

**EQUIDAD Y EXCELENCIA:
METAS ALCANZABLES EN EDUCACIÓN ***

E. D. Hirsch, Jr.

El profesor Hirsch plantea que en el campo de la educación escolar han predominado, en las últimas décadas, algunas ideas que carecen de confirmación científica y que tampoco han dado buenos resultados. Éstas consisten principalmente en centrar la enseñanza en el desarrollo de habilidades del pensamiento y no en la trasmisión de información; en considerar que la trasmisión de conocimientos e información sería un acto pasivo del estudiante, reñido con la creatividad; en dar preponderancia a métodos pedagógicos naturalistas, indirectos, basados en el descubrimiento y en actividades prácticas; en valorar las capacidades naturales, innatas del alumno por sobre el esfuerzo. Llevadas a la práctica, señala el autor, estas ideas tienden a aumentar la brecha educacional entre ricos y pobres, en lugar de disminuirla.

Para alcanzar la equidad en educación, sostiene Hirsch, es necesario establecer un currículum rico, compartido, obligatorio para todos los alumnos y abandonar los métodos poco eficaces. El autor destaca aquí el concepto de 'eficiencia' de la escuela, en el sentido de lograr que el tiempo que el alumno pase en ella sea productivo.

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 *The Core Knowledge Series*, que desarrolla un programa de estudios para enseñanza primaria. *Estudios Públicos* publicó parte de su libro *The Schools We Need* en los N^{os}. 66, 68 y 70.

* Texto de la conferencia presentada en el Centro de Estudios Públicos el 20 de abril de 1998. Traducción del inglés por *Estudios Públicos*.

Gracias por invitarme a venir aquí. Es mi primer viaje a América del Sur. Cinco años atrás, muchos hubieran opinado que ustedes cometían un grave error al invitarme a hablar de educación. Numerosos educadores en Estados Unidos, y quizás muchos también en Chile, aún considerarán que mis opiniones son erradas y herejes. Estoy vinculado a un movimiento que se llama ‘Core Knowledge’ (Conocimiento Indispensable), que recomienda un programa curricular básico, con contenidos y destrezas muy precisos para cada curso, desde kindergarten hasta octavo. Este movimiento de bases se ha extendido hoy a más de 700 colegios en 44 estados y sigue creciendo todas las semanas. El Secretario de Educación de Estados Unidos ha manifestado el deseo de hablar ante nuestra Conferencia Anual. E incluso profesores de las escuelas de educación se han sumado a la lógica y al éxito de nuestra causa. Hay en Estados Unidos una perceptible vuelta del péndulo hacia nuestra dirección —incluso en algunas de las escuelas de educación.

Por ejemplo, la publicación norteamericana más importante en el campo de la investigación educacional, que se llama *Educational Researcher*, difundió una réplica mía a una larga y amarga reseña de mi último libro, *The Schools We Need* (Los colegios que necesitamos). El hecho de que publicaran mi respuesta me dejó atónito. Y me han invitado a hacer clases en la escuela de educación de mi propia universidad, a lo que he accedido con el mayor agrado. Hay cambios en el ambiente.

No obstante, por lo que oigo, existe el peligro de que ustedes se encuentren bajo la influencia de ideas añejas que en Estados Unidos ya se están reemplazando por haber fracasado. Lo digo a modo de introducción, con la esperanza de que Chile querrá alistarse en el bando correcto de la historia, y en el bando correcto de la ciencia, en cuanto a una educación equitativa y eficaz.

Antes de dar mi conferencia propiamente tal, voy a hacer una observación preliminar relativa a aquellas ideas añejas o, como yo preferiría llamarlas, dogmas. Los departamentos de educación en Estados Unidos, y entiendo que lo mismo se podría decir también de los ministerios de educación de otros países del mundo, suelen acoger opiniones y frases hechas que no son aceptadas por los sistemas educacionales más eficaces ni por la psicología cognitiva. Estas ideas dominantes se han mantenido en pie aun cuando no han dado resultado. Por eso fue que el capítulo en que trato este tema se titula “Reality’s Revenge” (La venganza de la realidad)¹. Voy a

¹Capítulo 5 del libro *The Schools We Need*, cuya traducción al castellano apareció en *Estudios Públicos*, 66 (otoño 1997). (N. del E.)

comenzar, entonces, con una referencia a tres de estos dogmas populares que van contra la realidad. Los llamo dogmas porque sus adherentes los sostienen con tenacidad religiosa, y parece que fueran inmunes a la experiencia real.

