

## **“No Child Left Behind” o la seducción del discurso**

*Loida M. Martínez Ramos*

### **Sumario**

El artículo analiza la Ley de Educación Federal conocida como No Child Left Behind aprobada por el Congreso de Estados Unidos en el 2001. Pone énfasis en los discursos que se han articulado alrededor de la ley y las fuerzas políticas que han impulsado este tipo de reforma educativa. La tesis central es que los discursos que se desprenden de la Ley, en su conjunto, privilegian las políticas impulsadas por sectores conservadores de la sociedad norteamericana. Entre los temas que se encuentran de manera explícita o implícita en la Ley que se discuten en el artículo están: maestros de alta calidad, “accountability”, avalúo, estandarización de la educación, progreso anual adecuado, participación de padres y madres, religión, educación cívica, educación del carácter, escuelas para un solo sexo, militarismo e investigación con base científica. Se plantea la necesidad de examinar estos temas, sus orígenes y su relación con políticas nacionales y globales.

Descriptorios: Reformas educativas, globalización, políticas educativas, Ley “No Child Left Behind”.

### **Abstract**

This article focuses on the discourses that surround the Federal Law No Child Left Behind approved by the US Congress in 2001. It studies the political forces that have come together in this type of educational reform. The main thesis is that this Law articulates discourses that, analyzed in their connection with other discourses, favors educational policies sponsored by conservatives. Among the topics discussed are: high quality teachers, accountability, assessment, standardization of education, annual yearly progress, parents participation, religion, civic education, education for the development of character, schools for one gender, militarism and, scientifically based research. It argues for the need to study the origins of this policies and its relation with national and global policies.

Keywords: Educational Reforms, globalization, educational policies. No Child Left Behind

Una primera mirada al estatuto fue imposible, ya que corrió el trámite legislativo en medio del estupor creado por los eventos del 9/11. Una segunda mirada nos sedujo, ya que estaba a tono con reclamos de igualdad tan acariciados por la pedagogía crítica y otras pedagogías afines y recogidos en el lema del Childrens Defense Fund “Leave no children behind”, como apunta Giroux (2003). Una mirada adicional nos hizo preguntar: ¿Behind what”? ¿Cuál es el centro? ¿Es que la periferia o el margen van a seguir tratándose como deficientes? Curiosamente, después de años de debate educativo en torno a las marginalidades, nos dimos cuenta de que, en la lucha de discursos, de maneras contradictorias, además de seductoros, los discursos conservadores se habían apuntado una victoria.

Sin embargo, esa victoria todavía está en controversia ya que se ha generado una intensa discusión. La legislatura de Oklahoma pidió que se revocara la Ley, la de Utah hizo pininos para prohibir que se usaran fondos del estado para No Child Left Behind (NCLB, Que Ningún Niño Quede Rezagado), las de Idaho y Connecticut han pedido cambios, el distrito escolar de Reading, Pennsylvania demandó porque no pueden subvencionar el costo de educar migrantes que impone la ley, el National Council of State Legislatures considera que la ley es una violación a los derechos de los estados, Connecticut y Vermont han rechazado los fondos federales, entre otras reacciones de resistencia a la ley.

En Puerto Rico, la controversia más candente se suscitó en febrero de 2003 con el mandato de la ley para que las escuelas proveyeran información sobre los(as) estudiantes con propósitos de reclutamiento militar. La Ley Federal No Child Left Behind se inscribe en una amplia gama de tendencias en los discursos y las prácticas de sectores aglutinados en lo que Apple (2001) llama la alianza de fuerzas contradictorias que tienen el efecto de restaurar las políticas conservadoras. Es parte de una agenda dirigida a privatizar y mercadear la educación. Conjuga ideologías conservadoras que claman por un estado fuerte, por la promoción de valores tradicionales, por la estandarización del conocimiento oficial, por la educación del carácter y por el inglés como idioma exclusivo, con ideologías liberales que buscan la disciplina de la clase trabajadora, así como el descontrol del mercado. Se inscribe, además, en discursos que se mueven alrededor de los ejes de los procesos de reforma educativa que han arropado al mundo a partir de los procesos de globalización. Las vertientes neoliberales y conservadoras, en la alianza antes mencionada, parecen haber ganado terreno.

Este trabajo pretende abordar algunos discursos presentes en la ley No Child Left Behind especialmente sobre aquellos asuntos que pueden ser más controvertibles. Advierto que no es mi intención examinar el estatus de implantación de la Ley, sino los discursos subyacentes.

La Ley NCLB fue firmada por el presidente George Bush en enero de 2002. Sirve para re-autorizar la Ley de Educación Elemental y Secundaria del gobierno federal. Está dividida en diez Títulos estrechamente interconectados a través de 670 páginas. Incluye principios y temas que recorren los títulos de la legislación para constituir los aspectos que, a mi entender, concretizan y sustentan su alto tono conservador. A su vez, tejen pautas para el quehacer educativo.

Uno de los aspectos que suscitan controversia es el concepto de "high quality teachers". Se incluye en el Título II que establece que, para el año escolar 2005-2006, las escuelas deben tener maestros(as) altamente cualificados. La cualificación de maestros(as) se define con la posesión de certificación y licencia, con lo que, según Karp (2003) se confunden la calidad con los credenciales y no con experiencia ni con la ejecución.

En su intento de controlar la autonomía magisterial, los sistemas educativos han incrementado los procesos de regulación del magisterio a través de reválidas y procesos de certificación. El mensaje subyacente es que el buen maestro es quien posee la certificación del Estado, quien no lo está, no lo es. También establece que deben poseer un grado de bachillerato y demostrar competencias en la materia que enseñan, así como adecuadas destrezas de enseñanza. La forma de demostrarlo es a través de la certificación y otros procesos de selección y eliminación.

Sin embargo, las contradicciones subyacentes se encuentran en los intentos de articular las políticas. Darling-Hammond (2002), por ejemplo, hace un análisis del informe del Secretario de Educación federal titulado *Meeting the Highly Qualified Teachers Challenges* publicado en 2002 y plantea que en dicho informe se llega a conclusiones basadas en varios argumentos que no se sostienen. Entre esos argumentos están: 1) a pesar de que el maestro es importante para el aprovechamiento estudiantil, la educación magisterial y la certificación no están relacionadas con la efectividad del maestro; 2) el conocimiento de la materia y la habilidad verbal son los componentes más importantes en su efectividad; 3) quienes terminan su preparación magisterial tienen debilidades académicas y 4) los programas alternativos de certificación reclutan estudiantes académicamente más sólidos. Darling-Hammond descompone cada uno de los argumentos y presenta evidencia que contrarresta o cualifica estos planteamientos. Señala que se ha encontrado evidencia de la influencia de la certificación y de la educación magisterial en el aprovechamiento estudiantil, que es la combinación de contenido y metodología lo que constituye un factor importante en el aprovechamiento académico y que las rutas alternas de preparación magisterial que han resultado efectivas tienen un componente de educación magisterial fuerte que está

atado a la certificación. Lo interesante de estas posturas opuestas es que el gobierno federal parece apoyar el movimiento hacia la certificación magisterial, pero hace críticas severas a los programas de preparación magisterial y a las certificaciones que se han ido plasmando en los estados.

