¿Una educación sin autoridad ni sanción? (I)

Posted on 1 de junio de 2005 by Julio Carabaña

El 7 de diciembre de 2004 se presentó a los medios de comunicación el segundo informe PISA de la OCDE. Como su antecesor, este segundo informe mide lo que saben los alumnos de quince años de más de cuarenta países, entre ellos España. No estamos entre los primeros, aunque tampoco entre los últimos. En matemáticas, nuestros chicos han sacado 480 puntos, cuando la media es 500. No obstante lo cual la prensa titula que estamos a la cola de Europa y el mundo de la educación reacciona con gran alarma: otro dato que confirma la crisis de nuestro sistema educativo. ¿A qué se debe esta crisis? Unos dicen que a la falta de esfuerzo de los alumnos y de autoridad de los maestros, otros que a las carencias de las escuelas y de los profesores. En asuntos educativos, sea cual sea el problema, aparecen siempre estos dos bandos y estas dos explicaciones, que se han acabado asimilando a la derecha y a la izquierda. Tras la alarma causada en Estados Unidos por el informe *A Nation at Risk,* que auguraba la decadencia de Estados Unidos si las escuelas seguían la suya, la administración Reagan publicó un folleto que, con el expresivo título de *What Works*, sugería a los profesores estrategias para fomentar el esfuerzo personal sin aumentar el económico. En España, el PP esperó a obtener la mayoría absoluta para aprobar una nueva Ley de Educación en la que añadir a los objetivos de la anterior derogada sólo uno más: el fomento de la cultura del esfuerzo. Añadido que, con toda seguridad, será una de las pocas cosas que cambie el PSOE en la ley que elabora actualmente.

Las notas que siguen sobre algunas publicaciones recientes se organizan en torno a este fenómeno de polarización ideológica sobre el papel del esfuerzo y la disciplina en la escuela. Empezando por lo obvio, cabe constatar que lo que los alumnos aprenden depende en primer lugar, desde luego, de su capacidad para aprender, también llamada inteligencia (no importa que no sea una y la misma para todos los aprendizajes, sino distinta para la música, el deporte o las matemáticas).Y, en segundo lugar, de que quieran aprender, la voluntad de los antiguos a la que los psicólogos suelen llamar motivación. Esta voluntad de aprender a su vez puede venir del gusto o placer que se experimente en el aprendizaje mismo (intrínseca, endógena) o de la utilidad que se espere derivar de haber aprendido (extrínseca, exógena).Todavía es conveniente distinguir entre la motivación extrínseca instrumental, cuando los fines son queridos por el alumno y su conexión con el estudio como medio se le aparece clara y distintamente, como por ejemplo aprender matemáticas para ser mecánico o

inglés para viajar; y la motivación extrínseca moral, cuando, no deseando el alumno ser mecánico ni turista, o no viendo la conexión entre el estudio y estas actividades, estudia porque así lo quieren padres, profesores o compañeros. Por último, es aún de utilidad afinar un poco más y distinguir entre quienes asumen complacer a sus mayores como un deber y quienes lo hacen más bien porque éstos les obligan o constriñen.Tenemos, en suma, que los estudiantes pueden estudiar por gusto o con esfuerzo, y este último puede nacer del interés, el sentido del deber o la fuerza de premios y castigos.