1. Dogma primero: aprender a aprender y aprender a pensar es más importante para nuestros alumnos que adquirir conocimientos específicos. Este dogma se equivoca en dos aspectos. Primero, sólo contando con una información muy amplia y variada se puede aprender a aprender y aprender a pensar. Segundo, para que las personas puedan comunicarse entre sí y aprender unas de otras, esta información debe ser ampliamente compartida entre todos. Sólo si todos comparten este capital intelectual podrá una nación lograr la equidad y la competencia universal por medio de sus colegios. Y no hay sino una manera de que todos compartan este capital intelectual: mediante contenidos específicos y comunes para todos en cada grado del sistema escolar. El capital intelectual compartido es el gran igualador. En resumen, el dogma primero, según el cual aprender a aprender es más importante que la mera información, es un error de hecho y va en contra de la excelencia y la equidad.

2. Dogma segundo: la transmisión pasiva de conocimientos está reñida con la creatividad intelectual. Este dogma también va en contra del consenso que existe en la psicología cognitiva de que la transmisión de conocimientos es por esencia interactiva y constructiva y que, por consiguiente, no está reñida con la creatividad. El psicólogo Anders Ericsson ha descubierto que llegar a ser experto tarda unos diez años y que llegar a ser creativo tarda mucho más. La senda de la creatividad pasa exclusivamente por el conocimiento transmitido con eficacia y no se opone, como dice el dogma segundo, al conocimiento transmitido.

3. Dogma tercero: las modalidades de enseñanza naturalistas, indirectas, holísticas, y el aprendizaje mediante actividades prácticas, mal llamado ‘constructivista’, son más educativos que la instrucción explícita, analítica y focalizada. En el corazón de la comunidad de psicólogos norteamericanos ha surgido ahora una fuerte reacción ante este dogma. Yo traje al Centro de Estudios Públicos una versión en disquete de un artículo que escribieron tres distinguidos psicólogos cognitivos y que resume esa reacción². Un hecho que ayudó a derrotar el dogma de la pedagogía holística fue el fracaso dramático del método del lenguaje integral para la enseñanza de la lectura.

² Se refiere al artículo de John R. Anderson, Lynne R. Reder y Herbert A. Simon, “Radical Constructivism and Cognitive Psychology” en Diane Ravitch (ed.) *The Brookings Papers on Education Policy* (1998) (N. del E.)

En suma, necesitamos el conocimiento compartido para ser competentes en la comunicación y el aprendizaje. Necesitamos un saber amplio para fomentar la creatividad y necesitamos una enseñanza focalizada que ayude a cerrar la brecha entre ricos y pobres, tanto en saber como en dinero.

Dicho esto, entraré a continuación al tema específico de mi conferencia, a la que he titulado: 'Equidad y excelencia: metas alcanzables en educación'.

1. ¿La calidad de los colegios depende de la cultura nacional?

Mi propósito es hablar sobre cómo lograr colegios mejores. En principio, es cosa fácil. Uno puede lograr colegios mejores si busca los mejores modelos y luego los copia. Y si tenemos éxito, nuestros colegios serán entonces tan buenos como los mejores. Hay acuerdo, me parece, sobre dónde se pueden encontrar esos mejores colegios:

- los mejores parvularios y kindergarten, en Francia;
- las mejores escuelas primarias e intermedias, en Japón;
- los mejores colegios secundarios, en el Norte y Centro de Europa;
- las mejores universidades, en los Estados Unidos.

