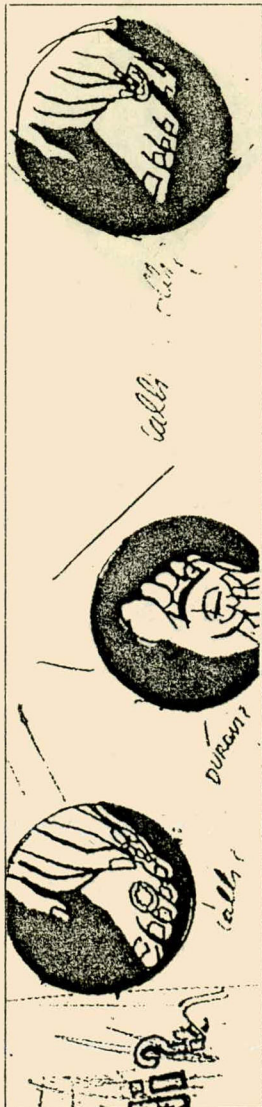


LA IGUALDAD ES EXCELENCIA

Hacia la transformación de la formación docente y el proceso de aprendizaje¹.

POR IRA SHOR*



* College of Staten Island,
Universidad de Nueva York.

Ira Shor sugiere que el conservadurismo económico y la política escolar son responsables del deterioro que sufrió la calidad de la enseñanza, a partir de los años 60. El autor basa su análisis en una profunda observación de la "ola reformista" que -señala- sólo se centra en la mediocridad de alumnos y maestros y en la necesidad de promover mayores niveles de excelencia. Mientras refuta la perspectiva conservadora, Shor sostiene que la crítica liberal necesita infundir la reforma educativa con dos nociones: igualdad y cambio. Propone, además, que la formación docente debe ser crítica, pluricultural, centrada en el alumno, orientada hacia la igualdad y hacia la "desocialización".

"Los programas de formación docente son moleestamente indiferentes y casi uniformemente inadecuados... Esta Nación no puede seguir manteniendo la preparación corta, simple y conformista que hoy experimentan quienes dirigirán sus aulas... Sólo comenzaremos a obtener evidencia del poder potencial de la pedagogía cuando nos dignemos a arriesgar y a apoyar estrategias de clase marcadamente alejadas de lo que se considera normal"

(GOODLAD, 1983).

"Sólo unos pocos maestros utilizaron la problemática década de los 70, para aprender y enseñar a sus estudiantes con algunos métodos nuevos... Es fácil proclamar que se necesita una restructuración radical de la sociedad o del sistema educativo para que el "refuerzo cultural" referido en este libro (WAYS WITH WORDS) sea a gran escala y continuo"

(HEATH, 1983).

"Demasiados maestros dan instrucciones, trabajo atareado, conferencias, de manera que mantienen a sus alumnos intelectualmente pasivos, profundizando, en efecto, el descuido por el

¹ Este artículo apareció publicado en: **Harvard Educational Review**. Vol. 56 Nro 4. Nov. 1986. Fue traducido por: **FELICITAS ACOSTA Y PAULA SCALITER** y revisado por: **ANDREA ALLIAUD**.

"Es sorprendente que tan pocos críticos desafíen al sistema.... Cuando se considera la energía, el compromiso y la calidad de mucha de la gente que trabaja en las escuelas, se debe ubicar la culpa (el fracaso escolar) en otra parte. La gente es mejor que la estructura. Por lo tanto, la estructura debe estar en falta"

(SIZER, 1984)

La reforma en nombre de la autoridad

La máxima dice que donde hay luz hay calor, pero la experiencia demuestra que lo contrario no es siempre cierto. La actual ola de reformas escolares, el gran debate escolar que involucra a muchos educadores, ha creado las condiciones para examinar la formación docente¹. Sin embargo, el movimiento reformista, ha generado más calor que luz, por lo menos hasta ahora. Quizás, sea entendible que el debate sobre las causas profundas y las soluciones futuras, perezca en estos años conservadores.

El informe del National Commission on Excellence in Education (1983), encargado por la administración Reagan, acusa a estudiantes y docentes de una "mediocridad" alarmante. En el informe se explica que esa mediocridad ha ayudado a Japón y a Alemania a aventajar nuestra economía e incluso ha amenazado nuestra seguridad nacional. El antídoto recomendado encaja con el tono regresivo de estos tiempos: mayor número de asignaturas tradicionales, más evaluación de resultados, promover la excelencia y atender superficialmente la igualdad.

La influyente Education Commission, arrojó una segunda explicación en su informe. El deterioro de las escuelas -eco de alarma en la Casa Blanca- era producto, en parte, del "vacío docente", esto es la escasez de docentes calificados y el bajo rendimiento entre aquellos que recién se iniciaban en la profesión. Ese mismo año se realizaron varios estudios y documentos. La gran "ola reformista", impulsada por las autoridades, se tradujo en una copiosa legislación estatal, en revisiones curriculares y, asimismo, arrastró hacia sus redes la conflictiva formación docente.

¿Por qué las autoridades lanzaron las reformas?

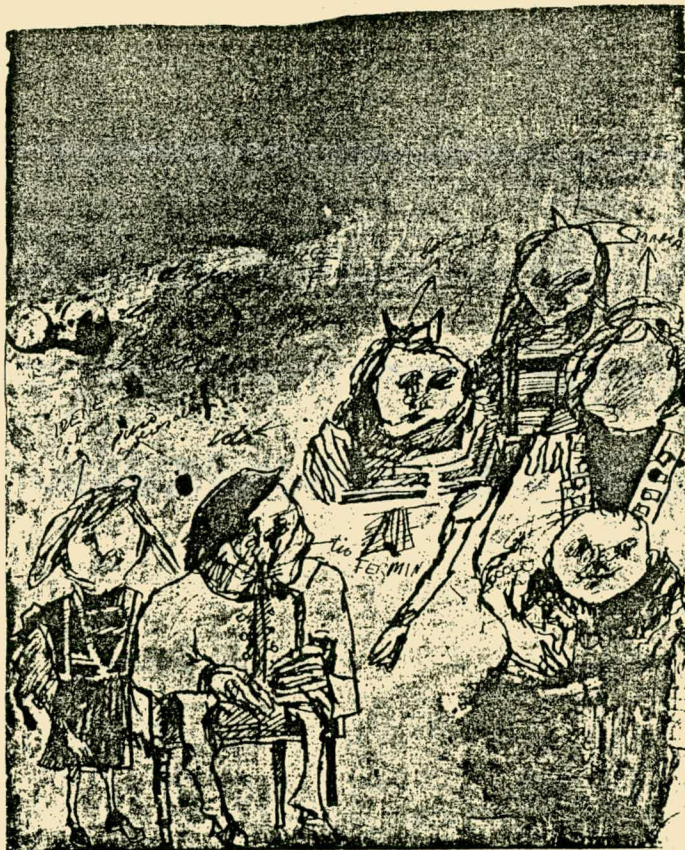
No satisfechos con los costos ni con los resultados de la escolaridad, los más importantes políticos de la educación concentraron sus esfuerzos -a partir de 1983- en la reforma curricular y en la reestructuración de la profesión y la formación docente. Los empresarios y los militares se quejaban de la calidad de la formación de los graduados que ingresaban al mercado laboral, especialmente en lo que concierne a la alfabetización y a la disciplina en el lugar de trabajo². Desde otra perspectiva, la nueva carrera armamentista y el auge de la alta tecnología en la economía, desde principios de los '80, produjo un desabastecimiento de analistas de sistemas e ingenieros. Como respuesta a esta escasez de mano de obra, el curriculum se

encaminó hacia la tecnología y la computación. Desafortunadamente, hacia 1986, ciertos sectores de la industria electrónica echaban a sus trabajadores por hallarse en un período de "recuperación económica"; malas noticias para los estudiantes, que se habían arrojado a las carreras de computación y para los planificadores universitarios, que habían promovido las necesidades de la empresa en el curriculum.

Otro aspecto del mercado laboral, llevó a atender el curriculum y la formación docente. En 1984, el exceso de docentes de los '70, había devenido en escasez. Aunque los programas educacionales habían crecido en número desde

1973, hacia los '80 estaban produciendo un 83% menos de docentes (Ver Feistritz, 1984). Los colegios experimentaban una desgarradora escasez de profesores de matemática, ciencia y lenguas extranjeras. Anualmente, las escuelas urbanas presentaban promedios inusuales de cambios en su planta docente. Muchos profesores enseñaban sin el título específico (por ejemplo los titulados en música, daban cursos de matemática), con contratos temporarios, lo cual provocó un irracional estilo de vida. Se espera que el problema del abastecimiento docente, empeore en la próxima década.