El orden de esta enumeración es un orden de preferencias muy extendido, si no universal. Lo mejor es que la motivación sea intrínseca, que aprender sea un juego, una de esas actividades en que el ejercicio proporciona placer (consumo para los economistas). Cuando el estudio es trabajo, cuando el esfuerzo es costoso (incluso doloroso, si en verdad la palabra «trabajo» viene de *tripallum*, un instrumento de tortura), entonces la motivación ha de ser extrínseca. Se puede convencer al alumno de que merece la pena, de que a la postre va a salir ganando (inversión desde el punto de vista de la economía). Si esto no es bastante, cabe apelar al sentido moral, tan eficaz como el interés, pero con el inconveniente de que implica a terceros.Ambos –interés y obligación moral– generan disciplina interna. Cuando la disciplina interna falla hay que recurrir a la disciplina externa, el control de los comportamientos mediante premios y castigos. Nótese que esto se hace unas veces para corregir la debilidad de la voluntad, que no consigue aplicar los medios que sabe eficaces para el fin que persigue; la disciplina externa es entonces solicitada por el propio estudiante, al modo en que Ulises se hiciera amarrar al palo del barco para no sucumbir a los cantos de las sirenas; y otras veces para corregir el comienzo de una voluntad fuerte, cuando el alumno rechaza la obligación moral de obedecer a los mayores y cree bien saber mejor lo que le conviene, bien tener derecho a actuar según su criterio. En cualquier caso, la constricción es más cara y menos eficaz que todo lo anterior, por lo que se la considera el último recurso pedagógico.

Ahora bien, si todo el mundo está de acuerdo en esto, si todo el mundo prefiere el estudiante que goza al que sufre, y de entre los que sufren preferimos al voluntario sobre el forzado, ¿de qué trata la disputa? Observemos las cosas desde la tarima del profesor. Desde ahí, la motivación se traduce ante todo en orden y disciplina (hasta son un problema los alumnos tan buenos que pueden permitirse pasar del profesor).Y una cosa es el tipo de alumno que se prefiera (en el orden anterior, seguramente) y otra el repertorio de medios que se requieran para mantener la clase en orden.Aquí las opiniones son más dispares. Normalmente, el profesor prefiere un repertorio lo más amplio posible, para aplicar según el momento y las circunstancias. Pero muchos pedagogos no se fían de ellos y prefieren prohibirles los métodos peores para evitar que abusen. Algunos asimilan la escuela a una sociedad política

en que los profesores son el gobierno y los alumnos los ciudadanos, y piden el establecimiento formal de derechos básicos, procedimientos de sanción y garantías frente a la arbitrariedad de los profesores.Todo lo cual pone en cuestión la autonomía profesional y la autoridad de estos últimos.

La cuestión se complica un poco más si tenemos en cuenta la educación moral. Parece inevitable considerar el estudio, en fin de cuentas la principal actividad de las escuelas, como un medio para esta educación moral. Ahora bien, desde este nuevo punto de vista el orden de preferencias que acaba de exponerse (placer, interés, deber y coacción) no es ni mucho menos universal. Muchos partidarios del estudio como juego lo son porque respeta la libertad del niño, que crece libre de coacciones morales; para ellos se trata de educar para la libertad y la autonomía en y por la libertad y la autonomía. Otros moralistas, en cambio, consideran el placer y el interés motivaciones pre-morales, si no in-morales. Para las doctrinas éticas de más prestigio, la educación moral consiste en aprender a obrar por deber, venciendo la inclinación y sacrificando el interés, aprendizaje para el que no se desprecia como introducción el actuar movido por la coacción externa. Para ellas el trabajo no es un mero sustituto del juego, sino un medio de educación moral. Puede que desde el punto de vista de la didáctica convenga que los alumnos estudien por gusto o por cálculo, pero desde el punto de vista de la educación moral puede preferirse que lo hagan por sentido del deber, para alcanzar el cual la coacción puede ser un medio. Se trata de educar para la libertad y la autonomía, pero para llegar a ella puede ser necesario apoyar al niño mediante premios y castigos.
A lo cual hay que añadir un poco de historia. Durante mucho tiempo se creyó que la escuela era odiosa para el común de los niños, que no la aguantarían sin premios y castigos. La pedagogía moderna y la escuela nueva demostraron que no hacía falta coacción externa si se enseñaba jugando. La invención se convirtió en exigencia. Los castigos físicos pasaron de ser la norma a la excepción, y de estar mal vistos a prohibirse formalmente. Al tiempo, la exigencia de esfuerzo a los alumnos (deberes para casa, por ejemplo) se puso en cuestión en pro de la motivación lúdica. El ideal de un aprendizaje divertido se extendió luego de la escuela infantil a la primaria, y al ampliarse la escolarización obligatoria, llegó hasta los dieciséis y los dieciocho años. Es en la secundaria donde la disputa se agría. Para unos, una secundaria sin autoridad ni sanción es un ideal pedagógico digno de ser impuesto mediante la fuerza de la ley cuando su potencial de convicción se agota. Para otros, una educación sin autoridad ni sanción es impracticable con los alumnos que no quieren estudiar y moralmente deficiente para todos.

