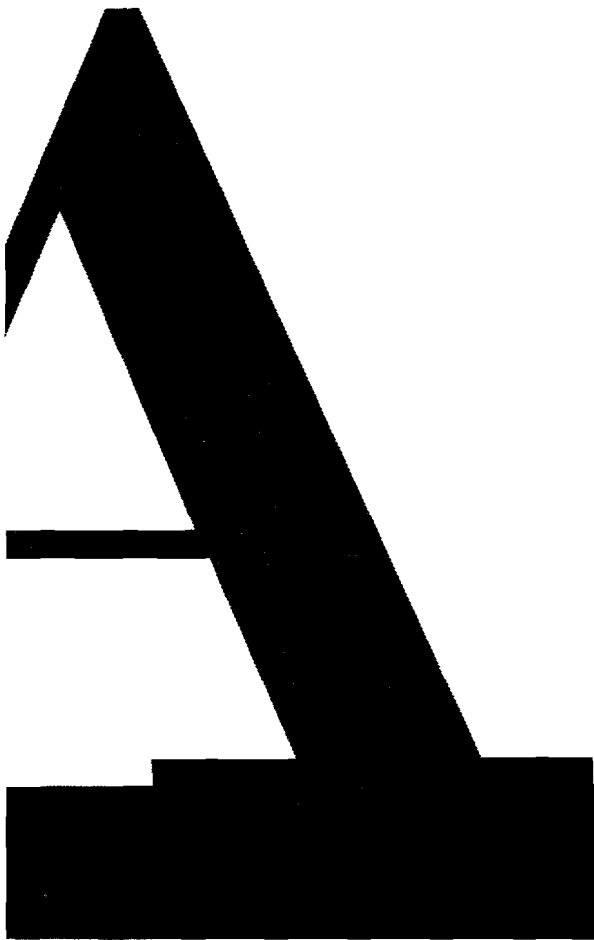
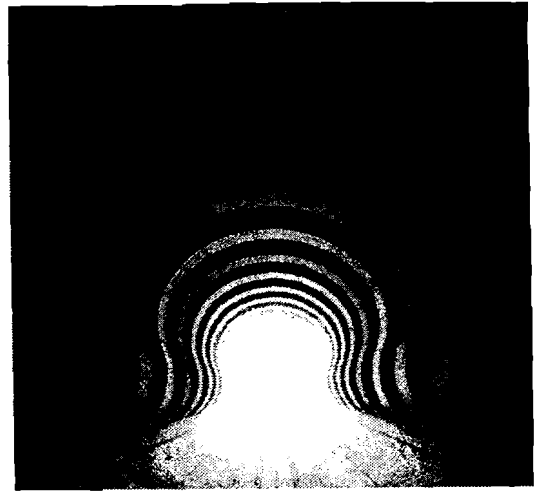
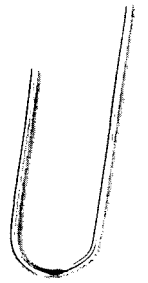


en busca de la utopía

un siglo de reformas
en las escuelas públicas





PRÓLOGO APRENDIENDO DEL PASADO

Hemos intitulado a este libro *En busca de la utopía* para poner en relieve la tensión que hay entre la intensa fe de los estadounidenses en la educación —casi una religión secular— y lo gradual de los cambios ocurridos en las prácticas educativas. Durante más de un siglo, los ciudadanos han intentado perfeccionar el futuro discutiendo acerca de cómo mejorar a los jóvenes por medio de la educación. Sin embargo, las actuales reformas de las escuelas rara vez han estado a la altura de dichas aspiraciones. Los términos “utopía” y “busca” tienen, cada uno, sus connotaciones positivas y negativas. El pensamiento utópico puede ser descartado como simple ilusión, o evaluado como algo visionario; la busca puede ser condenada como simple incrementalismo, o elogiada como remedio de simple sentido común a los problemas cotidianos. Y el historial de la reforma educativa abunda en ejemplos tanto positivos como negativos de busca y de pensamiento utópico. En el meollo mismo de tal historia se encuentra la compleja interrelación entre los propósitos y los procesos del cambio institucional.¹