Esta situación, hizo que se reencauzaran las estrategias en la formación de mano de obra, para reparar la rama profesional. Había que formar nuevos docentes y reorganizar la enseñanza, de manera de acrecentar el número de



profesores. Salvo raras excepciones, los informes oficiales esconden los verdaderos problemas del déficit docente y del deterioro de la educación. Eligen fórmulas que culpan a la víctima y hacen referencia a la "mediocridad" del alumno-docente, a la necesidad de incrementar la excelencia, de elevar el nivel del curriculum y remediar el "colapso de la disciplina".³

En realidad, la crisis actual es resultado de los recortes presupuestarios que dejaron clases superpobladas, edificios escolares en decadencia, escasos materiales de instrucción, programas educativos incapaces para mantener un adecuado seguimiento de alumnos y docentes y departamentos académicos envejecidos, privados de sangre joven. Más aún, la política educativa conservadora impuso programas de "carrerismo" y "retorno a lo básico", haciendo la vida intelectual en el aula aburrida, rutinaria y super-controlada⁴. Estos nuevos currícula, desalentaron la creatividad y la educación humanista. Invitaban a los docentes talentosos a dejar la profesión, a la par que disuadían a los alumnos de pensar en la educación como una carrera excitante. Asimismo, en los '70, el mercado laboral decayó en las especializaciones en artes liberales y docentes, al tiempo que las carreras en administración y computación se expandieron. Esta desproporción, alejó a una generación de estudiantes de seguir carreras educacionales. Para aquellos docentes ya en servicio, la austeridad fiscal provocó pérdidas en el salario y decadencia en las escuelas. Estas depresivas condiciones del sector público, son características de la reciente etapa conservadora.

Otros dos factores contribuyeron a la crisis de la enseñanza: los salarios más altos, para algunos graduados, en el sector privado y la aparición de un nuevo baby boom. En primer lugar, los salarios para graduados científico-técnicos son mejores en el sector privado que en educación o en empleos del sector público. Esta diferencia dirige la mano de obra hacia la industria y atrae a los docentes hacia empleos corporativos mejor pagos, quedando vacantes los empleos educativos de baja paga. En una economía desequilibrada, por gastos en tecnología militar, hay una "fuga doméstica de cerebros" entre los docentes de matemática, ciencia e ingeniería, que se encaminan, fuera de la educación, hacia los florecientes sectores militares y electrónicos del mercado laboral⁵.

En segundo lugar, hacia 1984, la creciente tasa de nacimiento realizó su predecible impacto en los grados elementales. Se generó, así, una demanda de nuevos maestros en la época siguiente a una década de política económica y social que arruinó a la educación pública. Esta repentina demanda de mano de obra, significó una crisis en la educación como lo hubiera significado en cualquier otro sector. En la década que viene se necesitarán cerca de un millón de nuevos maestros, de acuerdo con el informe del NIE, 1984.

Los "reformistas de la excelencia", evadieron la crítica a la política económica y prometieron que la renovación vendría de la alta tecnología, de un mayor énfasis en las materias tradicionales, de una mayor exigencia en las

evaluaciones, de la creación de un escalafón para la profesión docente y de la llamada "educación por el crecimiento económico". Tales propuestas esconden las causas del deterioro de la escuela producido por: los recortes en el presupuesto, el retraimiento del apoyo federal a la igualdad, el desvío de los fondos sociales hacia lo militar y el dramático fracaso del mercado laboral corporativo para estimular en los graduados empleos equivalentes a su nivel de educación⁶.

Pocos años antes de la iniciativa de la Casa Blanca, de 1983, los educadores debatían el terrible predicamento del "americano sobreeducado". Junto al libro de Freeman (1976), que llevaba ese título, los estudios de Berg (1970), NIE (1984), Braverman (1984) y Levin y Rumberger (1983) señalaban que devenía una mano de obra cada vez más formada, mientras el mercado laboral descalificaba el trabajo, a través de la automatización, y elevaba las credenciales necesarias para conseguir empleos rutinarios. Los informes oficiales se callaron frente al extraño fenómeno de la "sobreeducación" y sólo se refirieron a la "mediocridad". En realidad, los estudiantes no están sobreeducados, ni son mediocres. Este tipo de mistificaciones dejan de lado las causas profundas de la crisis actual. En esta etapa conservadora, la economía estancada no puede distribuir igualdad ni prosperidad; los dos pilares del sueño americano sobre los cuales se erige el sistema corporativo. Los mitos de la sobreeducación y la mediocridad, distraen la atención de las causas sistémicas del deterioro.

El sistema del silencio: empujando los valores liberales hacia los márgenes

Al ignorar las cuestiones políticas, la reciente ola reformista ha desequilibrado el debate y la legislación. Ciertas comisiones oficiales, grupos legislativos y los medios, han seguido una línea de corte tradicionalista y han propuesto remedios autoritarios⁷. Las medidas de "ajuste" causaron un visible desaliento en los desfavorecidos círculos liberales. Boyer (1983) se quejaba de que los patrocinadores de los nuevos regímenes, se olvidaran que la "educación es para enriquecer al individuo viviente". A la par, Sizer declaraba que la actual ola reformista carecía de compasión por las demandas sociales, a diferencia de anteriores períodos de cambio ("The bold quest", 1983, p.66). Boyer, Sizer y otros escépticos como Goodlad (1983) y Howe (1985), pusieron en duda los reclamos de "excelencia", desde la óptica del alfabetismo, el deterioro del SAT y la necesidad de promover un "retorno a lo básico"⁸. Los liberales disidentes, criticaron que se acrecentara la evaluación de docentes y alumnos, que se aumentaran las asignaturas obligatorias -y disminuyeran las optativas-, que se redujera el compromiso del Estado en garantizar la equidad y que se impusiera la enseñanza en inglés sobre el bilingüismo.

La perspectiva liberal merecía mayor atención de la que realmente recibió, en este período dominado por el conservadurismo. Otras propuestas liberales pueden en-

contrarse en: Horace's Compromise and Darling - Hammond's, Beyond the Commission Reports (1984) y Equality and Excellence the Educational Status of Black Americans (1984). Declaraciones liberales anteriores, como las de Kohl (1982) y Macroff (1982), criticaron las políticas conservadoras desde el movimiento de "retorno a lo básico". Ambos, tuvieron mucha menos atención que el programa "Paideia" de Adler (1982). También, entre las alternativas liberales, Heath (1983) ofrecía un modelo etnográfico -no tradicional- de enseñanza y aprendizaje, el que desafortunadamente no tuvo impacto en la legislación estatal, ni en las políticas curriculares del distrito. Richardson, Fisk y Okun (1983), en lugar de culpar a los estudiantes de las clases trabajadoras por sus déficits en el aprendizaje, ofrecieron un nuevo desafío pedagógico. Richardson, señaló los estilos mecánicos de enseñanza, el bajo financiamiento estatal para una educación masiva en el nivel superior y el sesgo vocacional del sistema del "College", como los principales obstáculos para el desarrollo de la alfabetización crítica, necesaria para los estudiantes trabajadores.

Otros informes de este grupo disidente, que tuvieron escasa difusión, fueron el NIE (1984) Involvement in learning, The New World Foundation's (Bastian et al. 1985) Choosing Equality, The Association of American College (AAC 1985) Integrity in the College Curriculum y el monumental *A place called school* de Goodlad (1983). Los documentos presentaron alternativas políticas y pedagógicas al tono conservador de los '80. "Choosing equality", osadamente, recomendaba fondos federales igualitarios, el desarrollo económico del sector público para crear nuevos empleos y la participación de padres, docentes y alumnos, básica para una reforma educacional. Esto era una corrección de raíz al problema de la "excelencia", promovida precisamente por trabajadores de la excelencia como Finn and Ravitch (1984)⁹.

Aquellos que adoptaban una perspectiva igualitaria, combinaban asuntos de política educativa con una propuesta pedagógica alternativa. El trabajo de Heath, en el área del Piedmont Carolina en la Costa Este demostraba el poder de la enseñanza centrada en el alumno para romper con la separación tradicional entre la escuela y la comunidad. Los informes del NIE (1984a, 1984b) y el AAC (1985), tomaron partido por un curriculum interdisciplinario e interactivo. Goodlad (1983) apoyó la pedagogía participativa y experiencial, como contrapartida al tradicional docente expositivo que dominaba las miles de aulas visitadas por sus investigadores. Sizer (1984), Boyer (1983) y Goodlad (1983), todos, reconocían la falla del programa de estudios vigente en las escuelas para contemplar las necesidades e inquietudes de los adolescentes. Darling-Hammond (1984) discutió el curriculum inequitativo ofrecido a los estudiantes negros. Los informes del NIE y ACC reconocían la falla del curriculum tradicional para servir a las necesidades educacionales de los estudiantes del "college". El aprendizaje allí se veía obstaculizado por el sectarismo departamental de la academia, la preferencias por métodos expositivos, y las recompensas a los profesores

que restringían la investigación al lugar de la enseñanza. Este cuerpo disidente, no apoyó los programas de "ajuste" para solucionar la enfermedad escolar¹⁰.