El enunciado «sin autoridad ni sanción» está tomado de un librito editado por Paidós en su colección Nuevas Reflexiones Filosóficas, resultado de una mesa redonda integrada por

celebridades científico-mediáticas de Francia.Albert Jacquard es un especialista en genética de poblaciones algo inmodesto que ha divulgado arbitrios para diversos problemas sociales, desde el paro a la mala educación. Pierre Manent es una notoria autoridad en historia de las ideas políticas.Alain Renaut es un profesor de filosofía entre cuyas obras se cuenta un libro dedicado a las paradojas y contrasentidos de la «liberación de los niños». A los tres pregunta el moderador, Patrick Savidan, por el estado actual del *vínculo educativo* en nuestras sociedades, anticipando que existe acuerdo general sobre su deterioro. ¿Debe centrarse en el niño, como pretendía Freinet, o en el saber y las reglas, como quieren MacIntyre, que defiende que toda práctica requiere respeto por las reglas, o Steiner,que reivindica la dimensión coercitiva de la educación? O –aquí se ve que la cuestión no es nueva– el mismo Platón, que en el libro VIII de *La República* señaló como un mal –si bien menor– de las democracias que «el maestro, en semejante atmósfera, teme y adula a los que frecuentan su escuela, y éstos hacen caso omiso de los maestros, así como de los preceptores.Y en general los jóvenes copian la apariencia de los adultos, y rivalizan con ellos en palabras y acciones, mientras que los ancianos, rebajándose al nivel de los jóvenes, rebosan jocosidad y encanto, y los imitan para no parecer antipáticos ni mostrar un aire despótico». Se trasluce claramente que Savidan está más por Platón que por Freinet en el modo en que interpela a Jacquard para iniciar el coloquio: «¿Qué piensa usted de quienes, actualmente, anhelan una reafirmación, en el corazón de la relación pedagógica, de los valores de la autoridad y la disciplina?».

Jacquard parece pensar lo peor de tales gentes, si bien no llega a decirlo. Él, por lo pronto, no tiene problemas con la disciplina: cuando da una conferencia, el público queda encantado. La clave está en el saber por el saber y en dejar que el público participe. «¿Por qué aprender matemáticas? Para aprobar el examen de la Politécnica.Yo valgo más que eso. Aprendo matemáticas porque es un tema de conversación y uno de los más bellos que existen. Entonces se las enseño a los niños porque eso permitirá que nos divirtamos y discutamos mucho. Hablaremos de la conjetura de Goldbach y del teorema de Gödel, nos divertiremos juntos, y vosotros, los gamberros de los suburbios que de vez en cuando venís a escucharnos, os daréis cuenta de que en el fondo lo entendéis todo. En cualquier caso, si no lo entendéis, es que yo lo he explicado mal. Entonces, volvería a empezar, y varias veces si fuera preciso».Traduciendo: 1) La disciplina debe nacer del placer de estudiar, y no debe ser un esfuerzo. 2) Los que estudian por aprobar son gente de segunda categoría. 3) Quienes recurren a la autoridad son unos incapaces que no saben enseñar. Se trata de una posición muy radical, que podemos llamar carismática; el único recurso que se le consiente al profesor es contagiar a los alumnos su entusiasmo por la materia.