La reforma de las escuelas públicas ha sido, ya de tiempo atrás, un medio predilecto de mejorar no sólo la educación sino la sociedad misma. Durante el decenio de 1840, Horace Mann llevó a su público al borde de un precipicio para

¹ Acerca de la calidad dramática del debate por la educación, véase David K. Cohen y Bella H. Rosenberg, “Functions and Fantasies: Understanding Schools in Capitalist America”, en *History of Education Quarterly* 17, 1977, 132, pp. 113-137.

que viera el infierno social que se abría ante él si no lograba la salvación por medio de la escuela común. En 1983, una comisión presidencial produjo otro sermón aterrador acerca de la educación, *Una nación en peligro*, aunque su definición de la condenación (decadencia económica) difiriera de la de Mann (la disolución moral). Durante más de un siglo y medio, los estadounidenses han traducido sus angustias y esperanzas culturales en dramáticas demandas de una reforma educativa.²

El pensamiento utópico acerca de la educación ha sido como un tapete tejido con muchas urdimbres. Una de ellas fue política. La nueva nación declaró en su escudo nacional el objetivo de llegar a ser "El nuevo orden de las edades". Y a partir de su revolución, los teóricos de la educación se han valido conscientemente de la escolaridad para formar a los ciudadanos de ese orden nuevo. Una ideología protestante y republicana deseosa de convertir a los Estados Unidos literalmente en el país de Dios inspiró a los promotores del movimiento por la escuela pública durante el siglo XIX.³

La teórica política Hannah Arendt sostuvo que la educación había desempeñado en los Estados Unidos un "papel distinto y, en lo político, incomparablemente más importante" que en ningún otro lugar, en gran parte por "el papel que la continua inmigración desempeña en la conciencia

² Horace Mann, *Life and Works*, Boston, Walker, Fuller and Co., 1865-1868, vol. 4, pp. 345, 354, 364 y 365; Robert H. Wiebe, "The Social Functions of American Education", en *American Quarterly* 21, verano de 1969, pp. 147-164; National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Washington D. C., GPO, 1983; Thomas S. Popkewitz, "Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest", en *Educational Theory* 38, invierno de 1988, pp. 77-93.

³ Michael Sadler, "Impressions of American Education", en *Educational Review* 25, marzo de 1903, p. 219; David Tyack, "Forming the National Character: Paradox in the Educational Thought of the Revolutionary Generation", en *Harvard Educational Review* 35, invierno de 1966, pp. 29-41.

política y la mentalidad del país". Los jefes de la educación han intentado transformar a los inmigrantes recién llegados y otros "extraños" en personas que estuviesen a la altura de su imagen idealizada de lo que debiera ser un "estadounidense"; este esfuerzo está sucintamente mostrado en la caricatura adjunta, publicada por primera vez en *Judge* el 20 de abril de 1901. Pero los recién llegados y "extraños", desde luego, no eran sencillamente figuras de cera a las que los grupos predominantes pudiesen imprimir sus valores. Muchos grupos han disputado entre sí para definir y crear a ciudadanos modelo por medio de la escolaridad, y este debate político ha determinado el curso de la educación pública.⁴

Un pensamiento milenarista acerca de la escolaridad también ha sido una de las soluciones preferidas para los problemas sociales y económicos. A comienzos del siglo xx, las élites de la educación se consideraban formadas por expertos ingenieros sociales que podían perfeccionar la nación dirigiendo conscientemente la evolución de la sociedad. Cuando Lyndon B. Johnson intentó formar la "Gran Sociedad" y declaró la guerra a la pobreza durante el decenio de 1960, afirmó que "la respuesta a todos nuestros problemas nacionales se reduce a una sola palabra: educación".⁵

Los estadounidenses han considerado más fácil instruir a los jóvenes que coaccionar a los adultos. Las discusiones acerca de cómo crear ciudadanos perfectos por medio de la escolaridad son muy anteriores a la *Guía para criar niños*

⁴ Hannah Arendt, "The Crisis in Education", en *Partisan Review* 25, otoño de 1958, pp. 493-513; Bernard J. Weiss (ed.), *American Education and the European Immigrant, 1840-1940*, Urbana, University of Illinois Press, 1982; Paula Fass, *Outside In: Minorities and the Transformation of American Education*, Nueva York, Oxford University Press, 1989.