El corazón en el cuerpo disidente: una síntesis igualitaria

Los liberales disidentes ocuparon en este período antiliberal el lugar de los márgenes. Su defensa por la enseñanza centrada en el alumno y los valores igualitarios e interactivos, constituyó una acción heroica sostenida. Sin embargo, la educación como agente de cambio constituía un valor no del todo contemplado, por este margen disidente. Choosing Equality (Bastian et al. 1985) sobresale por resaltar la toma de poder, por parte de la comunidad, a partir de la cual debería desarrollarse la reforma en la escuela. Este informe, pedía incluir a los padres en la política escolar y conectar la educación con los líderes locales y con las organizaciones comunales existentes. Aún más lejos de los márgenes, existen algunos trabajos de base -de "investigadores participativos" y educadores de adultos o comunitarios-, que desarrollaron una visión del educador como partícipe del cambio social¹¹.

Además de prestar mayor atención a la idea de cambio, este cuerpo disidente necesitó revisar con más detenimiento el tema de la igualdad. Tal síntesis es demasiado importante como para dejarla implícita o irreconocida. Yo sugiero la siguiente idea como una forma de plantear la igualdad y el cambio en la educación: *La igualdad es excelencia y la desigualdad lleva a la alienación*. La excelencia sin igualdad produce solo más desigualdad. La desigualdad produce déficits en el aprendizaje y resistencia en la gran mayoría de los estudiantes. La alienación en las escuelas es el problema de aprendizaje número uno, en tanto disminuye el desempeño académico y eleva la resistencia del alumno. La resistencia del alumno a la vida intelectual es socialmente producida por la desigualdad y por la pedagogía autoritaria propia de nuestras escuelas. De este modo, se agrava el problema del alfabetismo y la crisis de maestros y profesores¹². El desgaste docente y la resistencia del estudiante, son problemas sociales de un sistema desigual. Por lo tanto, no pueden ser atendidos ni con reformas en la formación docente, ni con soluciones aúlicas aisladas. Una pedagogía crítica y participativa unida a políticas igualitarias en la escuela y la sociedad, pueden atender efectivamente la crisis en la educación.

De esta manera, estoy proponiendo que la crisis en la educación es una expresión de la desigualdad social. La igualdad otorga poder a la gente y eleva las aspiraciones de la escuela y de la sociedad. La motivación produce compromiso en el alumno, y el compromiso produce aprendizaje y alfabetismo. Asimismo, la participación transforma el duro trabajo de enseñar en una actividad atractiva y reconfortable; disminuye, por lo tanto, el desgaste de los maestros.

La buena disposición de maestros y alumnos incrementará la alegría de aprender; éste espíritu inspirará, a su vez, a más gente a elegir la enseñanza como carrera

-y a permanecer en ella-. De este modo, se aliviaría el problema de la escasez docente. Estimular la participación en el aula, puede alentar, también, a docentes y alumnos a percibirse como intelectuales, capaces de abordar críticamente cualquier tema, proceso técnico, cuerpo de conocimientos, momento histórico, o cuestión política de la sociedad. Docentes y alumnos orientados hacia el debate y el estudio crítico, estarán mejor capacitados para actuar como ciudadanos, dispuestos a transformar democráticamente la realidad. La participación democrática en la sociedad, puede incluir la acción contra la carrera armamentista y los recortes presupuestarios, lo cual, potencialmente, podría reorientar la prioridad de los gastos, desde las armas hacia el aprendizaje. Consecuentemente, se mejoraría la calidad de la enseñanza, y se atraería la vida intelectual a las escuelas.

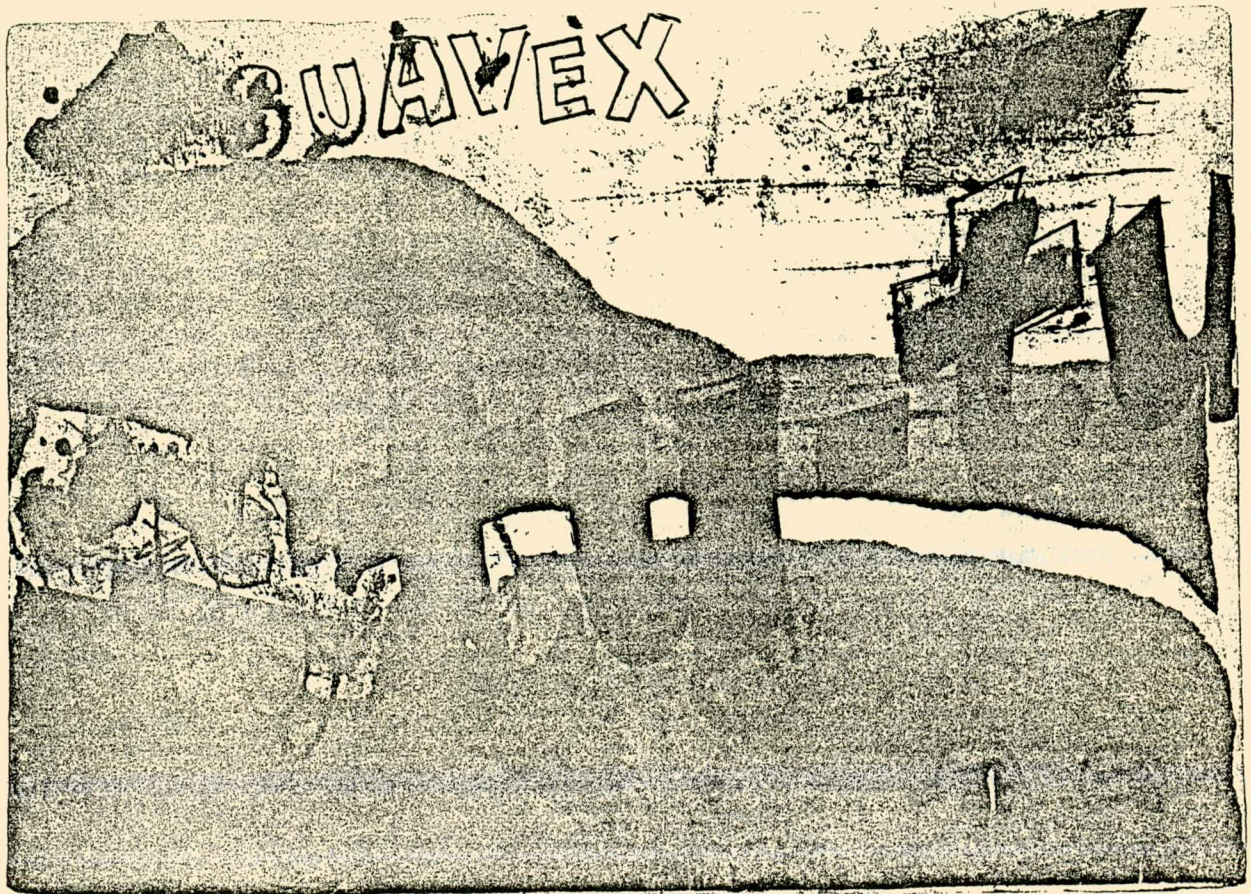
La perspectiva igualitaria, arriba esquematizada y sintetizada, simplemente reconoce que: la economía, la vida comunitaria y el alfabetismo, la cultura de masas, y la acción política fuera del aula, influyen excesivamente en el destino de la educación. Sumada a los billones de dólares gastados en armas, la más deslumbrante inequidad social es la mayor cantidad de dinero que se invierte en la educación de los estudiantes más pudientes, en todos los niveles. Años después del memorable fallo de Serrano y Priest (1971) contra el financiamiento escolar desigual, los niños de las familias trabajadoras y pobres tienen aún menor presupuesto para su educación¹³. Esta

desigualdad es sólo la punta del iceberg, ya que, la vida diaria, el lenguaje y las oportunidades laborales de los estudiantes pobres y de las clases trabajadoras, también pueden actuar en contra del éxito escolar¹⁴. La referencia a la carrera armamentista y a la desigualdad, para explicar la crisis escolar, no apareció en los informes oficiales porque responsabiliza al mundo de los negocios y a su sub-sistema educacional. Esto es, la función de las escuelas de socializar a los alumnos en los puestos correspondientes, según una economía corporativa. Los informes eligieron, en cambio, señalar con dedos arrogantes la "mediocridad" de los maestros en formación, el ingreso irrestricto al "college" o el colapso de la disciplina.

Sin embargo, fue el mismo sistema educativo corporativo que arruinó la educación pública e incitó a estudiantes y docentes a declararse en huelga en su desempeño.

La ansiedad por el desempeño: la importancia de la enseñanza

A la par que los factores externos al aula afectan enormemente la educación, lo que ocurre en la escuela tiene un importante efecto. Esto es así, no sólo con respecto a la calidad de vida y al aprendizaje del alumno, sino también con respecto a la posible transformación de alumnos, docentes, y de la sociedad que establece el curriculum. El potencial más fuerte de la enseñanza reside en estudiar las políticas y la cultura de los estudiantes que frecuentan



las aulas. Es políticamente ingenuo o simplemente tecnocrático, ver al aula como un mundo aparte donde la desigualdad, la ideología dominante y la política económica, no afectan al aprendizaje. Es igualmente dañino ser pesimistas y pensar que nada bueno puede obtenerse en el aula, hasta que el sistema económico y la sociedad cambien. De modo similar, es también un error creer que la educación por sí sola puede cambiar la sociedad desde sus aulas.