Es de notar que, por un lado, la ley pide más credenciales y, por otro lado, insta medidas dirigidas a limitar el poder de los maestros en la labor de enseñanza al convertirlos en técnicos encargados de aplicar los paquetes de enseñanza y preparación para exámenes (Giroux, 2003). El asunto de la calidad magisterial nos remite al problema de la articulación de contenido y metodología, asunto que no ha estado del todo resuelto. Desde la pedagogía crítica, Freire abogó por la conjunción de ambos.

El avalúo (assessment) del aprovechamiento académico de los estudiantes es otro de los pilares de la legislación. Se establece el desarrollo local de exámenes a partir de estándares de competencias que deben estar basados en objetivos uniformes de Progreso Anual Adecuado (AYP, por sus siglas en inglés). Los resultados deben separarse por sexo, raza, origen étnico, “limitaciones” lingüísticas, status migratorio, impedimentos y niveles de pobreza. A pesar de que el AYP se establece en el nivel local, debe seguir los estándares profesionales “aceptados”, “medibles” y “verificables” y estar a tono con los parámetros federales, lo que supone una participación del gobierno federal en el contenido y la metodología educativos. Los llamados estándares se insertan en la tendencia que lleva más de una década de establecer parámetros de calidad dentro de cada una de las materias curriculares, así como en la “profesión” magisterial.

Según Apple (2001), las prácticas articuladas bajo el manto de los estándares, currículos y pruebas “nacionales” o estatales constituyen aparatos de regulación del Estado en el contexto de mecanismos del mercado, así como pasos iniciales para el aumento en el dominio de la economía de mercado (marketization). Añade que éstos “proveen los mecanismos para datos comparativos que los ‘consumidores’ necesitan para hacer que los mercados funcionen como tales” (p. 84, traducción nuestra). En los procesos de legislación en torno a los currículos se producen, reproducen, recrean y transforman los saberes que constituyen las materias curriculares. A pesar del carácter maleable de los procesos curriculares, las experiencias concretas que analiza Apple (2001) en torno a los estándares y currículos centralizados han tendido a poner énfasis excesivo en exámenes tradicionales, en la memorización y en la abstracción. Esto contribuye a privilegiar las pedagogías tradicionales y a opacar los asuntos de equidad y justicia que han tratado de abrir espacios en el quehacer educativo. Davies y Guppy (1997) señalan que una de las tendencias en las reformas educativas en el contexto de la

globalización es el incremento de la estandarización lo que promueve currículos uniformes, autoridades centrales y mecanismos de vigilancia. Destacan que, en un movimiento contradictorio de centralización-descentralización que ha sido parte de los procesos de reforma educativa, las pruebas constituyen un mecanismo para centralizar y homogeneizar.

La legislación establece que, si la escuela no alcanza el AYP al cabo de dos años, es clasificada como escuela para plan de mejoramiento. Esto implica que recibirá asistencia técnica basada en investigación “científica” y que los ma/padres tendrían la opción de solicitar la transferencia de sus hijos e hijas a otra escuela que no esté bajo esa clasificación. El “fallar” en un tercer año lleva al reemplazo del personal escolar “relacionado con el fracaso”, a cambios curriculares, a pérdida de poder de la escuela y a la extensión del horario escolar, entre otras medidas dirigidas a disciplinar. En un cuarto año la escuela tiene penalidades mucho más drásticas, incluyendo el reemplazo de todo el personal escolar, así como la reapertura de la escuela como un “charter school”. Vale puntualizar que las prácticas de avalúo a base de estándares pueden tener el efecto de hacer girar la gestión educativa en torno al aprovechamiento académico definido en el AYP. Estas prácticas han sido criticadas por definir restrictivamente los currículos escolares, así como por la tendencia a privilegiar la enseñanza en función de pruebas estandarizadas. Lipman (2003) plantea que el efecto que han tenido las pruebas en el estado de Texas, que sirvió de modelo de la legislación, ha sido un descenso en las cifras de graduación, un ascenso en la deserción escolar y la aceptación a universidades de estudiantes con una pobre preparación académica. Esto ha afectado más a afroamericanos y a latinos. Los distritos escolares con más bajas puntuaciones (en que estos grupos están sobre-representados) se concentran en la enseñanza para la prueba y usan sus fondos para paquetes de adiestramiento para pruebas en lugar de materiales y equipos didácticos. Esto lleva a un contenido educativo mecánico, una enseñanza técnica y una polarización en la preparación académica marcada por asuntos de raza, clase y etnicidad. Esto es congruente con las tendencias en la globalización económica y con la segmentación y polarización del mercado laboral donde quienes están en las escalas bajas requieren destrezas básicas, destrezas de seguir instrucciones y ejecución mecánica del trabajo.

El estatuto reconoce el derecho de los pa/madres a recibir información sobre las escuelas a las que asisten sus hijos. El Título V de la Ley se dedica precisamente a este asunto. Aquí ciertamente se debaten asuntos que han sido centrales en los procesos de reforma educativa tanto en Estados Unidos como en Puerto Rico y en otras partes del mundo. En el caso de Puerto Rico, algunos de los discursos se plasmaron en leyes. Como uno de los ejes de

reforma educativa en el mundo (Rivera Batís, 1999), la apertura a la participación en el gobierno escolar tiene visos de democracia. Sin embargo, también está atravesado por otros discursos que confluyen en las prácticas y políticas educativas. De la misma manera que se abren espacios en la política escolar para la toma de decisiones en torno a la gestión educativa, a través de la diáda “flexibility-accountability” subyace el mensaje de “participa y encárgate, los problemas que se creen son tu responsabilidad”.

Por otro lado, este asunto se vincula con la ideología de consumo privado y economía de mercado a la que Apple (2001) se ha referido. El mensaje a los ma/padres del sistema escolar público parece incitar a una especie de “school shopping” creando, de esta manera, la ilusión de opciones educativas para este sector de la comunidad escolar.