Según el decir común, las fortalezas de esas instituciones hay que buscarlas en la 'cultura' de esos países. Pero, a mi juicio, éste es un decir que simplifica demasiado. Si bien reflejan la cultura más amplia, esas instituciones educacionales también tienen sus propias culturas dentro de esos países, y sus tradiciones propias, independientes unas de otras. Siempre hay un elemento imprevisto en la forma en que de hecho se desarrollan las instituciones. Pudieron haber sido los ingleses quienes organizaran los mejores jardines infantiles. Por numerosos motivos puramente contingentes, no fue así.

No quiero disminuir la importancia que tienen las culturas nacionales más amplias de Francia, Japón, etc., en el desarrollo de buenos colegios en esos países, pero creo que quienes desean mejorar una institución educativa lo pueden hacer sin dificultad siempre que estén dispuestos a cambiar simplemente la cultura de la institución. Bien podría Estados Unidos copiar el modelo de los jardines infantiles franceses, y si lo hiciera, nuestra sociedad sería mucho mejor y más justa. Bien podría Chile copiar el modelo de los jardines infantiles franceses, asumiendo que ustedes estuviesen dispuestos a gastar el dinero necesario, y si así fuere, este país ganaría en justicia.

Cambiar la cultura de los jardines infantiles o de las escuelas primarias no es, por cierto, cosa fácil, pero por lo menos no se necesita cambiar la cultura de una nación entera. Por una parte, la cultura de una nación la componen tantas hebras diversas que en su interior puede crearse toda suerte de subculturas institucionales, siempre que exista un modelo de institución por seguir y la voluntad para copiarlo.

No obstante, mucho me temo que son demasiados los reformadores educacionales en todo el mundo que piensan mejorar la educación temprana importando las teorías y los modelos que se pueden encontrar en Estados Unidos, en el entendido de que el dinamismo y la creatividad de Estados Unidos, por no hablar de su fortaleza económica, tienen que ser algo que sus ciudadanos aprenden en la escuela. Grave error. La independencia de espíritu del agricultor y del pionero fue conscientemente cultivada. Las bases del dinamismo y de la creatividad estadounidenses se encuentran en sus tradiciones políticas y jurídicas, en particular en estas últimas. Dichas tradiciones fueron creadas deliberadamente con las primeras sentencias de John Marshall, en la Corte Suprema, con el fin de promover la confianza en el carácter sacrosanto de los contratos, y para sostener esa confianza entre los débiles contra los caprichos y deseos de los más fuertes, entre ellos del gobierno nacional. Las escuelas tienen poco que ver con este clima de confianza que fomenta la competitividad y el dinamismo económico norteamericanos. Estados Unidos es un buen lugar donde invertir y un buen lugar donde ganarse la vida, si uno tiene energía y buenas ideas. Pero es un pésimo lugar donde asistir a la escuela primaria.

Por consiguiente, espero que quienes han sido influidos por las ideas educativas de Estados Unidos lleguen a comprender las deficiencias no sólo de las escuelas primarias norteamericanas, sino también de nuestras ideas acerca de la enseñanza escolar. Ciertas ideas reformistas dominantes hoy, por ejemplo, el constructivismo, el aprendizaje implícito, las inteligencias múltiples y el avance de cada alumno a su propio ritmo, adolecen de dos defectos principales, a saber:

Primero, están erradas, científicamente, desde el punto de vista de la psicología cognitiva y de la psicología del desarrollo.

Segundo, han aumentado en lugar de disminuir la brecha educacional entre los que tienen y los que no tienen, lo que ha acrecentado la injusticia social en Estados Unidos.

El dinamismo de la vida en mi país existe a pesar de la calidad de nuestras escuelas primarias y secundarias, no a causa de ella. La vida en Estados Unidos ya era dinámica mucho antes de que el progresismo educativo se adueñara de las escuelas públicas. Los expertos en educación de

otros países tienen razón cuando procuran reproducir la independencia de espíritu y la actitud indagadora de los estudiantes estadounidenses. El gran físico Richard Feynman, un creativo iconoclasta, se admiraba de la abundancia de conocimientos que encontró cuando enseñaba en otros países, pero también le sorprendían la excesiva deferencia ante la autoridad y la disposición de los alumnos a repetir como loros lo que se les había dicho. En todas las dimensiones de la cultura estadounidense tanta docilidad deferente es mal vista. La antidocilidad forma parte de nuestra cultura.