⁵ Johnson, citado en Henry Perkinson, *The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1865-1965*, Nueva York, Random House, 1979, portadilla.

perfectos de Manners. En teoría, si el niño había sido debidamente educado, el adulto no necesitaría ninguna reforma. Pero si los adultos se desviaban —para terminar, por ejemplo, ante un tribunal—, imponerles un curso podría enderezar las cosas. En 1990, cuando los legisladores del estado de California fueron acusados de corrupción, aprobaron una ley que exigía a todos los “cabilderos” inscribirse en un curso de ética.⁶

Repetidas veces, los estadounidenses han seguido una pauta común al idear prescripciones educativas para males sociales o económicos específicos. Una vez descubierto un problema, le dieron un nombre y los profesores impartieron todo un curso acerca del tema: para combatir las adicciones, instrucción sobre alcohol o drogas; para combatir la sífilis o el sida, educación sexual; para reducir el índice de divorcios, economía hogareña; para eliminar las muertes en las carreteras, educación vial, y para mantener competitivos económicamente a los Estados Unidos, preparación vocacional o cursos de computación.⁷

Esa fe en la fuerza de la educación ha tenido consecuencias tanto positivas como negativas: ha ayudado a convencer a los ciudadanos de que deben crear el sistema de escuelas públicas más completo del mundo. Los estadounidenses se han valido del discurso acerca de la educación para expresar y fundamentar un sentido del bien común. Pero las excesivas promesas con frecuencia han causado desilusión y reproches a las escuelas por no resolver pro-

⁶ Richard C. Paddock, “Lobbyists Greet Class in Ethics with Yawns”, en *Los Angeles Times*, 6 de diciembre de 1990, p. A3.

⁷ Jesse K. Flanders, *Legislative Control of the Elementary Curriculo*, Nueva York, Teachers College Press, 1925; Jane Bernard Powers, *The “Girl Question” in Education: Vocational Education for Young Women in the Progressive Era*, Washington, D. C., Falmer Press, 1992, cap. 2; David Tyack, Thomas James y Aaron Benavot, *Law, and the Shaping of Public Education, 1785-1954*, Madison University of Wisconsin Press, 1987, cap. 6.



La política estadounidense. El niño que se "iba de tinta" era llevado a la escuela roja, blanca y azul

blemas que estaban fuera de su alcance. Y, lo que es más importante, la tradición utópica de la reforma social por medio de la escuela a menudo ha desviado la atención de unas reformas sociales más costosas, políticamente discutidas y difíciles. Es más fácil dar una educación vocacional que remediar desigualdades en el empleo y crasas disparidades de riqueza y de ingreso.

Cuando hablamos de reformas educativas, estamos pensando en esfuerzos planeados para modificar las escuelas con el objeto de corregir los problemas sociales y educativos percibidos. A veces, grandes crisis sociales desencadenaron reformas escolares, y en ocasiones las reformas fueron mejoras internas iniciadas por profesionales. Los diagnósticos de los problemas y las soluciones propuestas cambiaron a lo largo del tiempo. Pero cualquiera que fuese la reforma, habitualmente entrañaba toda una larga y compleja serie de pasos: descubrir los problemas, inventar remedios, adoptar políticas nuevas y producir el cambio institucional.⁸

Los estadounidenses gustan de la innovación. En la educación, este gusto por lo nuevo ha producido una y otra vez críticas en el sentido de que los educadores son unos reaccionarios que se oponen al cambio. En sus estudios de las reformas educativas, Paul Mort llegó a la conclusión de que transcurrió casi medio siglo entre la introducción de una práctica nueva y su aplicación generalizada; y a los últimos en llegar los llamó "rezagados".⁹

Aunque algunos lamentan que la reforma educativa sea como un institucional Triángulo de Las Bermudas en el cual caen los intrépidos agentes del cambio para no reaparecer jamás, otros sostienen que la educación pública es demasiado tendenciosa, que muchas ideas absurdas circulan por el sistema a gran velocidad. ¿Las escuelas son excesivamente resistentes al cambio, o se dejan llevar por de-

⁸ Paul R. Mort y Francis G. Cornell, *American Schools in Transition: How Our Schools Adapt Their Practices to Changing Needs*, Nueva York, Teachers College Press, 1941, caps. 1-3.