Desde la perspectiva de Fine (2000), al centro de la discusión de la participación de ma/padres se encuentra el debate de la participación de actores sociales en la esfera pública, espacio definido por medio de exclusiones. Adaptando las premisas problemáticas en torno a la esfera pública apuntadas por Fraser (citada en Fine, 2000), la autora plantea que los supuestos subyacentes en la participación de ma/padres son: 1) los(as) ma/padres no entran al discurso escolar “como si” fueran iguales a los educadores, burócratas o representantes de corporaciones; 2) el discurso de diversidad de las burocracias escolares, con los elementos de alienación, fragmentación y jerarquía que han estado presentes, sirven para crear una separación y antagonismo entre ma/padres y maestros; 3) el discurso del “bien común” sobre el “bien privado” sirve para privilegiar sistemas de *tracking*, educación para el trabajo, orden y disciplina, lo que privilegia, a su vez, los intereses del capital y del Estado, en lugar de considerar las necesidades, los deseos y las aspiraciones de ma/padres con hijos que, de formas concretas, viven la experiencia escolar. Los primeros, esto es, los intereses del capital y del Estado, se ven como públicos, mientras los segundos, representados por pa/madres, y estudiantes se ven como privados y a veces son tildados de histéricos. El cuarto supuesto es que el rol del Estado no se problematiza, así como tampoco al aparato burocrático de las escuelas públicas. Fine señala que la participación real de ma/padres requerirá organización de este sector, reestructuración escolar y creación de visiones enriquecidas de la democracia educativa de la diferencia.

En Puerto Rico ha habido un aumento dramático en la población escolar que asiste a las llamadas escuelas privadas, en un movimiento que revierte las tendencias iniciadas a principios del siglo XX y que está guiado por la ideología de que todo lo privado es mejor. Las diferencias en capital económico, social y cultural de estos sectores abonan hacia una mayor

marginación de los(as) ma/padres del sector público. Por otro lado, existe una tradición de participación estimulada desde la escuela, que tiene una visión de los(as) ma/padres como aquellos obligados a suplir (papitas y papel de inodoro, por ejemplo) y no de participar a través de procesos democráticos en las decisiones fundamentales de la escuela. Esta tradición parte de la premisa de que los(as) ma/padres no son iguales, sino inferiores. Cuál es la cultura política o de participación democrática en la que se gesta la participación, es un aspecto que habría que abordar desde la vida cotidiana en las escuelas.

El concepto de “accountability” corre a lo largo y a lo ancho de la legislación, especialmente en el Título V. En la mentalidad legislativa la diada “accountability/flexibility” se convierten en inseparables. En un enfoque altamente punitivo, la política que establece esta legislación le otorga flexibilidad en la toma de decisiones a los sistemas educativos, y también el peso del fracaso que, estaría atado a esa toma de decisiones. La mirada a otros elementos que son parte de los problemas de bajo aprovechamiento escolar, tales como falta de materiales y adiestramiento en servicio, no es parte de la óptica de quien legisla. Tampoco es parte de esa óptica el “accountability” hacia los(as) estudiantes que supone un compromiso con el desarrollo de su criticidad (Ladson-Billings, 1995). Es de especial interés el efecto de la aplicación de este concepto a escenarios educativos concretos, esto es, al núcleo escolar. La posibilidad de cierre de escuelas, especialmente en aquellos sectores geográficos de mayor necesidad es una amenaza real. En este concepto subyace la idea en boga en los procesos de reforma educativa de que la educación es muy importante para dejársela a los educadores (Davies y Guppy, 1997). El vínculo con los procesos de globalización y competitividad en el mercado, no se puede soslayar, así como tampoco se pueden soslayar los procesos de polarización del mercado de trabajo. Esto es, una cantidad considerable de recursos con altas destrezas (que eventualmente perderán el empleo) y una fuerza laboral necesaria para trabajos no diestros (Apple, 1996 e Irizarry, 1997). De igual manera, tampoco se puede ignorar su tejido con otros discursos hegemónicos tales como “una falta y estás fuera”, con su dosis de responsabilidad individual por asuntos eminentemente sociales.

El “accountability” también se concretiza a través de las llamadas Tarjetas de Informes Anuales en un lenguaje que parece decirles a los educadores “tienes la flexibilidad, tú defines y decides... si fallas, te pongo en evidencia y te estrangulo”. Algo de esa realidad deben estar viviendo las 26,000 de 93,000 escuelas que fallaron en alcanzar el AYP en el 2003 (Karp, 2003).

El tema de la escuela insegura y la violencia escolar es abordado en el Título IV. En un intento de establecer una relación entre la violencia escolar

y el problema de las drogas, la Ley establece que se proveerán “servicios adicionales” a escuelas que muestran problemas de violencia y uso de drogas y alcohol. Provee para que los distritos escolares adopten programas de servicio comunitario para estudiantes que han sido suspendidos o expulsados de las escuelas, para la creación de dos centros de investigación para desarrollar estrategias para aumentar la seguridad escolar y la otorgación de fondos para programas de mentoría (Nogueras, en prensa). Cabe señalar, como apunta Nogueras, que en el contexto de Estados Unidos las escuelas que han tenido problemas letales de violencia escolar están ubicadas en áreas suburbanas de clase media, mientras que los incidentes de violencia tienden a ser más numerosos en las ciudades. En el caso de Puerto Rico, los últimos incidentes letales se han suscitado en áreas suburbanas, aunque en niveles socio-económicos bajos. Nogueras cuestiona en qué medida se ha contemplado el problema de la violencia escolar como uno de alienación y aislamiento social (que también es la base del uso y abuso de drogas y alcohol) para lo que la escuela debe proveer alternativas, no de expulsión o de vigilancia, sino de construcción de espacios de democracia. Las estipulaciones de la Ley hacen resonar las políticas de cero tolerancia que hicieron pininos en Puerto Rico a través del Programa ZELDA, implantado en la década del 90 con su intento de demonizar a sectores sociales desventajados (pobres, negros, latinos) (Pollakow-Suransky, 2000 y Lipman, 2003).

Entre los “servicios adicionales” que menciona la legislación se encuentran programas de consejería, música, arte, recreación y educación del carácter, lo que, a mi entender, presenta dos problemas adicionales. Aquello que debe ser parte integral de las experiencias curriculares de los estudiantes se ve como lo “extra”. El centro del currículo está en las materias escolares sobre las cuales es necesario mostrar el “aprovechamiento académico”, de lo contrario, se falla, esto es materias y metodologías de enseñanzas dirigidas a que los estudiantes “pasen” las pruebas: lectura, matemáticas y ciencias. De esta manera se privilegia el desarrollo intelectual, representado principalmente en las “materias duras”, sobre cualquier otra área de desarrollo de los(as) estudiantes. Por otro lado, el concepto de educación del carácter apunta a la dimensión valorativa con su secuela de mirada individual al problema de la violencia escolar. La violencia escolar, desde esta legislación, se debe a la presencia de estudiantes que no han tenido la formación valorativa adecuada o una formación adecuada del carácter, por lo que es necesario “reforzarlos”. Una vez se les corrija ese “defecto”, podrán convivir adecuadamente, de lo contrario, se van. Cuál es el contexto social de la violencia escolar, en qué medida se trata de la reconfiguración de significados sociales en épocas de cambio y de incremento en la alienación social, qué otros problemas se gestan



con la eliminación, vía la expulsión de estos estudiantes, no son asuntos que se consideran en el estatuto.