Por otra parte, nada desconcierta más en el aula estadounidense que un lote de alumnos independientes de espíritu y reacios a la autoridad, que son inmensamente ignorantes. Llevan la independencia de espíritu como una máscara, puesto que es imposible ser creativo y original sin conocer a fondo un tema. Voy a repetir lo que dije antes: que Anders Ericsson calcula que se tarda unos diez años, en promedio, en llegar a ser experto en un campo determinado, y todavía más tiempo para llegar a ser creativo. No hay cosa más deprimente que observar a alumnos estadounidenses cuando pugnan por ser creativos mientras sin saberlo se ciñen ciegamente a la imitación. Las personas más creativas en Estados Unidos son aquellas que cultivan la tradición nacional de independencia de espíritu y, al mismo tiempo, saben mucho. A menudo se trata de inmigrantes que cursaron los primeros años de colegio en otro país, como ocurre con el presidente de la Intel Corporation, nacido en Hungría. El último cálculo señala que alrededor de una tercera parte de nuestros alumnos de doctorado y postdoctorado que se quedan en los Estados Unidos han ido a la escuela en otro país.

2. ¿Qué tienen de malo las ideas educativas estadounidenses?

Las diversas objeciones que opongo a las ideas educacionales dominantes en Estados Unidos aparecen en mi último libro, *The Schools We Need*, partes del cual se publicaron, traducidas, en *Estudios Públicos*³. Así que supongo que mi postura crítica frente a esas ideas dominantes es uno de los motivos por los que se me invitó a dirigirles la palabra. Recibí la traducción de un artículo en el que una educadora chilena ataca algunas de mis conclusiones aparecidas en esos extractos, lo que refleja la influencia de las escuelas de educación norteamericanas en Chile.

En Estados Unidos, en cambio, me preocupa más hablar de las ventajas que se derivan de un currículo rico en conocimientos indispensa-

³ Los capítulos 4, 5 y 7 aparecieron, respectivamente, en los números 68, 66 y 70 de *Estudios Públicos*. (N. del E.)

bles. Pero en Chile ustedes ya lo tienen, lo cual me deja en libertad para hablarles directamente de lo que tienen de malo estas ideas de la pedagogía que ustedes están comenzando a importar, junto con nuestros jeans y nuestras comedias de televisión. Estas ideas se originan en el movimiento por la educación progresista de los años veinte y, antes aún, en el movimiento romántico europeo de las postrimerías del siglo XVIII. Pero yo no las ataco porque sean románticas sino porque han dado tan malos resultados. Nuestros jeans y comedias son excelentes, en mi opinión, pero nuestras ideas sobre la educación están erradas y son perniciosas para la sociedad. Los planteamientos más útiles que puedo hacer, me parece, se refieren a por qué las ideas románticas de los estadounidenses en materia de educación son perniciosas para la sociedad. Como ustedes, al parecer, ya tienen un currículo común, voy a suponer que comparten el objetivo de llevar a todos los alumnos, de cualquier origen, a un mismo nivel de competencia. Pero para conseguirlo tendrán que combatir esas frases hechas que se oponen a una instrucción rigurosa desde los primeros cursos:

- Existe la frase: ‘práctica correcta para la etapa del desarrollo’, siete palabras que se dejan caer sin mayor justificación en la práctica y en la investigación, pero lo bastante eficaces para debilitar la educación primaria, con efectos particularmente nocivos para los niños en situación desfavorecida.

- Existe la frase: enseñanza centrada en el niño y su aliada que dice: enseñar al niño, no la materia. Con este lema no se enseña ni al niño ni la materia.