⁹ Mort y Cornell, *American Schools in Transition*, p. 53; Paul R. Mort, "Studies in Educational Innovation from the Institute of Administrative Research: an Overview", en Matthew B. Miles (ed.), *Innovation in Education*, Nueva York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1964, pp. 317-328.

masiados caprichos? Vistas en el panorama de la historia, parecen ser ambas cosas. Los educadores a menudo han rendido homenaje —de dientes para fuera— a las demandas de reforma para mostrar que están atentos a la voluntad pública. Pero, con frecuencia, sus respuestas simbólicas protegieron a los dómines contra los desafíos básicos que se hacían a sus prácticas comunes.¹⁰

En la última generación, las reformas han sido grandes y rápidas, como bien pueden decirlo los educadores. Puesto que el valor del cambio está en el ojo del que lo contempla, un conjunto de innovadores puede tratar de anular los resultados de reformas anteriores. En un tiempo, los reformadores pensaron que la escuela graduada —que agrupaba a los niños según su edad y capacidad— mejoraba notablemente la eficiencia educativa; críticos posteriores trataron de crear escuelas no graduadas, como manera de romper el estancamiento de los grados fijos. Los creadores del programa escolar lograron sustituir las obras clásicas por textos fáciles en las clases de inglés para muchachos de “lento aprendizaje”, sólo para que el nuevo programa fuese, después, condenado como el equivalente educativo de la “comida chatarra”.¹¹

Pero enfocar exclusivamente el cambio es correr el peligro de desconocer la continuidad que hay en las prácticas fundamentales de las escuelas. La película *La esperanza y la gloria*, acerca de Londres durante la *Blitz* en la segunda Guerra Mundial, presenta vívidamente la persistencia de las rutinas familiares aun en las condiciones más difíciles. Apiñados en un refugio contra bombas durante un ataque

¹⁰ Acerca del ataque a los “caprichos y modas” en la Gran Depresión, véase George Strayer, “Educational Economy and Frontier Needs”, en Department of Superintendence, *Official Report, 1933*, Washington, D. C., NEA, 1933, pp., 138-146; David Tyack, Michael Kirst y Elisabeth Hansot, “Educational Reform: Retrospect and Prospect” en *Teachers College Record* 81, primavera de 1980, pp. 253-269.

¹¹ Diane Ravitch, *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*, Nueva York, Basic Books, 1983.

aéreo, unos niños de escuela están sentados en hileras ante la severa mirada de su instructor, mientras recitan sus tablas de multiplicar a través de sus máscaras contra gases.

Deseamos sondear el significado de la continuidad en las escuelas, así como comprender el cambio. Creemos que cambio no es sinónimo de progreso. En ocasiones, mantener las prácticas buenas ante los desafíos es todo un logro, y a veces los maestros han demostrado sabiduría al oponerse a las reformas que iban en contra de su juicio profesional.

Aunque el hablar de una política de reformas es algo que tiene un sonido utópico, las reformas reales han sido, característicamente, graduales e incrementales: búsquedas del sistema. Puede estar de moda criticar tales cambios tildándolos de fragmentarios e inadecuados, pero durante largos periodos tales revisiones de la práctica, adaptadas a los contextos de cada lugar, pueden mejorar considerablemente las escuelas. En lugar de juzgar como una falla esa hibridización de las ideas reformistas, sugerimos que puede ser una virtud. Reformar aquí y allá es una manera de conservar lo que es valioso y de modificar lo que no lo es.