Otro de los discursos privilegiados en la legislación es el militarismo. Entre escondrijos la Ley establece:

Título IX, Sección 9528 - proveer acceso información a los reclutadores militares. Esta sección no le aplica a escuelas de corte religioso que objetan el militarismo como asunto de conciencia.

Título IX, Sección 9525 - no se puede negar acceso para el uso de facilidades a organizaciones “patrióticas”.

Título II, Parte C, Subparte 1, Capítulo A - “Troops to teacher program”.

Título V, Sección 5431 y Título II, Sección 2341 - Prescripciones para la formación del carácter y la educación cívica.

La Ley equipara la opción militar con las opciones educativas y de empleo para los egresados de escuelas secundarias, privilegia a sectores militares o cuasi-militares e insiste en la formación patriótica y del “carácter” en un intento adicional de unificar a la “gran nación norteamericana”. Cabe destacar que, ante la falta de opciones que tienen los y las jóvenes en términos de empleo y educación, una vez terminan la escuela, más que equiparar estas alternativas, la ley incide en girar la balanza en favor de la opción militar. Esto contrasta grandemente con las restricciones a la acción afirmativa para los grupos minoritarios en las universidades (Manuel, 2003).

En lo que respecta a la educación cívica, el estatuto parte de la premisa de que la formación del ciudadano está centrada en su conocimiento de la Constitución de Estados Unidos. Este enfoque se contrapone a los enfoques de educación multicultural, ya que implica la socialización política o la formación de individuos en las políticas del Estado (Torres, 2001). La ley promueve programas de intercambio con otros países, especialmente países con “democracias emergentes” con el propósito de que éstos conozcan los beneficios de la democracia, así como su acompañante inseparable: la economía de mercado. En el mismo título en el que se aborda este tema aparecen estipulaciones para la enseñanza de Historia Americana Tradicional privilegiando, de esta manera, el canon tradicional de conocimiento que ha sido ampliamente debatido desde varias vertientes de educación multicultural (Ladson-Billings, 1995 y Banks, 1993).

En cuanto a la educación del carácter, es de notar el vínculo que establece el mismo estatuto con la educación cívica, delineando así lo que entiende como sustento de la buena ciudadanía.

En el Título V de la ley se abre el espacio para que las agencias educativas locales usen los fondos de “Programas Innovadores” para apoyar escuelas y salones de clase de un mismo sexo. En la sección 5131(a) (23) de la

Ley, donde se establece esta política, también se señala que su implantación debe ser consistente con otra legislación aplicable, en clara referencia al Título IX de las Enmiendas de Educación de 1972 que específicamente prohíbe el discrimen por sexo en las instituciones educativas que reciben fondos federales. Sin embargo, con el argumento de proveerles apoyo a los distritos escolares y opciones educativas a los padres y las madres, las guías emitidas por el Departamento de Educación federal plantean la necesidad de “flexibilizar” las políticas educativas. Estas mismas guías pretenden ampararse en las excepciones del Título IX, específicamente la parte que establece que la separación de estudiantes por sexo se permite si constituye una acción afirmativa o remediativa.

Este ha sido uno de los asuntos de mayor debate y controversia en Estados Unidos. El Título IX es producto de las luchas feministas por incidir en las prácticas de marginación en los escenarios educativos. En torno a esta nueva política, el National Women’s Law Center (NWLC) advierte que la excepción antes aludida se instituyó para desarrollar programas para niñas con propósitos compensatorios y para superar barreras que históricamente ha tenido este sector de la población (NWLC, 2002). En respuesta a la solicitud de comentarios a las guías emitidas por el Departamento de Educación federal, la misma organización se opone al uso de las excepciones para la política de escuelas segregadas, ya que esto puede llevar a limitar las oportunidades educativas de las estudiantes a través de los estereotipos de género que se promueven con la segregación, así como de la provisión de experiencias educativas de inferior calidad para las estudiantes, asunto que ha estado documentado en innumerables estudios y decisiones jurídicas. Señala la declaración de NWLC que las escuelas segregadas se han basado en generalizaciones sobre las capacidades de cada género, en premisas que sirven para perpetuar el estatus inferior de las mujeres y en estereotipos de género que han llevado históricamente a asignar recursos de manera desigual y en detrimento de las mujeres y las niñas.

Es claro el enfoque liberal y legalista de NWLC. En el contexto de Puerto Rico, donde ahora parece estar en boga la preocupación por la educación de los niños, puesto que la participación de las mujeres es superior numéricamente, habría que hacer otros análisis. Desde hace tiempo se ha insistido en que el asunto de equidad por género en la educación no debe estar vinculado con la representación numérica, sino con los paradigmas epistémicos en los que se sostienen la educación, los currículos, las prácticas educativas y el conocimiento en general (Martínez-Ramos, 2003). A esto habría que añadir un serio cuestionamiento al significado de la educación, significado que está atravesado por asuntos de clase, raza y género en los

tiempos de la globalización y que podría estar impactando de maneras diferenciadas la educación de los niños.

Además de las escuelas y los salones segregados por sexo, en el Título IX se prohíbe explícitamente el uso de fondos para desarrollar o distribuir materiales y operar programas o cursos dirigidos a jóvenes que promuevan la actividad sexual, distribuir o ayudar en la distribución de material obsceno, proveer educación sexual o prevención de VIH, a menos que sea apropiado para la población y que incluya los “beneficios” de la abstinencia, y para operar programas de distribución de contraceptivos en las escuelas. Esto constituye un claro ejemplo de lo que Fine (1999) denomina sexualidad como violencia y sexualidad como moral individual. Otras posibilidades de la sexualidad no se incorporan al estatuto.

A través de las medidas de la Ley en lo que respecta al lenguaje de instrucción se privilegia la tendencia del *English Only* promovida por sectores conservadores de la sociedad norteamericana, ya que se privilegia el inglés como el idioma de la “unidad” o hegemonía, en este caso de los WASP. El Título III, específicamente, establece el inglés como idioma de instrucción. Más aún, establece que la aspiración que tiene el sistema para los inmigrantes que provienen de lugares cuyo idioma es distinto al inglés es que se integren, en el plazo de dos años, a salones de clase cuya enseñanza es en inglés. Incluso las pruebas de aprovechamiento que deben tomar los estudiantes podrán ser en su idioma por espacio de dos años, al cabo de los cuales, deberán tomar las pruebas en inglés. Las variantes de bilingüismo que han tratado de ganar terreno en los sistemas escolares de Estados Unidos, especialmente aquellas que promueven el mantenimiento del idioma materno en conjunto con la adquisición del inglés, pierden espacio con las medidas lingüísticas de esta Ley.