- Existe la frase: enseñar a cada niño a su propio ritmo. Dado que ningún maestro conoce el ritmo innato de un niño y dado que no hay un ritmo innato para la mayoría de los aprendizajes escolares, este lema tiende a limitar el alto rendimiento académico sólo a las clases sociales altas.

- Existe la frase: pensamiento crítico y creativo, que se precia de no poner énfasis en la materia.

- Existe la frase: aprender a aprender, que da a entender que la capacidad de aprender es un don abstracto que no necesita una base amplia de conocimientos factuales como, por ejemplo, quién ganó la guerra civil.

- Existe la frase: ‘puro aprendizaje de memoria’, que se usa para desprestigiar un enfoque coherente de contenidos abundantes. Pero la expresión ‘aprendizaje de memoria’ incrimina en realidad a quienes la pronuncian, porque implica que la memorización maquinal es la única forma en que ellos conciben que puede enseñarse una materia rica en datos.

En otra época, estos lemas ‘progresistas’ tal vez fueron antídotos útiles contra ciertos métodos aburridísimos de instrucción tradicional. Hay

mucho de malo en que los alumnos escuchen pasivamente una sarta de datos inertes recitados por un maestro aburrido. De hecho, la memorización maquinal ha sido motivo de queja desde el Renacimiento. Un tradicionalismo tan torpe merece rechazo. Pero lo mismo rige para el progresismo que se mofa de las materias académicas, tildándolas de ‘puros datos’ o ‘meras palabras’, y se nutre de eslóganes vacíos que hace tiempo dejaron de ser válidos.

Si bien las frases ‘anticontenidos’ que he mencionado se anuncian como reformas, en Estados Unidos tienden más bien a preservar el *statu quo*.

Hace cincuenta años que a todo aspirante a profesor se le viene enseñando alguna versión de estas mismas ideas progresistas. Sólo los nombres han cambiado. Por ejemplo, ‘aprender haciendo’ se desprestigió y pasó a ser ‘aprender en la práctica’. La sala abierta cayó en desuso y ahora se llama sala multietaria, donde cada niño puede aprender a su propio ritmo. Las escuelas norteamericanas se quejan de que están inundadas de modas educativas interminables. Pero esto no es del todo cierto. Las inunda siempre la misma moda, vestida con inagotables disfraces nuevos.

Los autores Stevenson y Stigler señalan que los maestros en Estados Unidos exageran la importancia de la capacidad innata. Eso también proviene de nuestro romanticismo y de la importancia que atribuimos a lo natural. No es por casualidad que la palabra ‘natural’ y la palabra ‘innato’ tengan la misma raíz. La cultura de Estados Unidos nació en la Ilustración, pero se nutrió del Romanticismo. Nuestras actitudes frente a los niños y el trabajo escolar son naturalistas, románticas.

Recuerden que la palabra kindergarten significa ‘jardín para cultivar niños’. Pero ahora sabemos que estas ideas de dejar que los niños crezcan a su amaño, como plantas, constituyen un error científico e impiden la equidad. El acento en el desarrollo natural del niño y en sus capacidades naturales está descaminado. Es científicamente incorrecto acentuar la capacidad natural en el colegio, como lo hacen los educadores norteamericanos. Nuestro romanticismo nos ha llevado a sobrevalorar el talento académico natural del niño y a subvalorar el esfuerzo académico, demoroso, no natural.

Nuestra insistencia en la habilidad innata ha conducido a ideas como la de las inteligencias múltiples y a conformarse con un mal desempeño en lectura y matemáticas. Aprender a leer se concibió como un desarrollo natural, como aprender a hablar, error que nos legó el movimiento del lenguaje integral. A los maestros se les enseñó a creer que ‘Johnny no lee muy bien, pero ya leerá cuando esté listo en su desarrollo’. Se les enseñó a

creer en las inteligencias múltiples y en los estilos de aprendizaje múltiples: ‘Johnny no lee muy bien, pero es bueno para pintar, así que démosle una A en eso y dejémoslo que aprenda a leer a su propio ritmo’.