Las aulas solas no pueden cambiar un sistema social desigual; sólo los movimientos políticos pueden transformar la desigualdad. Al trabajar por la transformación, la pedagogía igualitaria puede obstruir una socialización "inhabilitante" para sus alumnos. Las escuelas son una "agencia de cambio", entre otras, que socializan a los estudiantes. Ellas pueden confirmar o desafiar a la socialización como desigualdad. Los docentes pueden reforzar la alienación del alumno, respecto de un pensamiento crítico -confirmando el desmantelamiento de su inteligencia-, o pueden emplear la pedagogía crítica para combatir el carácter delimitador que comportan las experiencias educativas previas de los alumnos. Como sector dependiente de la sociedad, las escuelas pueden o bien jugar un papel en la reproducción de la conciencia alienada, o pueden desafiar la desigualdad a través de un curriculum crítico, respecto de la cultura dominante que ofrece dicha educación limitada.

Cuando la política pedagógica y curricular refleja metas igualitarias, la educación puede servir para oponerse a la socialización dominante, a través de una *desocialización crítica*. Esto requiere desarrollar una conciencia crítica, antes que una conciencia consumista, y transformar la sociedad, antes que reproducir la desigualdad. Los esfuerzos hacia una *desocialización crítica*, pueden servir para elucidar los mitos que sostienen la jerarquía elitista de la sociedad, para inducir a los estudiantes a reflexionar sobre las propias condiciones, y para desafiarlos a considerar cómo las limitaciones que enfrentan podrían ser superadas. Los programas de alfabetización crítica y las clases participativas, pueden también suscitar la concientización sobre los valores expresados a través del lenguaje en la vida diaria. Ellos podrían luego servir para distribuir habilidades investigativas e información "oculta", útil para investigar el poder y la política en la sociedad.

La pedagogía crítica re-conceptualiza la educación, por oposición al propósito del curriculum tradicional, que es la reproducción de la desigualdad (Apple, 1982; Bowles & Gintis 1982; Carnoy & Levin, 1985; Giroux, 1983; Jencks 1972; Willis, 1981; y otros). Varios caminos pueden conducir hacia las aulas críticas opuestas a la reproducción de una conciencia subordinada en la escuela. Muchos educadores han experimentado, por ejemplo, con los métodos y propuestas de Freire (Finlay & Faith 1979; Fiore & Elsasser, 1982; Frankenstein, 1983; Shor & Freire, 1986; Shor, en prensa; Wallerstein, 1983). Heath (1983) probó un modelo etnográfico; Kohl (1982) ofreció un programa de lengua humanística similar a las propuestas

de Judy (1980) y Pattison (1982) sugirió un enfoque "bilingüe" para enseñar, simultáneamente, el lenguaje coloquial y formal.

Cuando discutimos los programas de formación docente o el curriculum, en cualquier nivel escolar, podemos plantear las cuestiones de la pedagogía crítica y la *desocialización*. Una vez que aceptamos que el rol de la educación es desafiar la desigualdad y los mitos dominantes como la "mediocridad" del alumno o la alegada neutralidad de las "normas", en vez de socializar a los estudiantes en el status asignado, hemos establecido las bases necesarias para inventar los métodos prácticos que conducen a la *desocialización*.

De esta manera, la *desocialización* se construyó en el terreno ya delimitado por los liberales disidentes. Pattison (1982), por ejemplo, se negó a definir el "uso correcto" del lenguaje como un criterio de excelencia. Se refirió a él, simplemente, como la jerga de la clase media dominante, potencialmente útil para apoyar tanto a las sociedades autoritarias, como a las democráticas (ver esp. cap. 5,6,7). Boyer (1983), aseveró que la igualdad constituye una actividad inacabada en la agenda de la educación. Darling-Hammond (1984b), reflejó la perspectiva de Boyer en su estudio sobre la educación de estudiantes negros, cuyo progreso hacia la igualdad, propio de los '60, se vio afectado a partir de 1975. Aún más lejos, Darling-Hammond (1984c) notó que las pruebas y programas de las asignaturas "oficiales", desalentaban el desempeño docente¹⁵.

Por su parte, Sizer (1984) señaló que la clase social tiene un gran impacto en las elecciones educativas y que, sin embargo, la clase social como tema no estaba incluida en la curricula escolar. Heath (1983), sugirió considerar la vida cotidiana y tomar como base de la enseñanza el alfabetismo propio de la población de las distintas escuelas. Su trabajo representó un claro alentador, frente a las rutinarias aseveraciones de que los estudiantes eran "mediocres" o "iletrados". Goodlad (1983), ofreció la crítica más sistemática acerca de la enseñanza tradicional. En su análisis incluyó la tendencia del sistema educativo a ubicar a los estudiantes de las minorías en ciertos "circuitos" educacionales. Por último, el informe de la AAC (1985) criticó fuertemente la lejanía de los profesores del "college", respecto de las actividades de enseñanza.

El programa liberal junto a la propuesta de *desocialización*, pueden aún hacer la contribución más importante a la reforma de la educación, aunque más no sea porque una propuesta autoritaria -basada en la memorización, la evaluación mecánica, el maestro que habla mientras el alumno permanece en silencio; las materias abstractas lejanas de los intereses de los alumnos, los programas de asignaturas estandarizados, las capacidades atomizadas y las administraciones bizantinas-, es incapaz de solucionar la crisis escolar actual. Fue precisamente este régimen el que produjo la alienación del alumno y el desgaste docente. Al proponer las soluciones en la misma dirección de las causantes del problema, las comisiones y las legislaturas ofrecieron agua a un sistema escolar que se ahogaba. Los regímenes conservadores sólo intensificarán los

dilemas enfrentados por maestros y alumnos en la escuela. Las autoridades están incitando la producción de una crisis, aún más severa, hacia el final del camino¹⁶. A esta altura, ante el vacío de las reformas de la era Reagan, los liberales humanistas pueden considerar que a sus programas les ha llegado la hora.

La ola reformista pasa sobre la formación docente

En el espiralado debate sobre la reforma de la formación docente, la disidencia liberal se vió, una vez más, oscurecida por la política conservadora. Algunos de los comentarios de Goodlad (1983), así como el modelo de enseñanza de Heath (1983), sobresalen, como siempre. Goodlad recomienda *escuelas experienciales* en cada distrito, donde los futuros docentes se entrenarían para ingresar a la profesión. Los alumnos- maestros, pasarían dos años en estas escuelas, aprendiendo su oficio en espacios pedagógicos cuyo centro es el alumno. Esto los introduciría en la enseñanza a través de una propuesta participativa, en lugar de una tradicional. El trabajo de Heath, que propone mantener a docentes y alumnos comprometidos en la investigación etnográfica, es otro modelo alternativo de formación docente. Los docentes serían etnógrafos de las comunidades y culturas de sus estudiantes, mientras que se prepararía a los alumnos como etnógrafos locales, capaces de estudiar científicamente el lenguaje y los hábitos, propios de su lugar de origen. A través de ésta pedagogía, docentes y alumnos enseñarán y aprenderán uno del otro. La educación mutua posibilita que los alumnos puedan mantener cierta distancia respecto de su realidad. Se moldea, así, el pesamiento crítico, el cual puede definirse como el hábito de analizar la experiencia y cuestionar el conocimiento recibido. El programa de Heath, rompe el muro que separa al aula de la comunidad, la investigación de la docencia y la investigación de la vida. Este es un ejemplo de la propuesta de aprendizaje de Dewey (1900/1956, 1902/1956, 1938 /1956).

En contraste con tales propuestas, los informes oficiales, a partir de 1983, definieron la crisis de la enseñanza y el aprendizaje bajo formas que evadían las necesidades del aula. Una de ellas, se centró en controlar la profesión docente (a través de mecanismos de evaluación, requerimiento de títulos y certificaciones, pago de acuerdo al mérito), dejando de lado los tres grandes temas que más afectan a los docentes: salarios, clases menos pobladas, menor carga por curso. Una segunda forma de evasión concernió al proceso de aprendizaje. La perspectiva oficial planteó el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la lectura de las "grandes obras", plasmadas en listados bibliográficos uniformes. Desde esta perspectiva, el docente funcionaba de acuerdo a un sistema de entrega de dirección uni- transfiriendo información y habilidades a los alumnos. A partir de esta noción mecánica de la educación, se armó el currículum, buscando material entre el patrimonio Americano y la civilización Occidental¹⁷.

El rechazo hacia la diversidad multicultural, es refuta-

do por Hirsch (1985, pp 8-15), con la definición de "alfabetismo cultural", como una lista de lectura de 130 páginas sobre trabajos eurocéntricos¹⁸. Hirsch sugiere que este listado puede reducirse, según los fines del currículum, a un tamaño más manejable, pero sostiene que sin la familiaridad con ciertos trabajos -escritos predominantemente por autores blancos, hombres y occidentales- una persona no puede ser considerada letrada. De modo similar, el programa Paideia de Adler (1982-1983), apoyaba la enseñanza de los "clásicos", a través de una pedagogía expositiva.