Apunta Torres González (2002) que el movimiento del *English Only* representa tendencias nacionalistas, asimilacionistas y excluyentes en Estados Unidos. A pesar de que este movimiento está principalmente representado en el Partido Republicano, ciertos sectores del Partido Demócrata también apoyan esta tendencia, lo que ejemplifica las alianzas mencionadas por Apple (2001). Es interesante que, como señala Torres González, este movimiento ha encontrado su oposición en grupos como el *English Plus*, organizado con el propósito de contrarrestar la tendencia monolingüe y apoyar la diversidad o pluralidad cultural. La aprobación de NCLB gira el balance hacia el movimiento *English Only*. Por su parte, Crawford (2002) señala que esta legislación ha impulsado el inglés como único idioma de enseñanza, por lo que el movimiento del *English Only* ya no tiene la necesidad de legislar específicamente para cumplir con su objetivo como se ha hecho en algunos estados. Añade que la

Ley NCLB elimina el Bilingual Education Act, aprobado en 1968. A esos efectos el nombre del Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs cambia a Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement for Limited-English-Proficient Students. En lo que aparenta ser una paradoja, este autor indica que, a pesar del incremento en la diversidad y pujanza política de las minorías lingüísticas en Estados Unidos, esto no se ha reflejado en un aumento en el apoyo a la enseñanza bilingüe, ni siquiera por parte del Caucus Hispano del Congreso de Estados Unidos. En la lucha de significados sobre bilingüismo parece ser que el bilingüismo sustractivo del que habla Torres González haciéndose eco de los estudios de Lambert (citado en Torres González, 2002), se ha convertido en hegemónico en lugar del bilingüismo aditivo. El resultado previsible es una educación empobrecida de las minorías lingüísticas tanto en términos de idiomas como de aprovechamiento académico. El impacto en la educación de los puertorriqueños en Estados Unidos, así como en los migrantes circulatorios que se intentan integrar a las escuelas en Puerto Rico, será mucho más devastador. Todo esto para favorecer a los sectores conservadores que pretenden seguir siendo la única nación en el mundo que se siente orgullosa de ser monolingüe.

Afirma Slavin (2002) que la frase investigación con base científica se menciona en 110 ocasiones en la legislación. La frase recorre las 670 páginas del estatuto, por lo que se manifiesta como un concepto imponente en innumerables aspectos sobre los que se legisla, desde el “assessment”, la enseñanza y la lectura, hasta los contenidos curriculares sobre los que se legisla. La investigación científica es entendida como el procedimiento riguroso, sistemático y objetivo para obtener conocimiento válido. Los modelos de investigación privilegiados son aquellos que usan diseños experimentales o cuasi experimentales. Ni los modelos ni la ley dan cuenta de la evolución epistemológica que ha habido en la investigación educativa. Por el contrario, usa los modelos de las ciencias de la modernidad (fundamentadas en el paradigma empírico-analítico) sin considerar la especificidad de la investigación educativa (Feuer, Towne y Shavelson, 2002). En este caso “lo científico” es apropiado de maneras restrictivas por lo que Erickson y Gutiérrez (2002) plantean que es necesario cuestionar el concepto científico en la legislación. Por su parte, Crawford (2002) señala que, en el contexto de la Ley, lo científico es definido por aquellos que están en posición de tomar decisiones en cuanto a los fondos de la Ley. Este planteamiento se hace evidente en el trabajo de Darling-Hammond (2002) quien indica que los estudios utilizados para el informe del Secretario de Educación federal sobre los maestros de alta calidad fueron deliberadamente seleccionados para probar lo que se quería

probar. Este planteamiento, unido al de Erickson y Gutiérrez, nos da pista sobre la lucha de significados con respecto a la cientificidad y cuán importante es, desde la pedagogía crítica, insertarse en esa lucha.

En un intento de privilegiar a los grupos religiosos y a partir de presiones configuradas por los varios fundamentalismos que han ido ganando espacio en la sociedad estadounidense, la ley los hace elegibles para los fondos federales que se otorgan para distintos propósitos, especialmente, la provisión de servicios suplementarios para las escuelas en plan de mejoramiento. A pesar de insistir en que el contenido de los servicios no ha de ser de carácter religioso, ciertamente el estatuto les da espacio privilegiado a estos grupos. Esta medida parece ser un trastoque del principio constitucional de separación de iglesia y estado. Por otro lado, la ley establece que los estudiantes pueden ser transferidos a escuelas religiosas. Sin embargo, el carácter religioso del estatuto se presenta más específicamente en el Título IX donde se establece que el Secretario de Educación del gobierno federal emitirá unas guías para el “constitutionally protected right to pray”. La certificación de cumplimiento con estas guías será la condición que deberán cumplir las instituciones educativas para recibir fondos federales.

Los fundamentalismos han sido criticados por varios grupos de la sociedad civil tanto en Estados Unidos como en otras partes del mundo. Por ejemplo, el frente feminista Marcosur, compuesto por Uruguay, Brasil, Bolivia, Chile y Perú, han iniciado una campaña en contra de los fundamentalismos. Entre las organizaciones participantes de esta campaña se encuentra *Católicas por el Derecho a Escoger*. Señalan las organizaciones participantes que los fundamentalismos son discriminatorios y que constituyen “prácticas sociales, discursos y representaciones que oprimen a los pueblos o los mantienen en una condición de vulnerabilidad” (p. 1). Algunos de sus actos han sido el genocidio de mujeres, el holocausto y los crímenes basados en el odio contra los homosexuales y las lesbianas.

Por su parte, Apple (2001) establece una relación entre el mercado, la restauración del carácter y los elementos del cristianismo de derecha. A esos efectos, señala:

Markets and the restoration of character and “real” knowledge in education do not stand alone today. For a rapidly growing segment of the conservative population, God’s message to all of us is to turn to both capitalism and tradition. Hence, in a tense but still complementary way, much of this emphasis on a “return” is supported by major elements of the Christian right currently. They believe that only by turning one’s entire life over their particular religious beliefs will this society and its schools be saved. (p. 22, énfasis suplido por el autor).

La separación de iglesia y estado nunca ha sido una realidad en el ordenamiento jurídico y social de Estados Unidos (Apple, 2001). El discurso de tolerancia religiosa se articula a partir de los discursos de la modernidad en los que se sustituye el dios de la fe por el dios de la razón, con un claro efecto político. Si en los momentos más álgidos de separación las instituciones eclesíásticas perdieron sus privilegios económicos, a partir de NCLB los vuelven a adquirir, por lo menos en lo que respecta al ámbito educativo.

A pesar de las múltiples direcciones que las creencias religiosas pueden tomar, incluyendo las que se han gestado en la Teología de la Liberación Latinoamericana, de la cual uno de los más importantes representantes de la pedagogía crítica recibió grandes influencias, me refiero a Paulo Freire, la conjugación de varios elementos, a saber, educación cívica, educación del carácter y los aspectos religiosos de la ley NCLB tienen un efecto sumamente reaccionario.