Pero la literatura científica señala con claridad que los seres humanos no tienen capacidades innatas para descifrar escritos alfabéticos. Tampoco poseen competencia innata para asimilar las matemáticas con base diez. Las habilidades de leer y calcular se basan en el adiestramiento, no en la naturaleza, y los maestros en la sala no pueden saber si las causas remotas de un mal desempeño en cualquiera de esas materias son innatas o adquiridas. Tarea de los colegios es lograr que todos los niños lleguen a ser competentes en lectura, matemáticas y conocimientos generales, sin tomar en cuenta la intuición que uno tenga acerca de la habilidad innata de un niño o el ritmo ‘natural’ de su desarrollo. Debemos oponer resistencia a la idea de que los niños van a aprender a leer y a calcular naturalmente cuando estén listos, sin pasar por mucha práctica y ejercitación. Salvo que nos alejemos de estas nociones naturalistas, jamás superaremos la correlación demasiado fácil entre desempeño académico y clase social. Como dijo una vez un niño, con escepticismo: si aprender es algo tan natural, ¿por qué estoy en la escuela?

En su aspecto más siniestro, este acento en el talento innato puede conducir al racismo o al clasismo. El pensamiento subyacente reza así: Estos alumnos de minoría no rinden porque tienen distintos estilos de aprendizaje, o diferentes tipos o niveles de inteligencia. No les fijemos metas muy altas o van a fracasar. Usted y yo sabemos que no son capaces, cualquiera que sea la estructura de nuestros colegios. Tanto esta versión siniestra como las más benignas del innatismo exigen poco a los alumnos de bajos ingresos y, de paso, disculpan a los colegios por el mal desempeño de las minorías.

3. El camino a la justicia social: La eficiencia en la educación

Quiero dedicar lo que queda de mi presentación al tema de la equidad en la educación. Quiero analizar de qué manera una pedagogía mejor podría ayudar a alcanzar una justicia social mayor. En Estados Unidos se ha demostrado que la brecha enorme en competencia que hay entre distintos grupos aparece correlacionada con la creciente diferencia de ingresos entre esos grupos. Si pudiéramos vencer el abismo de competencia entre grupos (lo que nada tiene que ver con la capacidad innata), haríamos de Estados Unidos una sociedad mucho más justa. Debo suponer que lo mismo vale también para otras sociedades.

Una condición necesaria para alcanzar la equidad en educación es la adopción de un currículo común de conocimientos indispensables que todos tienen la obligación de aprender bien. Puesto que Chile ya tiene un currículo común, el hecho de que exista una amplia brecha de competencia entre las clases sociales, si así fuera, tiene que relacionarse con la ineficiencia para hacer que todos los alumnos puedan alcanzar esas metas comunes de aprendizaje.

En casi todos los países, los hijos de familias ricas y bien educadas obtienen más educación que los hijos de familias pobres y poco educadas. Esta situación no se podrá vencer nunca del todo, porque parte importante de la educación se recibe fuera del colegio. Dicha ventaja externa siempre asegurará a algunos niños una mejor educación que a aquellos que sólo dependen del sistema escolar para adquirir el saber que necesitan. Pero esta brecha educacional inevitable se puede disminuir mejorando la eficacia de la escuela misma, de modo que el tiempo que pasan en ella los niños de situación desfavorecida los lleve a aprender más que lo que aprenden hoy en Estados Unidos.

Una de mis objeciones principales a la pedagogía naturalista y romántica es su grave ineficiencia. La enseñanza ineficiente determina que lo que se aprende fuera de la escuela adquiera más importancia relativa que lo que se aprende dentro de ella. Tal es el estado actual de cosas en Estados Unidos, según lo demuestra el informe Coleman. Es la fórmula perfecta para perpetuar la injusticia social.

Al momento preveo que esta petición de mayor eficiencia en la enseñanza se podría descartar sin más como utilitarismo filisteo. Dickens se hubiera regocijado con la idea, así como los historiadores de la educación en América del Norte se han burlado de los primeros teóricos de la eficiencia social, como David Snedden. Los ideales de eficiencia se critican con razón cuando corresponden a una visión puramente utilitaria o vocacional de los fines de la educación o cuando procuran crear un estilo pedagógico seudocientífico, de 'línea de montaje'. Pero la eficiencia también puede significar sólo un uso productivo del tiempo escolar para los alumnos, independientemente de la complejidad de las metas educacionales que se les fije.