Manent se sitúa en el polo opuesto de Jacquard. La función del profesor no es motivar, sino

enseñar. La crisis de la escuela se nota en que antes los alumnos traían aprendida la civilidad de fuera y la escuela podía concentrarse en la enseñanza, mientras que ahora tiene que empezar por motivar a los alumnos y mantener la disciplina. Manent va más allá de reivindicar la autoridad y la disciplina: defiende una división del trabajo tal que la motivación –por gusto, interés o disciplina– la traiga ya el alumno cuando entre en el aula. Cuando se quiere que el profesor la proporcione es que la escuela está en crisis (da igual, hay que suponer, que intente motivar haciendo divertidos los contenidos o valiéndose de la coacción externa). El anhelo de autoridad en la relación pedagógica sería a la postre vano, pues no puede enseñarse a quien no quiere aprender. En resumen: el profesor no está ni para motivar mediante el carisma ni para imponer con la autoridad, sino para enseñar a alumnos que quieren aprender, da igual que sea por placer, interés u obligación.

Renaut, por fin, parece reivindicar la autoridad en nombre de la educación moral. La disciplina es un medio para aprender, pero ante todo es un fin propio de la educación. El hedonismo nos coloca ante una contradicción ética: si el estudio ha de venir sólo del gusto por lo estudiado, cabe generalizar esto a toda acción y proponer una ética sin obligación ni sanción, una ética sin sentido del deber ni necesidad de esfuerzo. La educación se funda en la asimetría entre el viejo y el joven, pero nuestras sociedades –que se regalan grandilocuentes declaraciones de derechos del niño– exigen la igualdad ya desde la infancia. Se trata de una contradicción cultural de las sociedades democráticas, en las cuales el avance del principio de igualdad y su extensión a los niños choca con los requerimientos disciplinarios de la relación pedagógica. ¿Entonces? Manent tiene razón en quejarse, Jacquard puede intentar un vínculo pedagógico simétrico y Renaut se limita a creer que nadie tiene una respuesta.

¿No hay, pues, nada intermedio entre el carisma y la fatalidad? Savidan, el moderador, intenta esforzadamente obtener una respuesta concreta a la urgencia de los educadores. Es estupendo que haya quien se crea capaz de divertir a cualquiera con el teorema de Gödel, que antes los alumnos fueran modosos o que estemos ante una contradicción de las sociedades modernas, pero díganme, ¿cómo conseguir que los niños se sienten? ¿Cómo conseguir que escuchen al profesor, que contesten cuando les habla? Por ejemplo, en este caso contado por un amigo: cuando una tía buena [sic] pasa por la calle, la mayoría de los chicos de la clase se abalanzaban sobre las ventanas, sin consideración por el profesor (p. 58). ¿No sería bueno para esto que se diera a los profesores más autoridad? Es más que curioso cómo las tres celebridades se las arreglan para eludir de nuevo la cuestión. Jacquard pretexta primero: «Se trata de situaciones que no caben en mi imaginación»; y luego reduce su carisma a extremos de igualitarismo orgiástico: «Me pondría con ellos en la ventana […] Dar clase es en el fondo como hacer el amor». Manent insiste en su fatalismo: «Una de las

causas del debilitamiento de la escuela reside precisamente en que haya tantas atracciones fuera de ella»; Renaut, otra vez, apunta sin atreverse a disparar: las soluciones deben ser acordes con los valores democráticos y valer para la gente tal como es, no como deberían ser. Por ejemplo, «la solución que consiste en apelar al talento del enseñante conduce, en el fondo, a culpabilizar en el plano personal al que, en condiciones a veces difíciles,no consigue "controlar" su clase».

Al final nadie se atreve a defender la autoridad y la disciplina. La arrogancia con que Jacquard propone el carisma como única pedagogía legítima contrasta fuertemente con el apocamiento de los otros tres. Creen necesaria la disciplina, pero si no viene de fuera no se comprometen pedagógicamente con ella, por miedo a ser acusados de querer volver atrás, de ir contra las corrientes modernas, de propugnar una escuela santuario aislada de la sociedad. Sus actitudes son reflejo del poder de las corrientes sociales. La pedagogía del juego está a la ofensiva, la del esfuerzo y la disciplina a la defensiva.