Integrando nuestra propia investigación con la labor de muchos colegas, exploraremos algunas cuestiones generales de interpretación acerca del carácter de la reforma escolar. Típicamente, planteamos un acertijo, exploramos sus dimensiones y significados por medio de testimonios históricos y el estudio de casos sueltos, y luego reflexionamos acerca de la cuestión a la luz de la situación contemporánea de la educación. Aquí planteamos algunas preguntas acerca de la reforma que nos han intrigado durante años:¹²

¹² Existen muchas maneras valiosas de examinar históricamente las reformas educativas. Por ejemplo, los especialistas han analizado reformas individuales como la educación vocacional, o a reformadores en particular como John Dewey. Han vinculado las transformaciones de la

- ¿Por qué han creído los estadounidenses en el progreso de la educación durante más de un siglo, pero han llegado a dudar de él en años recientes?
- ¿Es correcta la idea común de que las reformas educativas llegan por ciclos? ¿Se puede reconciliar esto con la noción de progreso?
- ¿Qué relación hay entre hablar de política, la acción política y las corrientes institucionales?
- ¿Cómo han cambiado las escuelas a las reformas, en lugar de que las reformas cambiaran a las escuelas?
- ¿Qué constituye el “éxito” en la reforma escolar? ¿Por qué se han vuelto invisibles algunos “éxitos”?
- ¿Por qué ha persistido la “gramática de la escolaridad” —las formas organizativas que gobiernan la instrucción— mientras que los desafíos que se le han hecho casi se han desvanecido?
- ¿Por qué los intentos de personas ajenas por reinventar la escolaridad —las estrategias de “romper el molde”— en general han sido como estrellas fugaces?

Esperamos que este libro, que abarca todo un siglo, contribuirá a una conversación más generalizada acerca de la actual reforma educativa, pues mejorar las escuelas públicas es algo que nos concierne a todos. Y esto es una preocupación especial de padres y alumnos, de activistas y de sabios, de miembros de las juntas escolares y de funcionarios federales y estatales, así como de los millones de educadores que trabajan todos los días en las escuelas.

economía política con los cambios de las escuelas. Han evaluado el efecto, sobre las escuelas, de movimientos como la educación progresiva o vastas reformas sociales y políticas, como los derechos civiles. Han escrito reveladoras monografías acerca de la reforma en un distrito escolar o hasta en una sola escuela. Aunque nos hemos beneficiado con todos estos tipos de investigación, hemos escrito este libro como obra interpretativa general, dirigida a una variedad de lectores, y no como una monografía básicamente para especialistas.

Dada la urgencia de los actuales problemas educativos, ¿por qué había de preocuparse alguien por la historia de la reforma educativa? A juzgar por el carácter ahistórico de casi todo lo que hoy se dice acerca de la reforma, los innovadores parecen creer que la amnesia es una virtud. Y en las raras ocasiones en que los reformadores hablan de la historia de la escuela, a menudo presentan el pasado —de manera estilizada y politizada— como una edad de oro que hay que recobrar, o como un deprimente legado que hay que rechazar.

Todo el que quiera mejorar la escuela es cautivo de la historia por dos motivos. Todas las personas y las instituciones son producto de la historia (definida como los hechos pasados). Y, tengan conciencia de ello o no, todos se valen de la historia (definida como interpretación de los hechos pasados) cuando hacen elecciones acerca del presente y el futuro. La cuestión no es saber si la gente utiliza un sentido del pasado al forjar su propia vida, sino cuán precisos y apropiados son sus mapas históricos: en sus inferencias ¿prestan atención al contexto y a la complejidad?, ¿son plausibles sus analogías?, ¿y cómo las diversas interpretaciones del pasado pueden producir diferentes versiones del futuro?¹³

La historia nos ofrece toda una gama de experimentos acerca de los difuntos. Estudiar tales experimentos es barato (lo cual no es poca cosa, cuando escasean los fondos), y no es utilizar a la gente (a menudo, los pobres) como conejillos de indias. Muchos problemas educativos tienen profundas raíces en el pasado, y ya se han puesto a prueba muchas soluciones. Si ya se aplicaron algunas ideas “nuevas”, como ha ocurrido, ¿por qué no ver qué tal les fue en el pasado?

¹³ Como lo observan Richard E. Neustadt y Ernest R. May, “el futuro no tiene de donde venir sino del pasado, y por tanto el pasado tiene valor predictivo”, Véase *Thinking in Time: The Uses of History for Decision Makers*, Nueva York, The Free Press, 1986, p. 251.