La noción de un currículum basado en valores tradicionales y textos clásicos, atrajo también a Finn quien, como Secretario Asistente de Educación en la administración Reagan, preparó un nefasto folleto llamado WHAT WORKS: RESEARCH ABOUT TEACHING AND LEARNING (1986). Este volumen, exhorta a la familia a hacer más en casa por la educación. Insiste, además, en que el trabajo duro y la autoconfianza, no la política social o el financiamiento escolar, constituyen la clave del éxito del estudiante. El enfoque tradicionalista de Bent. como vocero de la "excelencia", se confirmaba con unas cuantiosas citas de fuentes antiguas y anteriores al 1800 que ilustraban el texto, y con una serie de recomendaciones para enseñar, a los alumnos un patrimonio "compartido", que inculcaría el orgullo nacional. El mito de una historia nacional, neutral y compartida, reduce los potenciales críticos y pluriculturales de la educación.

Los modelos tradicionales de Hirsch, Adler y Finn guiaron la acción legislativa. Estos negaban los valores de Goodlad (1983) y Heath (1983), sobre una educación centrada en el alumno; así como los de Silberman (1971), quien durante los eventos de 1960 definió una *paideia* comunitaria (p.p.5,49). Goodlad también se refirió a la *paideia*, como forma de educación de una comunidad entera y no como un evento aislado, restringido a la escuela. Las autoridades, sin embargo, sólo escucharon la noción de *paideia* de Adler.

Una lección de este debate es que el proceso de aprendizaje, en sí mismo, es una expresión política e ideológica, no un ámbito de actividad neutral. Otra lección, es que el proceso de aprendizaje, vigente en las escuelas, es el modelo a partir del cual se socializa a los futuros docentes en la actividad de enseñar. Al reafirmar un dogma elitista y una forma de trabajo mecánica, basada en pruebas y docentes expositivos, las comisiones oficiales y los cuerpos legislativos, reimpusieron, a partir de 1983, un modelo de enseñanza. Actualmente, los docentes en servicio sienten la presión de enseñar para las pruebas, mientras que los futuros docentes reciben una formación canónica y pasiva, en el secundario, en los "college" de humanidades y en las especializaciones académicas. Una pedagogía pasiva que utiliza textos deprimentes y listados bibliográficos tradicionales, conforman los currículos destinados a la formación de los alumnos, incluyendo la fracción de los que algún día serán docentes. Esto es así, ya que toda la escolarización es, en realidad, formación docente; una *paideia* que socializa a los docentes en cómo enseñar y qué

aprender.

Segregar a las carreras de pedagogía como "el" lugar para formarse en las tareas de enseñanza, es una forma de esconder la ideología autoritaria y mecánica, incrustada en el curriculum oficial.

Los cañones apuntan a los dogmas: la guerra cultural en el proceso de aprendizaje

Por más de un siglo, los modelos mecánicos de enseñanza y aprendizaje han estado en conflicto con una educación crítica e interactiva¹⁹. Herederos de la línea deweyana -en la larga guerra cultural sobre el curriculum- los liberales disidentes, se ocuparon de la calidad del proceso de aprendizaje a partir de 1983. La administración produjo, por su parte, un gran número de informes oficiales en toda la Nación. Todos ellos reconocieron la importancia de atender el proceso de aprendizaje²⁰ en los ámbitos de formación de profesores. Sin embargo, estos informes en lugar de contener un debate sistemático sobre el aprendizaje, se centraron en el control de la profesión docente y la acreditación, en los esquemas de pago por mérito y en los escalafones de la carrera, en las especialidades de la profesión, así como en el tiempo que demanda el cursado de los programas. Otros documentos -como el el informe de California (1985), con Goodlad en la comisión-, recomiendan, en cambio, desregular la formación docente de manera de permitir la experimentación en cada una de las instituciones. Sin embargo, este análisis omite la evaluación del proceso de aprendizaje y deja intacta la pedagogía mecánica, predominante tanto en los ámbitos de formación docente, como en otras aulas.

Aunque los informes difieren en el estilo y el énfasis, revelan cierta compatibilidad y consenso. Un programa político de este grupo podría sintetizarse así:

La profesión docente necesita niveles más altos de instrucción y promoción.

Los programas de formación docente deberían ser más selectivos; los docentes en servicio necesitan acrecentar su nivel. Deberían elevarse las normas de admisión y graduación en los programas que forman maestros.

Los docentes necesitan un mayor formación en servicio.

Los docentes más antiguos pueden instruir a los que recién se inician en las escuelas y también a los maestros en formación, que desarrollan las residencias en tales escuelas.

Los salarios necesitan una mejoría, especialmente, en los niveles iniciales de la profesión. Debería instituirse el escalafón, como incentivo.

Debería reducirse la carga de tareas extra-escolares, garantizar una mayor autonomía en las aulas e incrementar la participación de los maestros en las decisiones políticas y administrativas.

Debería otorgarse mayor atención y fondos a los alumnos que enseñan en los programas del "College". La preparación docente debe incluir al menos un año de residencia.

La instrucción de docentes debería desarrollarse, principalmente, en los colleges, contemplando algunas incursiones en la profesión fuera de tales instituciones. (Varios estados han optado por este sistema de acreditación. Entre ellos se distingue el de New Jersey con un plan de acreditación alternada).

Las especializaciones en Educación necesitan incrementar el número de materias de artes liberales.

Para la acreditación, los nuevos docentes deberían tener que aprobar exámenes de las materias específicas, deberían demostrar habilidades básicas y conocimiento de Pedagogía, además de completar satisfactoriamente una residencia de un año.

Se deben realizar esfuerzos para atraer a los alumnos más brillantes -especialmente los candidatos exitosos provenientes de las minorías- a la enseñanza.

La investigación sobre la enseñanza necesita ser ampliamente difundida en las materias educacionales y en las escuelas públicas.

Se necesita un programa no universitario de formación docente que dure cinco años. Tal programa incluiría artes liberales, una especialización académica, materias educacionales y la residencia. Los programas actuales, de cuatro años de duración, no pueden contemplar estas exigencias.

El National Commission for Excellence in Teacher Education (1983), The California Commission on the teaching profession (1985) y la declaración del NIE (1984b), recomendaron un plan de cinco años para la formación docente. La dirigencia de los dos sindicatos docentes, (AFT) y (NEA), participó en la comisión nacional y apoyó fuertemente la recomendación de un plan de cinco años. La duración del programa educacional no universitario es una forma de distracción, si se pierde de vista la calidad del proceso de aprendizaje. Retomaré este punto, para discutir las "falacias" del tiempo, mientras se mantienen intactos los enfoques mecánicos del aprendizaje.

Frente aparte, este programa consensuado sugiere algunos items beneficiosos para la profesión docente: mayor autonomía en el aula para los maestros, residencias cuidadosamente monitoreadas, formación en servicio y maestros veteranos actuando como profesores adjuntos en los programas del "college" (Véase Shanker, 1985)²¹. La comisión de California, llegó a recomendar aquel punto con el que sueñan los docentes: clases menos pobladas. El programa, sin embargo, fue desarrollado antidemocráticamente e impuesto, con escasa o nula participación. Las primeras reformas importantes que se llevaron a cabo, incrementaron la cantidad de pruebas y de clases, en los programas de estudio. El debate, prácticamente, no se ha dirigido al proceso de aprendizaje en la formación docente, en los colleges o en las escuelas.

El movimiento se demuestra andando.

Si la respuesta es más artes liberales, ¿cuál es la pregunta?

En los informes más importantes, aparece reiteradamente el reclamo de incrementar el contenido de las