JUAN BOSCO, UN PRECURSOR

Entre los primeros pedagogos del carisma estaría Juan Bosco, que atribuye al amor un papel central en la educación de la juventud. Puede encontrarse parte de su obra en la Serie Clásicos de la Editorial Biblioteca Nueva, una estupenda colección que dirige el veterano profesor Agustín Escolano y por la que vela eficazmente la profesora Gabriela Ossenbach. Acoge esta serie con rara hospitalidad textos de autores tan diversos como Paul Natorp, fray Martín Sarmiento, Maria Montessori, José María Blanco White o John Dewey. En el libro de Bosco, además de dos versiones del ensayo que da título al libro, *El sistema preventivo en la educacion*, y del relato de las vicisitudes del Oratorio de San Francisco de Sales, Juan Manuel Prellezo ha recogido el documento que, según nos dice en su erudito y valioso estudio introductorio, se considera la carta magna del sistema salesiano: la carta del 10 de mayo de 1884 enviada a los miembros de la comunidad educativa de Valdocco. Las doctrinas pedagógicas de Don Bosco son en ese escrito las de un carismático en estado casi puro. ¿Cómo es, se lamenta, que ya no hay en el patio la alegría que había? Pues porque los educadores no juegan con los jóvenes, no son uno con ellos. Quizá les amen, pero no muestran que les aman. Se trata de que «amándoles en las cosas que les agradan, participando en las inclinaciones propias de su edad, aprendan a ver el amor en las cosas que naturalmente les agradan poco; como son la disciplina, el estudio, la mortificación de sí mismos y que aprendan a hacer estas cosas con amor» (p. 264).

Como en las respuestas de Jacquard, lo esencial es el carisma. Jacquard lo orienta a lo

intelectual y presume de hacer las matemáticas divertidas hasta para los gamberros de los suburbios, mientras que Bosco lo orienta hacia lo moral y pretende que los jóvenes «en peligro» lleguen a amar no ya el estudio, sino incluso la mortificación. El carisma moral no hace directamente atractivas las matemáticas, sino que permite a cada cual interesarse por lo que le gusta. «Dejo a los muchachos la libertad de hacer lo que más les agrada. El secreto está en descubrir en los muchachos los gérmenes de sus buenas aptitudes y tratar de desarrollarlas. Como a cada uno le gusta hacer solamente lo que sabe que puede hacer, yo aplico rigurosamente este principio y mis alumnos trabajan todos, no sólo activamente, sino con amor». Si la disciplina nace del trabajo, el castigo queda como último recurso. Siempre que sea posible, no debe recurrirse nunca a los castigos. «Donde la necesidad pidiese alguna represión, trate el educador de hacerse amar, no se den nunca en público, evítense los castigos físicos y haga conocer el director las reglas» (p. 255). Se parte de los gustos e intereses de los alumnos, que aplicados a tareas que les absorben hacen inútil la coacción externa, y luego se les lleva a tareas que exigen esfuerzo y disciplina.

DELVAL, O EL BUEN SALVAJE COMPRENSIVO

Las ideas de Bosco sobre la libertad son esencialmente las mismas de la pedagogía activa. El fundamento último es que los alumnos concentrados en una tarea no plantean problemas de orden ni disciplina. La clave de la concentración es que al alumno le interese lo que aprende. Hay, sin embargo, una gran diferencia dependiendo de que el interés sea espontáneo o inducido. En España, la obra de Juan Delval está entre lo mejor de lo mucho producido en la tradición de la escuela activa. Su último libro se llama *Laescuela posible. Cómo hacer una reforma dela educación*, y fue publicado en 2002 por Ariel. Juan Delval es un ya casi venerable psicólogo, catedrático en la Universidad Autónoma de Madrid, que lleva más de treinta y cinco años visitando escuelas y entrevistando niños para tratar de descubrir, en la línea de Piaget, cómo entienden las cosas y cómo forman sus representaciones de la realidad. La conclusión a que ha llegado es que la escuela desaprovecha el interés y la curiosidad de los niños y les llena la cabeza de conocimientos cuya utilidad no ven y que entienden mal. El cambio que Delval propone va en la línea de hacer el estudio atractivo, de manera que no haga falta la disciplina externa. Con sus propias palabras: «El niño tiene un enorme deseo de aprender y una inmensa curiosidad desde que nace. Cualquier cosa que representa un cierto grado de novedad y que es asimilable a sus esquemas le interesa. […] La escuela suele ser un medio poco estimulante para el niño que llega a ella. Allí se le plantean pocos problemas, o los problemas que se le ofrecen no son "sus" problemas […] Creo que lo que hay que intentar es fomentar en los alumnos el gusto por el saber y esto

