver sobre el tema, con sesiones más breves pero más frecuentes. Mi impresión es que los japoneses también podrían mejorar, pero sólo contemplar un video de las escuelas primarias japonesas es algo estimulante, así como también es estimulante observar los jardines infantiles franceses.

—*Después de su conferencia de ayer¹⁰, una persona del público le preguntó por el valor que usted le asigna a la computación en la sala de clases. ¿Qué piensa usted acerca de lo utilidad del computador en el proceso de enseñanza-aprendizaje?*

—Pienso que hoy día es muy importante saber cómo manejar un computador, así como es muy importante saber cómo manejar un automóvil. Por otra parte, he visto escasas pruebas de los efectos educativos reales de los computadores en las aulas norteamericanas, en los que hemos gastado miles de millones. En cambio, en investigaciones muy recientes, en particular en una serie excelente de *Los Angeles Times*, en que se investiga esto, se ha comprobado que el efecto ha sido insignificante. Y yo diría que es muy probable que el efecto haya sido negativo, debido a los costos de oportunidad. No se trata sólo de costos monetarios, de dinero que se hubiera podido gastar de manera productiva, especialmente a nivel primario, por ejemplo en profesores de música y en otros tipos de destinos para el dinero, sino también el tiempo que se dedica a manejar programas de computación que en realidad no instruyen muy bien, salvo en el caso de prácticas muy repetitivas en que un niño puede aprender relaciones fonéticas y datos matemáticos, etc., con cierta soltura. Pero es una ocupación muy solitaria y entraña un uso muy poco seguro del tiempo.

Los norteamericanos están por cierto enamorados de las máquinas, pero han gastado muchísimo dinero con muy poco resultado. Si al menos hubiera habido una buena teoría en cuanto a por qué el computador iba a tener un efecto educativo excelente, habría sido un poco más razonable

¹⁰ Véase nota 4.

todo este gasto en estas máquinas. Voy a hacer sólo una analogía: los norteamericanos también gastaron miles de millones en construir una máquina de traducción durante la guerra fría, para traducir del ruso, y trataron de construir una máquina para traducir del chino. Después de gastar miles de millones de dólares, se les señaló aquello que los psicolingüistas ya habían aprendido en los años sesenta: que el mismo texto, la misma secuencia de palabras puede tener muchos, muchos, muchos significados distintos, según no sólo el contexto sino todo el conocimiento previo supuesto, que no se expresa en palabras. Es lo que estamos diciendo aquí sobre la importancia del conocimiento.

De modo que no hubo una buena teoría de respaldo tras el gasto en toda esa tecnología. Pero parece que los norteamericanos están dispuestos a gastar grandes sumas de dinero con la esperanza de que habrá una solución ‘mecánica’ para todos estos problemas.

—*Hay mucha investigación en economía que pone énfasis en cómo se administran los colegios, como determinante principal de los resultados. Hay un libro, Improving America’s Schools, de Hanushek y Jorgensen, que sostiene que las escuelas mejor administradas escogerían mejores programas o currículos más exigentes. ¿Qué impresión tiene usted?*

—Puede que haya ahí algo circular, en mi opinión, pero supongo que Hanushek es lo bastante hábil para evitar ese tipo de circularidad. Si un colegio tiene buenos resultados, entonces está bien administrado, de modo que el mejor índice de gestión serán los resultados. No sé cómo define usted la buena gestión en una escuela, en particular en una escuela pública de Estados Unidos. Hay tipos de administración tan diversos que obtienen buenos resultados. Existen establecimientos relajados y establecimientos estrictos, y los dos pueden dar buenos resultados si tienen buenos líderes. No conozco la obra de Hanushek y no sé gran cosa acerca de administración escolar, pero miro con mucho escepticismo las llamadas soluciones estructurales del problema escolar. Durante los años ochenta se recomendaron varias soluciones estructurales: reforma total de las escuelas, autoadministración y toda suerte de técnicas de administración, y me parece que lo que cuenta es el efecto acumulado de lo que está sucediendo en la sala de clases. No creo que la administración, por ejemplo, vaya a controlar los resultados de los alumnos, no importa lo bien que se administre el colegio en lo técnico, si los maestros no están bien preparados. El informe Coleman, al que vuelvo una y otra vez, porque es un cuerpo de investigación macizo, muy confiable, con cantidades interminables de datos y que representó un gasto enorme, reveló que la variable que más se correlaciona con los rendimientos de los alumnos es la habilidad verbal del profesor, ésa fue