Tómese como ejemplo aquel ícono de la pedagogía romántica, el método de proyectos, que se conoce también como aprender en la práctica o aprendizaje temático. Éste es hoy el método preferido en los institutos pedagógicos de Estados Unidos para enseñar todas las materias, hasta las matemáticas. No voy a dedicar tiempo a explicar por qué este método llamado 'naturalista' o 'del mundo real' ha alcanzado una popularidad tan

grande. Para muchos niños resulta entretenido, sin duda. Incluso habría cierta justificación teórica para usarlo de vez en cuando. Pero como método de enseñanza es no sólo ineficiente sino doblemente injusto. En primer lugar, como ocupa demasiado tiempo en enseñar demasiado poco, automáticamente ensancha la brecha de aprendizaje entre los que pueden aprender mucho fuera de la escuela y los que aprenden principalmente dentro de la escuela. Es injusto, además, porque es un método que tiene éxito con ciertos alumnos, pero no con todos. Y los que quedan fuera son, con excesiva frecuencia, niños de hogares desfavorecidos.

Excelente ejemplo de esta doble injusticia es el método naturalista de enseñar a leer, al que en los Estados Unidos se da el nombre de método de 'lenguaje integral'. Es análogo a los métodos naturalistas de aprender ciencias, historia y matemáticas, en el sentido de que el niño se ve expuesto a ejemplos del mundo real: en este caso se trata de buena literatura combinada con ilustraciones, y con estas experiencias holísticas se espera que el niño construya la manera de leer. Pero sucede que podría acometer esta tarea con teorías erradas acerca de los sonidos que representan las letras. Hasta ahora, la primera meta de enseñar a leer es enseñar a los niños los sonidos que representan los signos escritos. Por eso, hasta el método de lenguaje integral tiene que enseñar el sistema fónico en forma indirecta. Pero este método indirecto es tan ineficiente e inseguro que muchos niños quedan sin esta enseñanza y se pierde muchísimo tiempo.

Además, incluso entre los métodos más directos de enseñar a leer, los mejores son los más analíticos y que producen el menor grado de confusión y retraso en los niños. Ese carácter directo y esa eficiencia traen no sólo un mejor aprovechamiento del tiempo escolar sino también resultados más seguros en la enseñanza de todos los niños. Cuando se enseña a leer de manera directa, con una comprensión precisa de la psicología subyacente y de la estructura lingüística, y con un control paso a paso de lo que el niño ha aprendido, ningún niño queda fuera y todos ellos avanzan con mayor velocidad y júbilo por el logro.

No me propongo presentar la enseñanza directa de la lectura como mi único ejemplo de eficiencia pedagógica. Decodificar es lo que ciertos psicólogos llaman 'una habilidad de procedimiento'. Pero otros aprendizajes, más conceptuales, de historia y ciencias también se enseñan con gran eficacia mediante una pedagogía muy directa que combina ejemplos concretos y principios abstractos de manera coherente y metódica. Esta enseñanza siempre aprovecha mejor el tiempo de alumnos y maestro que un intento de construir el principio abstracto a partir de la complejidad de un solo proyecto de aprendizaje del mundo real.

Aquí quisiera recurrir a un ejemplo particularmente notable del contraste, en materia de eficiencia, entre el análisis directo y explícito, por una parte, y un enfoque indirecto, naturalista, por la otra. Cuando escuchen este ejemplo, les pido que piensen en analogías entre esto y la enseñanza de la lectura o de ciencias, o de historia u otras materias. El ejemplo pertenece a un libro de texto de psicología cognitiva, muy bien escrito, por Alan Baddeley. Tan bien escrito, en realidad, que voy a citarlo directamente.