Los estudios de las reformas anteriores nos ofrecen los beneficios de la distancia psicológica en cuestiones oscurecidas por las pasiones del presente. Consideremos las controversias acerca de cuidar de día a los niños pequeños. Generación tras generación los estadounidenses han descubierto que las madres que trabajan necesitan ayuda para cuidar a sus niños, pero han tendido a tomar medidas según iban surgiendo los problemas, suponiendo que este problema de cuidar a los niños desaparecería cuando la familia recuperara su *status* justo. Una vez que la gente reconoce que el cuidado de los niños durante el día no es un problema nuevo ni contemporáneo, suele concluir que la mejor manera de interpretar su permanencia es resultado de tendencias prolongadas en las familias y las instituciones públicas.¹⁴

Por último, la historia nos ofrece una vasta perspectiva para evaluar las reformas. No es impulsada por las necesidades efímeras de los ciclos electorales, los presupuestos, los donativos de grandes fundaciones, la atención de los medios de información ni las reputaciones de reformadores profesionales. Algunas reformas pueden parecer excelentes si se les juzga poco después de su adopción, pero, en realidad, acaso resulten como luciérnagas, que por un momento fueron brillantes y pronto desaparecieron; un ejemplo de ello es el recurrente deseo de emplear la tecnología como forma de instrucción “a prueba de maestros”. Otras reformas pueden parecer de dudoso beneficio a corto plazo, pero ser eficaces a la larga. Los efectos positivos del programa *Head Start* [ventaja inicial] se hacen más obvios cuando los participantes son adultos jóvenes que se encuentran en los años de primaria. Cuando las reformas tienden a hacer cambios institucionales básicos o a erradi-

¹⁴ Margaret O'Brien Steinfels, *Who's Minding the Children? The History and Politics of Child Care in America*, Nueva York, Simon and Schuster, 1973.

car profundas injusticias sociales, el periodo apropiado para su evaluación puede ser de una generación o más.¹⁵

Nuestra interpretación de la reforma escolar mezcla el análisis político con el institucional. Una perspectiva política muestra cómo los grupos se movilizan para dar publicidad a ciertos problemas, inventar remedios y lograr la adopción de ciertas medidas políticas por las juntas escolares y las legislaturas. Comprender la verdadera aplicación de las reformas en las aulas —o la falta de aplicación— requiere cierta visión del carácter claramente institucional de las escuelas.

No todas las reformas nacen iguales: algunas gozan de poderosos patrocinadores políticos, mientras que otras son huérfanas de la política. Pero ni siquiera las reformas con fuertes partidarios quedan siempre arraigadas en las escuelas. Fuerzas externas dirigen el curso de la reforma escolar, pero las escuelas también son, en ciertos aspectos, instituciones autónomas y protegidas. Los educadores han recibido, mejorado, desviado, alterado, modificado o saboteado de diversas maneras los esfuerzos externos de reforma.

Durante largos periodos, las escuelas se han mantenido básicamente similares en su operación central; tanto así, que estas regularidades han dejado su huella en los estudiantes, educadores y público como los rasgos esenciales de la "verdadera escuela". La resistencia al cambio es considerada a menudo como resultado de la ignorancia popular o de la inercia institucional; pero ésta es una simplificación excesiva. Con frecuencia los maestros tienen razones

¹⁵ Harold Silver y Pamela Silver, *An Educational War on Poverty: American and British Policy-Making*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, pp. 119, 266-268.

bien fundadas para resistirse al cambio, así como las tienen los padres. Si los reformadores han hecho sus planes para las escuelas, también la gente de las escuelas y de las comunidades locales ha tenido su manera de enfrentarse a las reformas.¹⁶

Las disparidades tan evidentes en la economía política de la nación han reducido o intensificado marcadamente lo que el pueblo consideró posible o deseable en la política y la práctica educativas. Estas desigualdades se han hecho evidentes en las diferencias regionales de riqueza y poder económico; en los marcados contrastes de la vida en las comunidades rurales y las urbanas; en la discriminación racial, de clase y de género; en el aprecio a algunas culturas y el desconocimiento o rechazo de otras, y en las grandes disparidades de poderío político entre diversos grupos. En lo más bajo del sistema social, la vida ha sido muy distinta de la que se vive en lo alto de la pirámide. Muchos de los que afirmaron que el sistema educativo había subido por la escala del progreso prestaron poca atención a lo que les estaba ocurriendo a los alumnos en los escalones inferiores.¹⁷