difícilmente se consigue partiendo de los conceptos y la estructura de las disciplinas científicas establecidas. Esto quiere decir que debemos adaptar lo que se enseña a los intereses y la capacidad de comprensión de nuestros alumnos». Las palabras clave son, obviamente, «cualquier cosa» y «asimilable a sus esquemas». La curiosidad es universal con tal de que los objetos se presenten debidamente.

Desde luego, Delval propone algo más que estas recomendaciones, que bien son triviales, bien hace mucho tiempo que dejaron de ser nuevas. Delval propone un método que según sus defensores permite de un solo golpe adaptar las enseñanzas a los intereses y necesidades de los alumnos y fomentar el gusto por el saber. Se trata de partir de problemas que el entorno plantea al alumno y guiar a éste hasta el descubrimiento de soluciones científicas a esos problemas. Más en concreto todavía, Delval defiende el *construccionismo*, que es una aplicación tardía a la educación de la *teoría pragmatista* del significado, el aprendizaje y la verdad. Se trata de usar como método en la escuela el modo en que se genera naturalmente el conocimiento humano. En palabras de Delval, «los conocimientos tienen una utilidad funcional, sirven para la supervivencia de los individuos, y éstos buscan explicaciones del porqué y el cómo de los fenómenos que guíen su acción […] el sujeto tiene que construir su propio conocimiento y lo hace a través de su acción sobre la realidad, actuando sobre ella, transformándola y registrando los resultados de lo que ha hecho […] el sujeto va construyendo modelos de la realidad que contrasta con los resultados de su acción y que va modificando a medida que encuentra nuevas propiedades como resultado de su experiencia (que incluye las enseñanzas de los otros)». Delval es tan congruente con esta forma de entender las cosas que mantiene en su propuesta la gran importancia que daban al trabajo manual los pedagogos reformistas de principios del siglo XX. El libro contiene un apartado entero dedicado a las formas de introducir la tecnología y el trabajo manual en las aulas, incluyendo la agricultura, las materias plásticas, la madera, el hilo, la impresión, el papel, la construcción, las obras hidráulicas, el hierro y los metales y el uso y fabricación de herramientas y máquinas, hasta llegar, desde luego, al ordenador.

Sería injusto, pues, atribuir a Delval el proyecto de reducir todo aprendizaje a juego. De las cuatro vías que distinguimos antes para incitar al estudio (a saber, placer, interés, deber y coacción), Delval admite el interés y el deber cuando falle el placer. Cabe que al alumno no le guste el programa, pero se esforzará si entiende sus razones.«Por eso resulta absurdo que se proponga en la reforma que se avecina que hay que crear una cultura del esfuerzo, y que eso se haga aumentando los exámenes. Lo que hay que hacer es procurar que [el niño] vea el sentido del esfuerzo» (p. 136). Discípulo de Piaget, Delval ve en el estudio y la buena conducta en el aula un caso particular de educación moral, cuyo fin es la autonomía individual, no el primado inmediato del deseo. «Ser autónomo es estar gobernado por uno

mismo, pero no por las pasiones, que son sólo deseos momentáneos, o por las tradiciones, que son los deseos de nuestros antepasados, sino por principios universales, principios que valgan para todos». Padre madrileño, Delval sabe de primera mano que la concepción espontánea que los adolescentes tienen de la autonomía es del tipo hedonista: salir hasta tarde, dormir también hasta muy tarde y no hacer nada de la casa. El fin de la educación moral es superar este hedonismo espontáneo. Que lo que el individuo no haga por inclinación lo haga porque «comprenda la necesidad de las reglas, de sus prescripciones, y alcance así la autonomía en la conducta»: incluido estudiar y participar en clase.