una de las conclusiones del informe Coleman. Es decir, se destaca la importancia del nivel de vocabulario de los maestros, que a su vez tiene también una correlación con los conocimientos generales. Y esto calza muy bien con mi teoría.

—*Si entendí bien, en su libro (The Schools We Need) usted plantea que el ideal es una enseñanza rigurosa más la posibilidad de disentir. Eso me pareció muy interesante, algo parecido a lo que sostiene John Stuart Mill, que cuantas más ideas compitan en el mercado, tanto mejor es para la sociedad... Me cuesta calzar todo esto con la educación japonesa, aunque reconozco que mi conocimiento de ella es muy superficial.*

—Ése fue el meollo de mi conferencia de anoche¹¹. Es importante comprender que no todos estos asuntos tienen que ver con la índole de la enseñanza. La competitividad del colegio secundario japonés es, desde luego, resultado del sistema escolar. Pero el asunto de la disensión, del desafío a la autoridad y el pensamiento independiente, es algo que quizás se cultive o quizás no se cultive en los colegios, pero es algo que sin duda puede cultivarse en la sociedad más amplia, y por cierto que eso es lo que ocurre en Estados Unidos. Bien puede ser que en Chile sea necesario cultivar diversas maneras de tener resistencia a la autoridad, desafiar la autoridad intelectual, crear actitudes de cuestionamiento, de crítica. En Estados Unidos ése no es el problema. Nuestros niños lo cuestionan todo, cualquier cosa, sepan algo o no. A mí me gusta, sólo que me gustaría ver que saben un poco más.

—*¿Cómo se equilibra esta disensión con la disciplina? ¿Es importante o no la disciplina?*

—La disensión puede ser respetuosa. Yo la exijo en mis clases. Estimo que depende del profesor mantener la disciplina y el orden, el respeto. No creo que sea tan difícil, porque la disensión es asunto intelectual, no es cosa personal. Claro que es importante enseñar la cortesía junto con la disensión intelectual, y es lo que está pasando en Estados Unidos, que todo se está volviendo muy descortés.

—*¿Es cuestión sólo de cortesía o se trata también de habilidades del pensamiento? Ésa es mi pregunta. Porque el desafío se puede dirigir desde cualquier punto. Del mismo modo que se puede tener una especie de devoción por la autoridad, también supongo que se puede producir lo contrario, es decir cuestionarlo todo, una forma de reacción inmediata ante lo que diga cualquiera. Eso contraría toda idea de normas intelectuales en un debate o en una discusión intelectual, y eso me trae de vuelta al tema de las destrezas de pensar, no en el sentido que usted le da, de*

¹¹ Véase nota 4. (N. del E.)

enseñar esas habilidades elevadas y abstractas, sino de una manera algo más básica. Es decir, educar a los chicos desde la escuela primaria para que entiendan que hay normas intelectuales de discusión, que uno no cuestiona en el vacío, no objeta algo simplemente porque sí.

—Estoy de acuerdo con usted, qué puedo decir, lamento que esté propagándose la idea de que no hay normas intelectuales. De hecho, esa actitud fue la que me gatilló en un comienzo: los cuestionamientos de mis alumnos, no sólo contra la autoridad del profesor sino contra la autoridad de la evidencia. Es algo que llega a ser muy aburrido, por esa actitud implícita de relativismo, de que mi opinión vale tanto como la suya...

—En su conferencia de ayer usted decía que estaba en favor de aprender a aprender, como dijo hace un rato, pero que pensaba que la manera de lograrlo era por el estudio de contenidos. En cierto sentido, usted estaba criticando no la meta de la escuela progresista sino el cómo se llega a ella.