Las reformas educativas tienen un origen intrínseca-

¹⁶ Acerca del concepto de una "escuela auténtica" e interpretaciones culturales de la escolaridad, véase Mary Hayward Metz, "Real School: A Universal Drama amid Disparate Experience", en Douglas E. Mitchell y Margaret E. Goertz (eds.), *Education Politics for the New Century*, Nueva York, Falmer Press, 1990, pp. 75-91; John W. Meyer y Brian Rowan, "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", en *American Journal of Sociology* 83, septiembre de 1977, pp. 340-363; John W. Meyer y Brian Rowan, "The Structure of Educational Organizations", en Marshall W. Meyer (ed.), *Environments and Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass, 1978, pp. 78-109.

¹⁷ Ira Katznelson y Margaret Weir, *Schooling for All: Class, Race, and the Decline of the Democratic Ideal*, Nueva York, Basic Books, 1985; W. Lloyd Warner, Robert J. Havighurst y Martin B. Loeb, *Who Shall Be Educated? The Challenge of Unequal Opportunities*, Nueva York, Harper and Brothers, 1944.

mente político. Unos grupos se organizan y disputan con otros en la política de la educación expresando sus valores y defendiendo sus intereses en la escuela pública. En la educación han aparecido conflictos por diferencias étnicas, religiosas, raciales, de género y de clase. Durante más de un siglo han surgido y resurgido políticas acerca del idioma —sólo el inglés, o instrucción bilingüe—, así como pugnas por la segregación racial o de géneros, o el uso de la Biblia y las plegarias en la escuela.¹⁸

Aunque muchos grupos han intervenido en la política escolar, especialmente en los movimientos de protesta del último medio siglo, este aparente pluralismo resulta engañoso. La política de la educación no se ha debatido en una arena bien pareja. Las élites de la política —que administraron la economía, tuvieron acceso privilegiado a los medios informativos y a los funcionarios políticos, controlaron las fundaciones, fueron jefes de la educación en las universidades, en las superintendencias de ciudades y estados, y remodelaron y encabezaron organizaciones de muchas clases— consiguieron una autoridad desproporcionada en materia de reforma educativa, en especial durante la primera mitad del siglo xx. Estos jefes, dentro y fuera de la educación, en general compartieron una visión común de la administración científica y un plan similar para reorganizar el sistema educativo.¹⁹

¹⁸ Diane Ravitch, *The Great School Wars: New York City, 1805-1973*, Nueva York, Basic Books, 1974; Herbert M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul, 1987; Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979; David Tyack, "Constructing Difference: Historical Reflections on Schooling and Social Diversity", en *Teachers College Record* 95, otoño de 1993, pp. 9-34.

¹⁹ *Public Schools and their Administration: Addresses Delivered at the Fifty-Ninth Meeting of the Merchants' Club of Chicago*, 8 de diciembre de 1906, Chicago, The Merchants' Club, 1906; Corinne Gilb, *Hidden Hierarchies: The Professions and Government*, Nueva York, Harper Harper

Las élites de la política a menudo afirmaron que “estaban sacando de la política a las escuelas”. Intentaron hacerlo centralizando el control de las escuelas y delegando a expertos las decisiones acerca de la educación, siempre que fue posible. En el proceso, desde luego, no eliminaron la política, pero sí adquirieron poderes formidables: establecer la agenda de la reforma, diagnosticar los problemas, prescribir soluciones y, a menudo, influir sobre lo que *no* debía estar en el programa de reforma. Su plan del cambio estructural de la educación fijó la pauta dominante de la reforma escolar de 1900 a 1950.