Baddeley contrasta la eficiencia del aprendizaje implícito, como ocurre con el método de proyectos, con el aprendizaje explícito, y como ejemplo se refiere a

la destreza perceptual de determinar el sexo de los pollitos. Para el criador de aves en escala comercial es importante tener hembras y no machos. Pero durante el primer mes de vida no aparecen los rasgos sexuales definidos y para entonces ya los machos habrán consumido por lo menos tanto alimento (o tal vez más) como las hembras que son más rentables.

No obstante, pese a siglos de domesticación, sólo en los años veinte los japoneses descubrieron cómo determinar el sexo de los pollitos de un día. Se les invitó a presentar sus resultados en América del Norte y el descubrimiento se estimó de tanta importancia comercial que se fundaron dos escuelas de capacitación en el tema, en Canadá y California. El aprendizaje se realiza con pollitos vivos y se estima que dura entre 6 y 12 semanas.

[Dos psicólogos, que conocían cuán difícil era aprender esta destreza perceptual, decidieron aprovechar la experiencia de un experto que llevaba 50 años de práctica y había determinado el sexo de unos 55 millones de pollitos. Usaron una serie de 18 fotografías que representaban los distintos tipos, repartidas en 9 machos y 9 hembras. El experto pudo identificar y describir los decisivos rasgos.] Sobre esta base, se creó y se puso a prueba un folleto instructivo simple. A dos grupos que no tenían experiencia en la determinación del sexo de los pollitos se les mostraron las 18 fotos y se les pidió que dijeran cuáles eran machos y cuáles hembras. A la mitad de los participantes se les dio el folleto de instrucciones, a la otra mitad no. [...] El folleto de aprendizaje demostró tener una gran eficacia y condujo a un 84% de respuestas correctas, lo que, si uno tiene presente que la capacitación duró un minuto, aproximadamente, da a entender que la eficacia es notable. El resultado fue incluso algo mejor que el de profesionales [quienes se habían demorado varios años en aprender con el método de proyecto].

Para los niños pequeños, el mayor placer de aprender es el goce del aprendizaje en sí, placer que experimentan sólo aquellos niños que sienten que progresan. En resumen, la eficiencia en la educación no es una meta

puramente utilitaria. También se relaciona con el interés intrínseco, el comportamiento atento, la motivación intrínseca y la equidad social.

La idea de la eficiencia educativa no se limita sólo al método pedagógico, sino también a la selección de contenidos. Ahora sabemos, a raíz de los estudios de Stanovich, Pentony y otros, que incluso entre personas que alcanzan el mismo nivel en las pruebas de inteligencia, quienes poseen más conocimientos en una diversidad de campos son manifiestamente superiores en cuanto a competencia y aprendizaje de cosas nuevas. Este argumento de eficiencia no es, pues, un argumento en favor del saber vocacional estrecho, sino en favor de una educación general amplia.

Por ese motivo, si queremos que todos los miembros de nuestra sociedad sean personas competentes, capaces de aprender bien, de trabajar bien y de ser ciudadanos reflexivos, es muy importante que el currículo escolar básico sea rico para todos los alumnos. Este ideal de eficiencia educativa, en marcado contraste con lo que afirmaban a comienzos del siglo los teóricos norteamericanos de la eficiencia social, encierra el ideal de una educación general amplia. Resulta que los humanistas estaban en lo cierto: en último término, la educación más útil es también la más amplia, y hay que trabajar mucho para elaborar un programa amplio que presente a todos los niños “lo mejor que se ha pensado y se ha dicho en el mundo”, como señalara Matthew Arnold. Nuevamente, el ideal de eficiencia sólo significa tiempo bien aprovechado. En nuestro caso, aprender las cosas centrales que tienen verdadera importancia en los ámbitos de la política, las artes y las ciencias.

Quiero resumir esta última parte y, de hecho, toda mi charla, señalando que al ideal de eficiencia en educación hay que darle una nueva y mejor consideración que la que hoy recibe. Porque significa, nada menos: competencia para todos los niños y un acercamiento mayor a los ideales de equidad y justicia social. □