—Así es. Yo no estaba cuestionando la meta de aprender a aprender, porque se puede decir que ésa es casi todo el sentido de la educación. No es el único sentido, por cierto, pero es una de las definiciones principales de la educación. Es una falacia creer que hay un solo modelo de procedimientos para lograrlo, pienso que si se presiona a las personas que usan ese eslogan, llegarían como Sócrates a una conclusión más cuerda, pero el problema está en que se usan estas frases hechas en lugar de pensar y argumentar. Conversando de estas frases hechas con un reportero de educación de *The New Yorker*, me dijo que él había observado que los lemas que se afianzaban con más facilidad en Estados Unidos eran los que absolvían a todos de la necesidad de trabajar, y me parece que éste es uno de ellos.

—Quisiera reiterarle una pregunta que le formularon ayer, al término de su conferencia: ¿A qué obedecería, en su opinión, la resistencia a este enfoque de educación que usted promueve en Estados Unidos? ¿Se debería a no querer aceptar un fracaso de muchos años o a algún tipo de intereses creados?

—Yo no pienso que ésa sea una decisión consciente de la comunidad, creo que se trata de un caso de homeóstasis profesional, es decir, el intento del cuerpo o del grupo de seguir igual, en todas las condiciones y ante cualquier trauma. Pero hay tanta agitación en pro del cambio, contra la comunidad educacional, y las escuelas de educación están perdiendo tanto prestigio en Estados Unidos, que hasta puede que cambien. Varias escuelas de educación se han cerrado. Uno de los casos más recientes y dramáticos fue el cierre de la escuela de educación de la Universidad de Chicago, precisamente el lugar en que comenzó John Dewey.

Si la gente tuviera el conocimiento histórico para apreciar esa ironía, esta ironía histórica, sería un acontecimiento de mucha importancia. También la Universidad de Yale y la Universidad de Duke han cerrado sus escuelas de educación. Dos de las mejores, que son Harvard y Stanford, por cierto, continúan. Las escuelas de educación vienen perdiendo prestigio hace mucho tiempo, ojalá recuperen la estatura que merecen poniéndose de acuerdo con lo que dicen el sentido común y la psicología cognitiva. No creo que haya una conspiración, más bien creo que hay estupidez.

—*Usted dice que Dewey enseñaba que la educación es duplicar la cultura. Hoy tenemos en el aire un ánimo de descontento con la sociedad y hay gente que piensa que la educación se debe usar para transformar la sociedad. ¿Qué opina usted?*

—Estoy de acuerdo en que la educación debe servir para transformar la sociedad, y Dewey también lo estaba. Él en gran medida pensaba las dos cosas y creo que no se contradicen. De hecho, uno de los argumentos de mi libro anterior, *Cultural Literacy*, fue que si uno quiere transformar la sociedad hay que dominar las palancas del poder, ésa era la postura de Gramsci. Uno tiene que aprender el lenguaje, lo que él llamó “el bagaje intelectual de los amos”, con el fin de llegar a ser amo y poder transformar la sociedad. Por eso me parece a mí que los transformadores de la sociedad y los preservadores conservadores de la sociedad quieren lo mismo para la educación inicial. Luego, lo que ha ocurrido en Estados Unidos, con el movimiento multicultural, es que efectivamente ha cambiado la información que comparte la gente. Hoy hay mucha más información acerca de las culturas minoritarias, es decir, de las culturas minoritarias poderosas, los hispánicos, los afroamericanos y algunas tribus de indios americanos. Existe entonces una especie de consenso general, centrista, de que esto es algo bueno y todos, casi todos, lo han aceptado. Pero mi queja principal contra la izquierda y contra los reformadores es que se han limitado a ciertos temas culturales como, por ejemplo, el multiculturalismo, el feminismo, pero esto no ha logrado cambiar ninguna ley, ni mejorar las condiciones de vida de nadie, ni llenar de dinero los bolsillos de nadie... Yo simpatizo con la idea de transformar la sociedad, pero a mí me gustaría transformarla de manera más práctica, con más igualdad de ingresos e igualdad de competencia. Las dos cosas van juntas.