En el caso de Puerto Rico, es de notar el fundamento conservador de sectores religiosos hegemónicos en Estados Unidos durante la época del cambio de soberanía (Silva Gotay, 1997). Sin embargo, en los últimos años ha habido un giro hacia posturas progresistas de muchos de estos sectores, lo que se ha ejemplificado dramáticamente en la lucha por sacar a la Marina de Guerra de Estados Unidos de la isla-municipio de Vieques. Sustentados con argumentos vinculados con los derechos humanos este movimiento ha parecido ganar espacios. Curiosamente, a la par que en Puerto Rico esta corriente progresista parece ganar adeptos, esto se conjuga con las “campañas” sistemáticas de sectores de la derecha religiosa que utilizan métodos, estrategias y discursos del movimiento de derechos civiles de Estados Unidos de la década del 60 (Kintz en Apple, 2001). Según esta autora, esta derecha conservadora, articulada en y con la época cibernética, utiliza lenguaje bíblico para llamar la atención de los medios, a la usanza de Martin Luther King, Jr. quien, añade la autora, no tuvo la cobertura mediática que los nuevos “retóricos” han tenido. (Si hay alguna resonancia con las luchas de las banderas, no es pura coincidencia). En Puerto Rico con el auge de “iglesias de comunidad” (tampoco es una coincidencia) habría que considerar las posibilidades movilizadas de los discursos religiosos.

Ante estas múltiples e interconectadas controversias, ¿cómo queda Puerto Rico? Es necesario señalar que la gestión educativa pública (muchas veces también la privada) ha tenido un incremento significativo de fondos federales a partir de la década del 70 (López Yustos, 1997). Ahora dicha cifra es todavía más alta, por lo que podríamos afirmar que se trata de una alta dependencia de los fondos federales. En este sentido, no podemos argumentar, como lo hace Karp (2003), que los distritos escolares tendrían que cuestionarse

si vale la pena seguir el estatuto en tanto sólo constituye un 7% de los fondos de educación de los estados. Puerto Rico está en una posición sumamente endeble para negociar con el gobierno federal en torno a esta legislación y, más que nada, para suplir los servicios que le corresponde sin los fondos acostumbrados de los que depende. Vale señalar que el incremento en la dependencia de fondos federales implica ceder espacios de autonomía para la gestión educativa.

En otros contextos se ha planteado que la legislación es irreal y pobremente financiada (Yahner, 2003). En el caso de Puerto Rico, donde todavía no se han plasmado ciertas ganancias concretas en la educación pública y donde permea la ideología de que todo lo privado es mejor, el efecto de las limitaciones presupuestarias podrían pasar a los bolsillos de padres y madres.

Es urgente la discusión y el debate sobre los nudos o controversias que genera la Ley NCLB. Esto, con la esperanza de que se abran los caminos hacia significados emancipadores de la democracia. En esta gestión, necesariamente se estará revirtiendo la ecuación que, en función de los significados concretos de las variables, ha tendido a privilegiar a los sectores conservadores que formularon y pretenden implantar la legislación NCLB que puede representar un gran peligro para todos y todas.

Los ejes del estatuto tienen el potencial de cambiar los procesos sociales a partir de los significados articulados alrededor de la globalización neoliberal, con sus altas dosis de privatización, desentendimiento de la responsabilidad del Estado (García Canclini, 1995) con respecto a la educación, falta de acceso a condiciones mínimas para que se concrete la gestión educativa y resignificación más restrictiva de la democracia. Vale señalar que, como parte de los efectos de la globalización económica, ha habido una alta estratificación y segmentación de la fuerza trabajadora, así como una polarización de la estructura laboral. Lipman (2003), cita a Castells quien señala que la razón de ingreso de los *Chief Executive Officers* ha aumentado de 44.8 veces en 1973 a 172.5 en 1995, mientras que el salario real de trabajadores no diestros ha ido de 479.44 a 395.37 en el mismo período. Asimismo, es interesante el dato de que 1/5 parte de las llamadas *charter schools*, centrales en los procesos de privatización y mercadeo educativo y altamente privilegiadas en la Ley, son manejados por corporaciones privadas (Haney en Lipman, 2003).

Los discursos contradictorios y, a veces, oposicionales de las reformas educativas han inclinado la balanza hacia entendidos y prácticas de la globalización, no ya desde la otredad y diversidad, sino desde la homogenización y hegemonización. En tanto los estatutos dejan de tener sustancia fuera de las prácticas cotidianas, tenemos la esperanza de que se

examinen las fisuras, que están dadas por los elementos contradictorios de la Ley, para desarrollar prácticas emancipadoras. La articulación concreta lo dirá, mientras tanto la educación, desde una perspectiva crítica, tiene ante sí una gran tarea tanto teórica como práctica.

## Referencias

- Apple, M. (2003). The politics of compulsory patriotism: On the educational meanings of September 11. En K. J. Saltman & D. A. Gabbard, D. A. (Eds.). *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools* (pp. 299-309). New York: Routledge/Falmer.
- Apple, M. (2001). *Educating the "right" way: markets, standards, god and inequality*. New York and London: Routledge Falmer.
- Apple, M. (1996). Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17, (2), 125-144.
- Banks, J. A. (June-Jul., 1993). The canon debate, knowledge construction and multicultural education. *Educational Researcher* 22 (5) 4-14.
- Crawford, J. (2002). Obituary: the Bilingual Education Act, 1968-2002. Rethinking Schools and Urban Education Resource Online, 16 (4). [http://www.rethinkingschools.org/archive/16\\_04/Bill64.shtml](http://www.rethinkingschools.org/archive/16_04/Bill64.shtml).
- Darling-Hammond, L. & Young, P. (Dec., 2002). Defining "Highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31 (9) 13-25.
- Darling-Hammond, L., y Sykes, G. (Sept., 17 2003). Wanted: A national teacher supply for education: The right way to meet the "Highly Qualified Teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33). Recuperado 10 de marzo de 2004. <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/>
- Davies, S. & Guppy, N. (noviembre, 1997). Globalization and educational reform in anglo-american democracies. *Comparative Education Review*, 41, (4), 435-459.
- Erickson, F. y Gutiérrez, K. (2002). Culture, rigor, and science in educational research. *Educational Researcher*, 31 (8) 21-24.
- Feuer, M. J.; Towne, L. y Shavelson, R. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31 (8) 4-14.
- Fine, M. (2000). [Ap]parent involvement: reflections on parents, power and urban public schools. <http://www/tcrecord.org>
- Fine, M. (1999). Sexualidad, educación y mujeres adolescentes: El discurso ausente del deseo. En M. Berlausteguigoitia y A. Mingo (Ed.), *Géneros prófugos* (pp. 291-321). México: Universidad Nacional Autónoma de México.