¿Qué hay, entonces de la autoridad y la sanción? ¿No sirven por lo menos como medios para alcanzar la autonomía? O, dicho de otro modo, ¿cómo se muestra a los alumnos la necesidad del estudio y de las reglas: sólo por el diálogo y la experiencia, o también mediante órdenes y prohibiciones? ¿Pueden violarse impunemente las reglas hasta que se comprenden? ¿No ayudan los castigos a la comprensión? En la escuela activa, según Delval, educación intelectual y educación moral avanzan, como en los entornos naturales, por descubrimiento de las consecuencias. ¿Sin autoridad que avise de al menos las peores? ¿Sin premios ni castigos que refuercen el aviso? Según Delval, el maestro debe ser un modelo para el alumno, lo que parece implicar procesos de aprendizaje vicario más basados en la imitación que en la razón; esto sugiere que quizás el maestro pueda basarse en su *autoridad* cuando a los alumnos no les guste una tarea y no vean razón para esforzarse en ella. Sería desde luego muy congruente con las teorías del desarrollo moral de Piaget y el propio Delval que en el tiempo que media entre la desbocada curiosidad de los tres años y la autonomía moral que –no todos– alcanzan a los quince, hubiera períodos en que lo adecuado fuera una pedagogía basada en una moral heterónoma, apoyada en la autoridad o en el castigo.Tales períodos han de ser por lo menos aquel en que la conducta se orienta por sus resultados inmediatos y el siguiente en el que ya se orienta por normas, pero aún no por principios universales, cuando los niños no han superado la idea de que se obedece a los mayores por su poder y por su autoridad. Cuestión tan importante, sin embargo, la rehúye Delval, atrapado en una contradicción que no quiere plantearse entre dogma pedagógico y conocimiento empírico.

Delval y Bosco comparten el principio básico de mantener el orden mediante el interés y no con la autoridad, pero difieren en un punto fundamental. Bosco deja que cada uno haga lo que le guste, resignado a que sólo guste lo que se sabe hacer; acepta la diversidad de aptitudes y gustos y deja libertad para su desarrollo; Delval pretende interesar a todos en las mismas tareas escolares, sin explotar la diversidad individual, aprovechando que a todos les gusta naturalmente aprender: el alumno de Delval no aprende sólo lo que quiere, sino también lo que *debe* aprender (p. 136). Si el interés es espontáneo, si viene de fuera, como era el caso de los jóvenes en riesgo de Valdocco, la escuela ha de adaptarse y no puede ser

obligatoria; pero si la escuela es obligatoria y el currículum impuesto, entonces el interés ha de ser inducido: de ahí surge el profesor como la figura que establece la mediación entre la escuela y la vida. Por si la tarea le parece excesiva, la Psicología le garantiza que el alumno se interesa naturalmente por cualquier cosa, con sólo que él sepa adaptarla a su capacidad de comprensión.

El propósito de inducir en todos los alumnos interés por el currículum escolar es muy ambicioso, y requeriría justificar mejor sus supuestos. El más básico es que los alumnos tienen naturalmente no ya una enorme curiosidad, sino un inmenso deseo de esforzarse por satisfacerla. Extrañamente para un psicólogo evolutivo, Delval no nos aporta ninguna prueba de que esta curiosidad es general, ni nos dice nada sobre los estadios de su evolución desde la infancia a la adolescencia. Por desgracia, parece que este niño a la vez curioso y científico de la escuela nueva es un artificio construido juntando la curiosidad de los niños de cuatro años, que todavía no pueden razonar, con la capacidad intelectual de los adolescentes, que ya han perdido la curiosidad.