Durante el último siglo, ha habido mucha continuidad en las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción. Estas regularidades de organización (la gramática de la escolaridad) incluyen prácticas tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro. En el núcleo mismo de la escuela —en la instrucción en el aula— el cambio fue lento. Sí hubo reformas, pero en gran parte fueron aumentos en torno del núcleo. Para comprender por qué, consideremos cómo diferentes instituciones mantienen su carácter distintivo. Una manera ha sido desarrollando reglas y culturas específicas para canalizar la conducta de quienes están dentro de ellas. La gente actúa de distintas maneras en ejércitos, iglesias y escuelas porque sus instituciones socializan a los individuos, adaptándolos a sus diferentes normas organizativas. Quienes pasan de una institución a otra llegan a dar por sentadas estas diferencias: los niños saben que en el aula deben levantar la mano para llamar la atención del maestro pero no durante un sermón en la iglesia;

& Row, 1966; David Tyack y Elisabeth Hansot, *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980*, Nueva York, Basic Books, 1982, parte 2.

un recluta novato en el cuartel no espera que su sargento lo trate como lo hacía su maestra de primer año.²⁰

La mayoría de los estadounidenses ha pasado por la escuela y sabe cómo es una "auténtica escuela". La congruencia con ese plano cultural ha ayudado a mantener la legitimidad de la institución en la mente del público. Pero cuando la escuela se apartó demasiado del modelo consensual de una "escuela auténtica", cuando no coincidió con la gramática de la escolaridad, a menudo surgieron dificultades. Si los maestros no mantienen una disciplina estricta y no supervisan constantemente a los alumnos de su clase, si se descuidan los temas tradicionales, si los alumnos no llevan a su casa libretas de calificaciones, podrá dudarse de las reformas.²¹

Por su parte, también los maestros han tenido su inversión en las prácticas institucionales familiares de la escuela. Las aprendieron siendo estudiantes, y al pasar de uno al otro lado del escritorio a menudo dieron por sentadas las pautas tradicionales de la organización, tal como estaba. Una cosa era añadir una innovación popular al margen de la escuela —digamos, una nueva ala vocacional, o exámenes dentales— y otra muy distinta pedir a los maestros (que se enfrentan a la labor de controlar e instruir a gran número de discípulos) que hicieran cambios fundamentales en su rutina diaria. Tales alteraciones de las prácticas básicas han aumentado la carga de trabajo de los maestros, frecuentemente sin tiempo ni recursos compensatorios. Y dado que los maestros conservaban un buen grado de autonomía una vez cerradas las puertas del aula, si así lo deseaban podían cumplir tan sólo simbólicamente u ocasionalmente —o para nada— con las órdenes de cambio que les habían impuesto verdaderos pelotones de reformadores externos.

²⁰ Willard Waller, *The Sociology of Teaching*, Nueva York, Russell and Russell, 1961.

²¹ Metz, "Real School"; Meyer y Rowan, "Institutionalized Organizations".

O los maestros podían responder a las reformas hibridizándolas, fundiendo lo antiguo y lo nuevo, al seleccionar las partes que hacían más eficiente o satisfactorio su trabajo.

El carácter institucional de la escuela influyó, pues, sobre las posibilidades de que una reforma particular fuese incorporada al sistema educativo, acerca de cómo sería aplicada, y acerca de cómo el público y los maestros considerarían los resultados. Tanto las creencias generales de la cultura en conjunto sobre lo que era una “escuela auténtica”, como el peso de los procedimientos habituales que operaban sobre maestros y estudiantes pusieron un freno a los innovadores que deseaban hacer cambios básicos en la instrucción en el aula.

Los jefes locales de la educación se arriesgaban a sufrir una potencial paliza si las demandas políticas de innovación chocaban con el conservadurismo institucional. Como empresas públicas, puede esperarse que las escuelas respondan a las innovaciones propuestas por los grupos políticamente organizados. Los superintendentes que deseaban conservar sus empleos necesitaban convencer a las juntas escolares y a las élites de la política de que estaban dispuestos a adoptar toda clase de mejoras. También entre sus compañeros sentían la presión de estar al día, para que no se les tildara de rezagados. Si las reformas que adoptaban eran añadidas, como el kindergarden o las clases de educación comercial, pocos maestros o ciudadanos se quejarían (excepto, tal vez, por los gastos). Pero si las reformas llegaban a las aulas regulares y se desviaban demasiado de las nociones consensuales acerca de una “escuela auténtica”, de ahí podían surgir protestas o “tortuguismo”.

El cambio donde más cuenta —en las diarias interacciones de maestros y alumnos— es el más difícil de lograr y el más importante, pero no somos pesimistas al tratar de mejorar