- García-Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Giroux, H. (2003). Democracy, schooling and the culture of fear after September 11. En K. J. Saltman & D. A. Gabbard, D. A. (Eds.). *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools* (pp. ix-xxiv). New York: Routledge/Falmer.
- Giroux, H. (2003). The war against youth in the post-9/11 era. En H. Giroux, *The abandoned generation: Democracy beyond the culture of fear* (pp. xiii-xxii). New York: Palgrave.
- Giroux, H. (2003). Leaving most children behind: Public education under siege. En H. Giroux. *The abandoned generation: Democracy beyond the culture of fear* (pp. 71-102). New York: Palgrave.
- Irizarry, R.L. (1997). La juventud ante las oportunidades de trabajo en la era de la globalización y la polarización económica y social. Ponencia presentada en el V Congreso de Investigación en la Educación celebrado por la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, octubre.
- Karp, S. (2003). *No child left behind*. Presentación sobre NCLB en Portland, Oregon (Manuscrito no publicado).
- Ladson-Billings, G. (Fall, 1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, (3), 465-492.
- Lipman, P. (2003). Bush's educational plan, globalization and the politics of race. <http://cserver.org/clogic/4=1/lipman.html>.
- López Yustos, A. (1997). *Historia documental de la educación en Puerto Rico*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Manuel, S. (April, 14 2003). 75,000 march in Washington, D.C., in defense of affirmative action. *The Militant*, 67 (12) 1-2.
- National Women's Law Center. (July, 2002). Single-sex notice of intent comments. (Carta a Gerald A. Reynolds, Assistant Secretary for Civil Rights, U.S. Department of Education). Disponible en [www.nwlc.org](http://www.nwlc.org).
- National Women's Law Center. (May, 2002). Statement of Marcia D. Greenberger on the administration's announcement to amend single-sex education regulations. <http://www.nwlc.org/details-cfm?id=1102&section=newsroom>.
- Noguera, P. (En prensa). *Standards for what? Accountability for whom? Re-thinking standards-based reform in public education*. New York: Teachers College Press.
- Noguera, P. (2002). No child left behind? A faculty response to President Bush's education bill. Recuperado 27 de enero de 2003. HGSE news. <http://www.gse.harvard.edu/news/features/noguera08012002.htm>.

- Polakow-Suransky, S. (2000). America's least wanted: Zero-tolerance policies and the fate of expelled students. En V. Polakow (Ed.). *The public assault on America's children: poverty, violence and juvenile injustice*, (pp. 101-129). New York: Teachers College Press.
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.
- Torres González, R. (2002). *Idioma, bilingüismo y nacionalidad: La presencia del inglés en Puerto Rico*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Yahner, B. (2003). Welcome to Bil Yahner's critical pedagogy page. Recuperado 28 de enero de 2003. [http://users.adelphia.net/~byahner/professional\\_critical.htm](http://users.adelphia.net/~byahner/professional_critical.htm).

### **Bibliografía adicional sugerida**

- Associated Press. (Dec, 3 2003). Judge bars Colorado school voucher law. The New York Times. [Wysilwyg://5/http://www.nytimes.com/apon...nal/AP-Colorado-School-Vouchers.html?hp](http://www.nytimes.com/apon...nal/AP-Colorado-School-Vouchers.html?hp).
- Berlowitz, M. J. & Long, N. A. (2003). The proliferation of JROTC: Educational reform or militarization. En K. J. Saltman & D. A. Gabbard, D. A. (Eds.). *Education as enforcement: The militarization and corporation of schools* (pp. 163-174). New Yourk: Routlege/Falmer.
- Booher-Jennings, J. (Summer, 2005). Below the bubble: Educational triage" and the Texas accountability system. *American Educational Research Journal*, 42 (2) 231-268.
- Borman, K. M., McNulty-Eitle, T., Michael, D., Eitle, D. J., Lee, R., Johnson, L., Cobb-Roberts, D. & Dorn, S. (Fall, 2004). Accountability in postdesegregation era: The continuing significance of racial segregation in Florida's schools. *American Educational Research Journal*, 41 (4) 605-634.
- Bracey, G. W. (2003). *The 13th Bracey Report on the condition of public education*. Phi Delta Kappan, 85 (2), 148.
- Christensen, L. & Karp. S. (Eds.). (2003). *Rethinking school reform: Views from the classroom*. Wisconsin: Rethinking Schools.
- Departamento de Educación de Estados Unidos. (May, 2002). OCR: Guidelines regarding single sex classes and schools. <http://www.ed.gov/offices/OCR/t9-guidelines-ss.html>.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (6 de septiembre de 2002). *Memorando Oficina de Asuntos Federales en torno a H. R. 1 "No child left behind act of 2001"*.

- Departamento de Educación de Estados Unidos. (May, 2002). OCR: Guidelines regarding single sex classes and schools. <http://www.ed.gov/offices/OCR/t9-guidelines-ss.html>.
- Eisenhart, M. & Towne, L. (Oct., 2003). Contestation and change in national polity on “Scientifically based” educational research. *Educational Researcher*, 32 (7) 31-38.
- Fletcher, G.H., Mageau, T., (2003). Making Sense of NCLB. *The Journal (Technological Horizons in Education)*, 30 (10), 4. Recuperado el 25 de febrero, 2004 de <http://www.questia.com>.
- Funk, R.C., (2002). Developing leaders through high school junior ROTC: Integrating theory with practice (Reserve Officer Training Corp). *Journal of Leadership Studies*, 8 (4), 43+. Recuperado el 25 de febrero de 2004 de <http://www.proquest.com>.
- Galey, M. (2003). *Many teachers missing a highly qualified mark*. *Education Week*, 22 (43), 30.
- Gehring, J. (2003). Public ignorant of “No Child” law, poll finds. *Education Week*, 23 (1), 14.
- Goldhaber, D. D. & Eide, E. R. (Summer, 2002). What do we know (and need to know) about the impact of school choice reforms on disadvantage students. *Harvard Educational Review*, 72 (20) 157-205.
- Goodman, K.; Shannon, P.; Goodman, Y. & Rapoport, R. (2004). *Saving our schools: the case for public education, saying no to “No child left behind”*. Berkeley, California: BDR Books.
- Hardy, L.. (Feb., 2003). Teachers A Search for Quality. *Education Vital Signs*. Recuperado 5 de marzo de 2004. <http://www.asbj.com/evs/04>.
- Herr, K. & Arms, E. (Fall, 2004). Accountability and single-sex schooling: A collision of reform agendas. *American Educational Research Journal*, 41 (3) 527-404.
- Hess, F.M. & Petrilli, M. J. (2006). *No child left behind*. New York: Peter Lang.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2003). Democracy and civic engagement: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85 (1), 34.
- Kaplan, L. & Owings, W. (2003) The politics of teacher quality. *Phi Delta Kappan*, 84, (9), 687-692.
- Keller, B..(Oct., 29 2003). States claim teachers are “qualified”. *Education Week*. 23(9). Recuperado 5 de marzo de 2004. <http://www.edweek.org/>
- Kim, J. & Sunderman, G. (Feb., 2004). Expansion of federal power in American education: Federal-state relationships under the No Child Left Behind Act, year one. Cambridge, M.A.: The Civil Rights Project Harvard University.