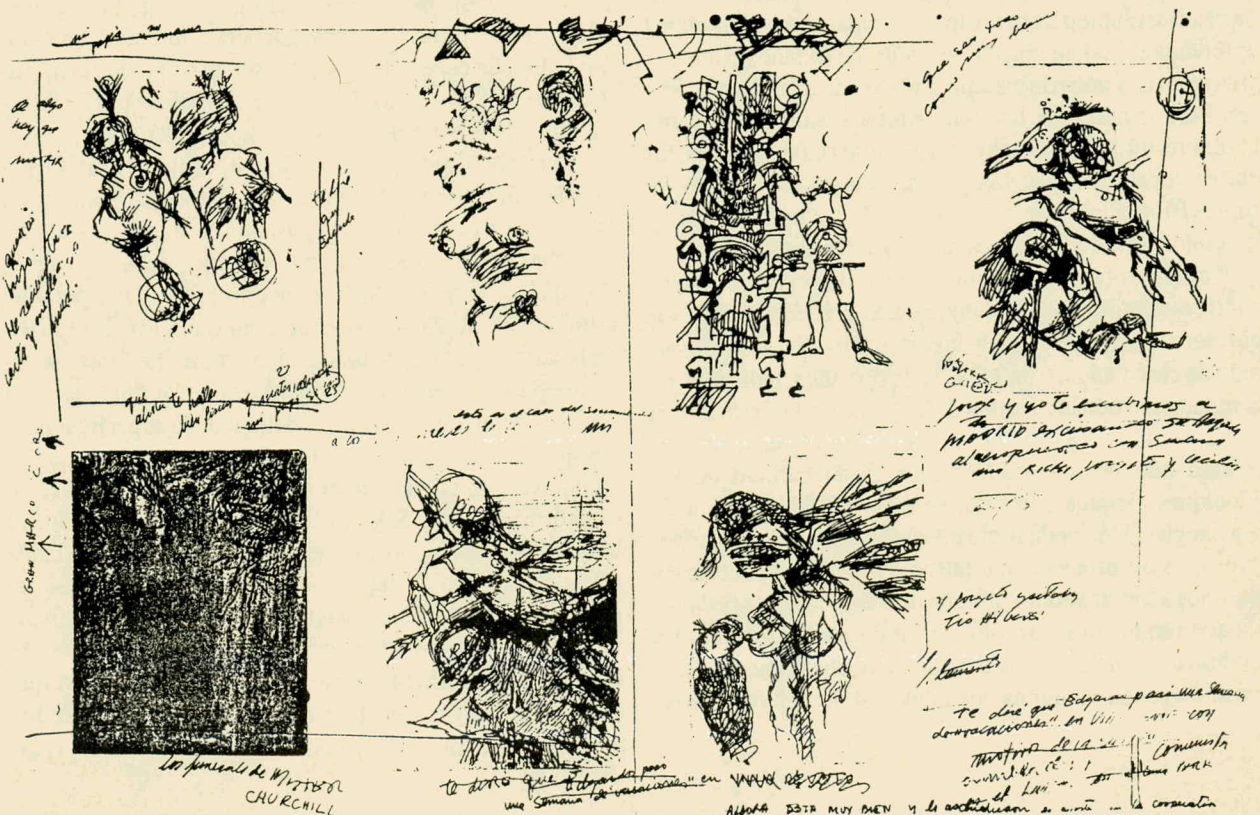
Hacia un proceso de aprendizaje cualitativo

materias, en las carreras de educación. Estas - sostienen- son débiles, frente a los estudios de las artes liberales. Tal concepción remite a la necesidad de que los futuros docentes estudien más materias académicas. Los futuros profesores secundarios, ya pasan la mayor parte de su tiempo estudiando las artes liberales (materias de ciencias naturales, ciencias sociales y literatura) y sólo un 20% de las horas de cursada se destinan a las materias pedagógicas²². A pesar de esto, la mística sobre las artes liberales reaparece en un momento en el que la pedagogía mecánica encaja con las necesidades de una reforma autoritaria.

El curriculum humanista, sólo debería ser admirado si genera un pensamiento crítico en los alumnos y los estimula a ser aprendices interactivos. Los estudios académicos, no deberían ser cuerpos de conocimientos consumidos a gorgotonos por estudiantes "hambrientos" de información. Las materias correspondientes a las artes liberales, deberían desarrollar hábitos de pensamiento conceptual, métodos críticos de indagación, y una mirada cuestionadora que revele las relaciones entre el intelecto, la política, los valores y la sociedad. Al enviar a los futuros docentes a clases de artes liberales donde reciben conferencias y son recipientes pasivos de información, se los está socializando dentro de un modelo inadecuado de enseñanza y aprendizaje. Las materias de artes liberales, serán validas en la medida que generen pensamiento crítico, que movilicen a la participación y sean capaces de relacionar el cuerpo de conocimientos de cada una con el de otras disciplinas y con las condiciones de la sociedad en general. Debería señalarse que éstas son las responsabilidades pedagógicas de cualquier disciplina, no solamente de las artes liberales.

Al proponer un proceso cualitativo, en lugar de un aprendizaje mecánico, estoy sugiriendo una pedagogía participativa, crítica, orientada hacia valores, pluricultural, centrada en el alumno, experiencial, preocupada por la investigación e interdisciplinaria. Tal pedagogía, se centra en la calidad de una actividad, no en la cantidad de habilidades o hechos memorizados, como tampoco en la cantidad de horas ó créditos empleados en una tarea. Aún más, el enfoque cualitativo se dirige a uno de los principales mitos del debate actual sobre la formación docente: la preparación no universitaria de docentes requiere cinco años en lugar de cuatro. Otro mito es que la formación debería desarrollarse sólo a nivel universitario. Estas son falacias de los informes que, a pesar de todo, obtienen reconocimiento, en tanto señalan la necesidad de: hacer la formación docente más clínica, en mayor contacto con la investigación y más abierta a las minorías (aunque las nuevas pruebas para docentes están produciendo altos porcentajes de fracaso escolar, precisamente entre las minorías).

Como las reformas proponen una residencia de uno a dos años, previa a la entrada en la profesión, el cuarto año del bachillerato queda sin tiempo. Ni que hablar del dinero, en los limitados presupuestos usualmente destinados a los profesores. Una residencia seriamente monitoreada, requiere más dinero y mayor atención por parte de los profesores, tanto en el "campo", como en la escuela cooperante. Marcos clínicos, en escuelas reales, son los mejores lugares para aprender el oficio docente. Sin embargo, los informes, al favorecer una mayor especializa-



ción y una mayor cantidad de materias de las artes liberales, en el nivel no universitario, terminan por agregar un quinto año que, de todas maneras, acaba comprimiendo la residencia docente.

Este no es más que el triste resultado, de un enfoque de aprendizaje cuantitativo. Si se mide el conocimiento por los minutos, las horas, las materias, las notas, los semestres y los años, es el reloj el que gobierna y no el intelecto. El foco debería estar, en cambio, en el tipo de enseñanza y aprendizaje de cada nivel educativo. Si un modelo pedagógico autoritario y pasivo, domina todos los niveles escolares y las aulas del "college" ¿Qué tiene de bueno que los futuros docentes pasen un año extra siendo socializados en el peor modelo de enseñanza? Cuatro años de malos modelos no van a remediarse agregando un quinto año.

El grupo Holmes (1986), comprendió la necesidad de una pedagogía interactiva. Con cuatro años de buenos modelos -aprendizaje crítico, participativo-, el perfeccionamiento docente será un requerimiento de menor urgencia. El desafío a enfrentar aquí es el mismo que enfrentamos ante el mito de incrementar la formación de las artes liberales. ¿Qué tipo de aprendizaje y enseñanza predominan en cada año y nivel educativo?

Si el proceso de aprendizaje es interactivo y crítico, entonces, cuatro años son suficientes para formar futuros profesores. Si el proceso de aprendizaje moldea un pensamiento crítico e igualitario sobre la escuela y la sociedad, entonces, la formación docente será una empresa seria aunque se desarrolle en el nivel no universitario. Por el contrario, un curriculum que, en cualquier nivel, con cualquier cantidad de años, es dominado por un docente que expone conferencias didácticas, listas canónicas de lecturas, libros de textos comerciales y pruebas estandarizadas, no preparará profesores capaces de estimular el aprendizaje. Así, ni cinco ó seis años de trabajo no universitario, ni dos años de estudio universitario, serán suficientes. Para ir aún más lejos. La mejor formación docente tendrá resultados limitados, mientras los bajos salarios, las clases superpobladas, las pesadas cargas de trabajo, la supervisión administrativa, las pruebas estandarizadas y las condiciones decadentes, prevalezcan en las aulas.

Para los reformistas de la formación docente, sería útil confrontar la falacia del tiempo. Las preocupaciones sobre: acrecentar el tiempo de las artes liberales, un profesorado de cinco años, o un M.A.T. de dos años, palidecen en comparación con la cuestión del proceso de aprendizaje. El poder socializador de cualquier experiencia es mayor en calidad que en cantidad; mayor en la calidad de las relaciones sociales, antes que en la cantidad de declaraciones o reglas. Una pedagogía desocializadora, igualitaria y crítica, es un proceso cualitativo que incita a docentes y alumnos a tomar seriamente su educación. Es una pedagogía que aún no ha sido moldeada. Para ayudar a definir un modelo desocializante de formación docente, quiero ofrecer una agenda de temas que atañen al proceso de aprendizaje.

Moldeando nuevos estilos: la formación docente igualitaria

Enseñanza dialógica:

El método dialógico, expuesto por Freire (1970,1973), es una forma de reducir en el aula, la pasividad de los alumnos y la exposición del docente. Una clase dialógica, comienza con el planteo de problemas y la discusión crítica. Este comienzo interactivo produce potentes señales a los alumnos de que se espera y necesita su participación para resolver problemas de interés mutuo. No será fácil aprender las artes del diálogo, ya que la educación actual ofrece muy poco espacio para la discusión crítica y los intercambios constructivos. El diálogo es el arte de la intervención y de la restricción, de manera tal que, la facilidad verbal de un intelectual instruído (el docente) no silencie los estilos verbales de los estudiantes en proceso de formación.

La práctica en la conducción de largas indagaciones dialógicas, requiere hacer dialógico al propio curriculum. Necesita, además, conocimiento sobre: la dinámica de los grupos, el discurso de las relaciones sociales y los hábitos lingüísticos de los estudiantes de cada comunidad, en relación con su sexo, clase, raza, región, edad y origen étnico.

Alfabetismo crítico:

Un alfabetismo que provoque la conciencia crítica y la desocialización, abarcará más que las competencias mínimas. Requerirá que el alfabetismo crítico atraviese el curriculum y demandará que todas las materias académicas desarrollen hábitos -de pensar, leer, escribir, hablar y escuchar- que cuestionen los esquemas conceptuales propios, de la sociedad y de la disciplina misma. Esto quiere decir que los futuros docentes deberán aprender, en cualquier área de especialización -desde biología hasta arquitectura-, a plantear problemas en un esfuerzo por desarrollar las habilidades del pensamiento y el lenguaje.

El alfabetismo crítico incita, a docentes y alumnos, a problematizar todas las materias de estudio -ésto es, a entender el conocimiento existente como un producto histórico, profundamente imbuido con los valores de aquellos que produjeron dicho conocimiento-. Una persona críticamente alfabetizada no se queda en el nivel empírico de la memorización de datos, ni en el nivel impresionista de la opinión, ó en el nivel de los mitos dominantes en la sociedad, sino que indaga por debajo de la superficie para comprender el origen, la estructura y las consecuencias de cualquier cuerpo de conocimiento, proceso técnico u objeto de estudio. Según este modo de alfabetismo, la enseñanza y el aprendizaje se transforman en actividades de investigación y experimentación. Demanda que se prueben las hipótesis, se examinen las evidencias y, finalmente, se cuestione lo conocido. Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje como investigación requiere que los docentes sigan constantemente el aprendizaje de los alumnos para tomar las decisiones pedagógicas. A la par,

los estudiantes investigarán su lenguaje, su comunidad y el propio proceso de aprendizaje.

den estudiar la historia de la escuela y de la comunidad.

Pedagogía situacional

Esta meta exige que los docentes sitúen el aprendizaje en el universo cultural de los alumnos -su alfabetismo, sus temas, sus concepciones actuales, sus aspiraciones, sus vidas cotidianas-. El objetivo es integrar los materiales experienciales con abordajes conceptuales y materias académicas. Relacionar la economía, la enfermería, la ingeniería, las matemáticas, o la biología en la vida con el alfabetismo del estudiante, no sólo conectará la experiencia con el pensamiento crítico, sino que también demostrará que el trabajo intelectual tiene un propósito tangible en nuestras vidas. Más allá aún, sólo una pedagogía situacional permite aplicar el estudio crítico a las condiciones concretas de la vida, las que el aprendizaje crítico, puede contribuir a recrear.

Etnografía y comunicación intercultural

Un programa de formación docente, necesita elementos de etnografía y antropología cultural. Para poder situar el alfabetismo crítico y el diálogo en el lenguaje, las temáticas y el nivel cognitivo de los alumnos, el maestro necesita estudiar la población a la cual enseña. Este estudio puede llevarse a cabo usando los métodos etnográficos descritos por Heath (1983), los sociolingüísticos demostrados por Hoggart (1957) y Bissant (1979) y el enfoque investigativo expuesto por Glasser y Strauss (1967).

La experiencia en la comunicación intercultural, será valiosa para aquellos docentes que deban enseñar en aulas frecuentadas por estudiante de poblaciones diversas. El bidualismo y el bilingüismo en las escuelas, son temas que demandan conocimiento sobre los problemas comunicacionales de la enseñanza en una sociedad multicultural. Un último aspecto de la formación docente, es la necesidad de estudiar obras, fuera del canon oficial, que traten temas referidos a la cultura del trabajo y los grupos étnicos.

Agente de cambio

Para poder ser agentes de cambio y promotores de la igualdad, los docentes necesitan estudiar análisis y modelos de cambio comunitario²³ ¿Cómo se estructuran las comunidades? ¿Cómo cambian? ¿De qué manera los forasteros identifican y trabajan con los líderes locales? ¿Cómo puede la instrucción, en el aula, contemplar los temas claves de la vida comunitaria?

Asimismo, los docentes necesitarán estudiar la organización escolar, el diseño curricular centrado en la escuela, el contexto legislativo de la educación y la política profesional. Dentro de la institución escolar o del "college", los métodos políticos tendientes al cambio, pueden incluir ciertas actividades, tales como: abrir seminarios de perfeccionamiento de la planta docente, crear lazos entre la comunidad y la escuela, participar en comités y asambleas, publicar las producciones internas, negociación política y organización sindical. Además, los futuros docentes pue-

Desigualdad en la escuela y en la sociedad

Este tema, puede estudiarse a través de materias tales como sociología, economía, historia y psicología. ¿Qué influencia tienen los resultados de la escuela, frente a la raza, el sexo y la clase social de procedencia? ¿Cómo emergió el actual sistema escolar, en relación con la esfera política de las etapas precedentes? ¿Qué impacto tuvieron los movimientos igualitarios, alternativos, sobre el desempeño de los alumnos?²⁴

Habilidades actorales

Los docentes pueden beneficiarse a través del entrenamiento de la voz y la actuación, para mejorar sus habilidades en el planteo de problemas y la conducción de la discusión. Para poder presentar los problemas creativamente, en las aulas, las habilidades actorales y el manejo de la voz son útiles.

El docente necesita percibirse como un artista creativo, cuyo arte es la instrucción. Un instructor creativo, es un artista de la comunicación, que puede comprometer a sus alumnos en el diálogo estimulante. El desarrollo de las habilidades escénicas puede habituar a los nuevos maestros en el desafío intimidante de pararse frente de un gran grupo y tomar a su cargo la sesión. Por último, un docente actor puede modelar el gozo estético del diálogo y el placer de pensar en voz alta con otros.

Esta lista de temas, no pretende ser exhaustiva. Está pensada, más bien, para sugerir. Cada ítem señalado no requiere una materia de estudios específica. Una clase etnográfica puede mostrar los métodos dialógicos de enseñanza, así como proveer conocimiento sobre el alfabetismo centrado en la cultura del alumno. A su vez, el alfabetismo podrá estudiarse para ver el impacto de la desigualdad social, sobre la vida diaria y el aprendizaje. El programa arriba expuesto, puede ser coordinado con la residencia. Además de lo mencionado, hay otras materias dignas de estudio: psicología infantil y desarrollo del adolescente, historia del pensamiento pedagógico, educación internacional, modelos de asimilación de inmigrantes, una segunda lengua (preferentemente castellano, para maestros americanos) y adaptación del maestro en el aula, durante el primer año de ejercicio. El elemento más valioso de la propuesta es el aprendizaje participativo, que promueve el pensamiento crítico y el debate democrático.

Como conclusión, enfatizaría la idea que el aprendizaje no es la transferencia de destrezas o información, desde un docente que habla hacia un alumno pasivo. La educación se diferencia del entrenamiento, propio de las carreras empresariales. Estas son recetas negativas que sólo sirvieron para aumentar la alienación estudiantil y el desgaste docente. Un docente debe aspirar a ser mucho más que un libro de texto parlante, más que un mero funcionario que implementa pruebas estandarizadas y programas de estudio vigentes. La enseñanza debe contribuir a esclarecer la realidad, en el sentido de ayudarnos a