- Kim, J. & Sunderman, G. (Feb., 2004). *Does inspiring vision, disappointing results: Four studies on implementing the No Child Left Behind Act*. Cambridge, M.A.: The Civil Rights Project Harvard University.
- Kim, J. & Sunderman, G. (Feb., 2004). *Increasing bureaucracy or increasing opportunities? School district experience with supplemental educational services*. Cambridge, M.A.: The Civil Rights Project Harvard University.
- Kim, J. & Sunderman, G. (Nov., 2005). Measuring academic proficiency under the No Child Left Behind Act: Implications for educational equity. *Educational Researcher*, 34 (8) 3-13.
- Kim, J. & Sunderman, G. (Feb., 2004). *Does NCLB provide good choices for students in low-performing schools?* Cambridge, M.A.: The Civil Rights Project Harvard University.
- Kim, J. & Sunderman, G. (Feb., 2004). *Large mandates and limited resources: State response to the No Child Left Behind Act and implications for accountability..* Cambridge, M.A.: The Civil Rights Project Harvard University.
- Kimmelman, P. & Rasmussen, C.. (Fall, 2003) Evidence-Based Professional Development: How to Build Capacity for Successful Implementation of the No Child Left Behind Act. *Illinois Education hot TOPIC*. 38. Recuperado 9 de marzo de 2004. [www.illinoisascd.org](http://www.illinoisascd.org)
- Lee, J. & Wong, K. K. (Winter, 2004). The impact of accountability on racial and socioeconomic equity: Considering both school resources and achievement outcomes. *American Educational Research Journal*, 41 (4) 797-832.
- Lewis, A.C., (2003). Washington commentary: Hi Ho, Hi Ho, It's off the test we go. *Phi Delta Kappan Journal*, 84 (7), 483. Recuperado el 17 de febrero de 2004. <http://www.questia.com>.
- Linn, R. L. (2005). Conflicting demands of No Child Left Behind and state systems: Mixed messages about school performance. *Educational Policy Analysis Archives*, 13 (33) 1-20.
- Linn, R. L. Backer, E. L. & Betebenner, D. W. (Aug.-Sept., 2002). Accountability systems: Implications of requirements of the No Child Left Behind Act of 2001. *Educational Researcher*, 31 (6) 3-16.
- Linn, R. L. (Oct., 2003). Accountability: responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher*, 32 (7) 3-13.
- Martínez Ramos, L. Currículo(s) y género(s). (2003). En L. M. Martínez Ramos y M. Tamargo (Eds), *Género, sociedad y cultura* (pp. 281-305). San Juan: Publicaciones Gaviota.

- Mathis, W. J. (2003). No Child Left Behind costs and benefits. *Phi Delta Kappan*, 84, pp. 679-689.
- Moats, L. (1999). *Teaching reading is rocket science: what expert teachers of reading should know and be able to do*. American Federation of Teachers.
- Moats, L. (1999). *Teaching reading is rocket science: what expert teachers of reading should know and be able to do*. American Federation of Teachers.
- Molina Iturrondo, A. (2003). *Una reflexión crítica sobre una ley federal controversial: Ningún niño rezagado*. Artículo sin publicar provisto por la autora.
- O'Day, J. (Fall, 2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72 (3) 293-329.
- Reese, W. (2005). *America's public schools: From the common school to "No Child Left Behind"*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Richardson, G. H. & Blades, D. W. (2006). *Troubling the canon of citizenship education*. New York: Peter Lang.
- Rosen, L. & Mehan, H. (Fall, 2003). Reconstructing equality on new political ground: The politics of representation in the charter school debate at the University of California, San Diego. *American Educational Research Journal*, 40 (3) 655-682.
- Schanberg, S. H., (2003). A Texas hoax may be the president's Waterloo. *The Village Voice*, 48(38), 38-39.
- Schrag, P. (Feb., 2004). Bush's education fraud. *The American Prospect*, 15, 38.
- Shanahan, T. ( 2003). Research-based reading instruction: myths about the National Reading Panel report. *The Reading Teacher*, 56, (7) 646-655.
- Simpson, M.D. (2002). ESEA; extends federal reach in schools; New legislation will affect every classroom and school employee in the country. *NEA Today*, 20(6), 20. Recuperado el 18 de febrero de 2004 from <http://www.questia.com>.
- Smagorinsky, P. & Taxel, J. (2005). *The discourse of character education: Culture war in the classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strauss, S. (2003). Challenging the NICHD reading research agenda. *Phi Delta Kappa*, 84, 6 pp.438-442.
- Stringfield, S. C. & Yakimowski-Srebniak M. E. (Spring, 2005). Promise, progress, problems and paradoxes of three phases of accountability: A longitudinal case study of the Baltimore City public schools. *American Educational Research Journal*, 42 (1) 43-76.

- Taylor, B. , Anderson, R. , Au, K. H. & Raphael, T. (2000) Discretion in the translation of research to policy: a case from beginning reading. *Educational Researcher*, 29, 6, pp- 16-26.
- Title II State Report. (2002). Puerto Rico: Efforts to improve teacher quality, Section VIII. Recuperado 10 de marzo de 2004. <http://www.title2.org/title2dr/Efforts.asp>
- United States Department of Education. (July, 11 2002). Executive Summary: The No Child Left Behind Act of 2001. *Almanac of Policy Issues*. Recuperado 28 de enero de 2003. [http://www.policyalmanac.org/education/archive/no\\_child\\_left\\_behind.shtml](http://www.policyalmanac.org/education/archive/no_child_left_behind.shtml)
- United States Department of Education, Office of Intergovernmental and Interagency Affairs. The achiever. [Edpubs@inet.ed.gov](mailto:Edpubs@inet.ed.gov).
- Walsh, M. (2003). Companies jump on “No child Left Behind” Bandwagon. *Education Week*, 22 (43), 8.
- Weaver, C. & Brinkley, E. (1998). Phonics, whole language, and the religious and political right. En Goodman, K. (Ed.) *In defense of good teaching: what teachers need to know about the ‘reading wars* (pp. 127-141). New York: Stenhouse Publishers.

#### Notas

<sup>1</sup>White Anglo Saxon Protestant, siglas utilizadas para denominar las tendencias hegemónicas en la sociedad, cultura y política estadounidenses.

<sup>2</sup>Se incluye la bibliografía compilada por la autora y por estudiantes del curso Sociedad y educación (EDUC 8006) con el propósito de que quienes tengan interés en profundizar en diversos aspectos de la Ley, tengan algunas fuentes. Los(as) estudiantes que participaron en esta compilación fueron: Elsie Candelaria Sosa, Germie Corujo Martínez, Phaedra Gelpi Rodríguez, Rafael González Rivera, Mariamelia González Rodríguez, María M. Hernández Rivera, Mari L. Mendoza Bas, Guillermo Ortiz Ramírez, Zulma Peña Carrión y Haydeé Zayas Hernández.

**Este artículo se recibió en la Redacción de *Pedagogía* en enero de 2006 y aceptado para su publicación en abril del mismo año.**