Referencias

- Academy for Educational Development (1985). *Teacher development in schools: A report to the Ford Foundation*. New York: Author.
- Adams, F., & Horton, M. (1975). *Unearthing seeds of fire: The idea of highlander*. Winston-Salem, NC: Blair.
- Adler, M. (1982). *The paidéia proposal: An educational manifesto*. New York: Macmillan.
- Adler, M. (1983). *Paidéia problems and possibilities*. New York: Macmillan.
- Apple, M. (1982). *Cultural and economic reproduction in education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Association of American Colleges. (1985). *Integrity in the college curriculum*. Washington, DC: Author.
- Bastian, A., Fruchter, N., Gittell, M., Greer, C., & Haskins, K. (1985). *Choosing equality: The case for democratic schooling*. New York: New World Foundation.
- Bennett, W. (1984). *To reclaim a legacy: A report on the humanities in higher education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Berg, I. (1970). *Education and jobs: The great training robbery*. New York: Praeger.
- Bisseret, N. (1957). *Education, class language, and ideology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- The bold quest for quality. (1983, October 10). *Time*, pp. 58-66.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1982). The crisis of liberal democratic capitalism in the case of the United States. *Politics and Society*, 2(2), 51-93.
- Bowles, S., Gordon, D., & Weiskopf, T. (1983). *Beyond the wasteland: A democratic alternative to economic decline*. New York: Anchor.
- Boyer, E.L. (1983). *High school: A report on secondary education in America*. New York: Harper & Row.
- Boyer, E.L. (1984). Reflections on the great debate of '83. *Phi Delta Kappan*, 65, 525-530.
- Bravenman, H. (1974). *Labor and monopoly capital*. New York: Monthly Review.
- California Commission on the Teaching Profession. (1985). *Who will teach our children? A strategy for improving California's schools*. Sacramento: Author.
- Can the Schools be Saved? (1983, May 9). *Newsweek* [Shaping Up], pp. 50-58.
- Camoy, M., & Levin, H. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: Stanford University Press.
- The College Entrance Examination Board. (1983). *Academic preparation for college: What students need to know and be able to do*. New York: Author.
- Commission for Excellence in Teacher Education (1985). *A call for change in teacher education*. Washington, DC: Author.
- Cremin, L. (1964). *The transformation of the school*. New York: Vintage. (Original work published in 1961).
- Cross, K.P. (1984). The rising tide of school reform reports. *Phi Delta Kappan*, 66, 167-172.
- Cuban, L. (1984). School reform by remote control: SB 813 in California. *Phi Delta Kappan*, 66, 213-215.
- Darling-Hammond, L. (1984a). *Beyond the commission reports: The coming crisis in teaching*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Darling-Hammond, L. (1984b). *Equality and excellence: The educational status of black Americans*. New York: College Entrance Examination Board.
- Darling-Hammond, L. (1984c, January 8). Mad-Hatter tests of good teaching. *New York Times*, II-2.
- Dewey, J. (1956). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published in 1900).
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published in 1902).
- Dewey, J. (1956). *Experience and education*. New York: Collier. (Original work published in 1938).
- Donald, J. (1983). How illiteracy became a problem (and literacy stopped being one). *Journal of Education*, 165, 33-52.
- Education Commission of the States. (1983a, November). *A summary of major reports on education*. Denver: Author.
- Education Commission of the States, Task Force on Education for Economic Growth. (1983b). *Action for excellence: A comprehensive plan to improve our nation's schools*. Denver: Author.
- Feistritzer, C.E. (1984). *The making of a teacher: A report on teacher education and certification*. Washington, DC: National Center for Education Information.
- Finlay, L.S., & Faith, V. (1979). Illiteracy and alienation in American colleges: Is Paulo Freire's pedagogy relevant? *Radical Teacher*, 16, 28-40.
- Finn, C.E., Jr. (1981). Why public and private schools matter. *Harvard Educational Review*, 52, 510-514.
- Finn, C.E., Jr. (1983, April). The drive for educational excellence: Moving toward a public consensus. *Change*, 15, pp. 15-22.
- Finn, C.E., Jr. (1986). *What works: Research about teaching and learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Finn, C.E., Jr. & Ravitch, D. (1984). Conclusions and recommendations: High expectations and disciplined effort. In Finn, C.E., Jr., Ravitch, D., & Fancher, R.T. (Eds.). *Against mediocrity: The humanities in America's high schools*. (pp. 237-262). New York: Holmes & Meier.
- Fiore, K., & Elsasser, N. (1982). Strangers no more: A liberatory literacy curriculum. *College English*, 44(2), 115-128.
- Fiske, E.B. (1981, October 27). Court invalidates school financing in New York State. *New York Times*, p. II-3.
- The Ford Foundation. (1985). *Teacher development in schools*. New York: Author.
- Frankenstein, M. (1983). Critical mathematics education: An application of Paulo Freire's epistemology. *Journal of Education*, 165, 315-339.
- Freeman, R. (1976). *The overeducated American*. New York: Academic Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury.
- Galambos, Eva C. (1985). *Teacher preparation: The anatomy of a college degree*. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Gibboney, R.A. (1983). Learning: A process approach from Francis Parker. *Phi Delta Kappan*, 65, 55-56.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goodlad, J.I. (1983). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Gross, R. & Gross, B. (1985). *The great school debate: Which way for American education?* New York: Simon and Schuster.
- Grubb, W.N., & Lazerson, M. (1975). Rally round the workplace: Continuities and fallacies in career education. *Harvard Educational Review*, 45, 451-474.
- Hacker, A. (1984, April 12). The schools flunk out. *New York Review of Books*, pp. 35-40.
- Harris, I.M. (1982). An undergraduate community education curriculum for community development. *Journal of the Community Development Society*, 13, 69-82.
- Harris, L., & Associates. (1984). *The 1984 Metropolitan Life survey of the American teacher*. New York: Author.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. New York: McGraw-Hill.
- Hirsch, E.D., (1985). Cultural literacy and the schools. *American Educator*, 9, pp. 8-15.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. London: Chatto & Windus.
- The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teacher: A report of The Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Howe, H. (1985a). Let's have another SAT score decline. *Phi Delta Kappan*, 66, 599-602.
- Howe, H. (1985b). Education moves to center stage: An overview of recent studies. *Phi Delta Kappan*, 67, 167-172.
- Jennings, W., & Nathan, J. (1977). Startling/disturbing research on school program effectiveness. *Phi Delta Kappan*, 41, 568-572.

- Judy, S. (1980). *The ABCs of literacy*. New York: Oxford.
- Karabel, J. (1972). Community colleges and social stratification. *Harvard Educational Review*, 42, 521-562.
- Karp, W. (1985, June). Why Johnny can't think: The politics of bad schooling. *Harper's*, pp. 69-73.
- Kohl, H. (1982). *Basic skills*. New York: Bantam Books.
- The Labor Institute (1982). *What's wrong with the U.S. economy? A popular guide for the rest of us*. Boston: Southend.
- Leonard, G. (1984, April). The great school reform hoax. *Esquire*, pp. 47-56.
- Levin, H. (1981). Back-to-basics and the economy. *Radical Teacher*, 20, 8-10.
- Levin, H. (1985). Solving the shortage of mathematics and science teachers. *Education evaluation and policy analysis*, 7, 371-382.
- Levin, H., & Rumberger, R. (1974). *The educational implications of high technology*. Institute for Research on Education Finance and Governance: Stanford University.
- Macroff, G. (1982). *Don't blame the kids: The trouble with America's schools*. New York: McGraw-Hill.
- Minkler, M., & Cox, K. (1980). Creating critical consciousness in health. *International Journal of Health Services*, 10, 311-322.
- Nathan, J. (1983). *Free to teach: Equity and excellence in schools*. New York: Pilgrim.
- National Academy Press. (1984). *High schools and the changing workplace: The employers' view*. Washington, DC: Author.
- National Coalition of Advocates for Children. (1985). *Barriers to excellence: Our children at risk*. Boston: Author.
- The National Commission for Excellence in Teacher Education. (1985). *A call for change in teacher education*. Washington, DC: Author.
- The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Institute of Education. [Chaired by J. O'Toole]. (1983). *Work in America*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- National Institute of Education. (1984a). *The condition of education*. Washington, DC: Author.
- National Institute of Education. (1984b). *Involvement in learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- The National Science Board Commission on Preschool Education in Mathematics, Science, and Technology. (1983). *Educating Americans for the 21st Century*. 2 vols, Washington, DC: National Science Foundation.
- New York State Education Department. (1985). *Strengthening teaching in New York State*. Albany: Author.
- Ohmann, R. (1985). Literacy, technology, and monopoly capital. *College English*, 47, 675-684.
- Oregon State System of Higher Education. (1984). *Quality assurance: Teacher education in the Oregon State System of Higher Education*. Eugene: Author.
- Panel on Secondary School Education for the Changing Workplace. *High school and the changing workplace: The employers' view*. (1984). Washington, DC: National Academy Press.
- Passow, A.H. (1984). Tackling the reform reports of the 1980s. *Phi Delta Kappan*, 65, 674-683.
- Patisson, R. (1982). *On literacy: The politics of the word from Homer to the age of rock*. New York: Oxford.
- Peterson, P.E. (1983). (Background paper attached to *Making the grade*). New York: Twentieth Century Fund.
- Pincus, F. (1980). The false promise of community college: Class conflict and vocational education. *Harvard Educational Review*, 50, 332-361.
- Piven, F., & Cloward, R. (1982). *The new class war: Reagan's attack on the welfare state*. New York: Pantheon.
- Richardson, R.C., Fisk, E.C., & Okun, M.K. (1983). *Literacy in the open-access college*. San Francisco: Jossey Bass.
- Serrano vs. Priest. (1971). 5 Cal. 3d 584, 487 P. 2d 1241, 96 Cal. RPTR 601.
- Shanker, A. (1985). *The making of a profession*. Washington, DC: American Federation of Teachers.
- Shor, I. (1986). *Culture wars: School and society in the conservative restoration, 1969-1984*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Shor, I. (in press). *Critical teaching and every day life*. Chicago: University of Chicago Press. (Original Work published in 1980)
- Shor, I., & Freire, P. (1986). *A pedagogy for liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Silberman, C. (1971). *Crisis in the classroom*. New York: Vintage.
- Sizer, T.R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Southern Regional Education Board. (1985). *Improving teacher education*. Atlanta: Author.
- Spring, J. (1984, April). From study hall to hiring hall. *The Progressive*, 46, 30-31.
- Task Force of the Business-Higher Education Forum. (1983). *America's competitive challenge*. Washington, DC: Author.
- The Twentieth Century Fund Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy. (1983). *Making the grade*. New York: Twentieth Century Fund.
- Toch, T. (1984). The dark side of the excellence movement. *Phi Delta Kappan*, 65, 173-176.
- Wallerstein, N. (1983). *Language and culture in conflict: Problem-posing in the ESL classroom*. NJ: Addison-Wesley.
- What makes great schools great. (1984, August 27). *U.S. News and World Report*, pp. 46-51.
- Why teachers fail: How to make them better. (1984, September 24). *Newsweek*, pp. 64-70.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.