Delval propone *cambiar* la enseñanza, pero no ofrece un diagnóstico que confirme que la situación es mala, ni nada que avale que su remedio la mejoraría. Asegura que la escuela actual destruye la curiosidad natural de los niños, pero no nos enseña niños desescolarizados con su curiosidad incólume; apenas sugiere el viejo sofisma de Rousseau: si el niño es naturalmente curioso y a los adolescentes no les gusta estudiar, debe de ser que la escuela ha estropeado su estudiosa naturaleza. A Delval ni siquiera se le ocurre pensar que sus propuestas podrían no funcionar. La imagen que da sobre cómo sería «una escuela en la que las aulas sean centros de trabajo desde los que los alumnos exploren el mundo, a sí mismos y sus propias relaciones» está, como él mismo dice, muy alejada de la realidad (p. 200). ¿Por qué? Como él señala, los principios de la escuela nueva tienen ya casi un siglo de vida, pero continúan sin aplicar por razones «inexplicables» y poderosas. ¿Cuáles? En su línea de idealismo socrático, Delval supone que si los profesores no cambian es porque no comprenden la utilidad de cambiar, y si siguen enseñando como a ellos les han enseñado es porque nadie les da una buena razón para hacerlo de otro modo. La conocida coartada de que la idea es buena, sólo que la gente no está a su altura.

Quizás habría que ser más modestos y pensar que podría ser que la gente no sea tan mala ni la idea tan buena. Reconocer que la escuela actual está muy lejos de esa caricatura en que aparece tratando de construir un niño pasivo cuya función fundamental es la de recibir y almacenar un conocimiento que los otros han producido y que él tiene que limitarse tan solo a poseer; y que desde hace mucho tiempo intenta con mucho esfuerzo, particular y oficial, acercarse a ese otro tipo de escuela cuya actividad es producir problemas y generar nuevos conocimientos al intentar resolverlos, formando así un individuo activo, capaz de pensar por

sí mismo; quizás habría que ser más humildes y admitir que las propuestas de la escuela activa ya triunfaron en lo que tenían de factible y de apreciable, que ha quedado incorporado a las escuelas, incluso a las escuelas públicas, gracias al esfuerzo de muchos maestros que intentaron cambiarlas.
Cabría incluso ser autocríticos y considerar ese fracaso en *enseñar la reforma* como signo de un fallo interno. ¿No es la *reforma* un aprendizaje? Y los reformadores ¿no han utilizado para difundirla métodos de enseñanza reformados? Partir de problemas reales, guiar en la construcción activa del propio conocimiento, no imponer la mera recepción de soluciones de otros, ¿acaso no aprenden así los profesores? Si no han visto en el *cambio* a los principios de la escuela activa la solución a sus problemas, debemos admitir que estamos ante una paradoja: los métodos activos serían muy buenos para enseñar con sólo que lograran enseñarse a sí mismos. Pero también habría que admitir que si no logran enseñarse a sí mismos es porque no son buenos para enseñar…

MARCHESI, O LEGISLAR LA DIDÁCTICA

Álvaro Marchesi no puede quejarse de la indiferencia de las autoridades educativas: fue durante más de diez años el responsable de *la* reforma. O al menos de una reforma consistente en mantener en el mismo programa a todos los alumnos hasta los dieciséis años sin que los profesores pudieran recurrir a la coacción y muy poco al esfuerzo. Nótese que es una tarea mucho más difícil que las de Don Bosco, e incluso de Delval. Éstos proponen mantener la disciplina adaptando las tareas a los intereses de los alumnos y recurriendo sólo *in extremis* al deber y a la coacción. Marchesi, en cambio, prescribe que los profesores mantengan la disciplina haciendo interesante a todos un único currículum, recurriendo *in extremis* a adaptaciones. ¿Y los malos alumnos, los que se asoman a la ventana aunque el profesor esté explicando? Hay que reconocer a Marchesi el valor de haber atacado la cuestión directamente. Los «malos alumnos» son efectivamente el principal problema de su reforma, eufemísticamente llamado a veces «atención a la diversidad».Y la cuestión de que trata el libro es la que le han planteado miles de veces los profesores de Secundaria: ¿qué hacemos con los alumnos que no quieren estudiar, pero que la LOGSE nos obliga a tener en clase? También hay que reconocerle, sin embargo, la habilidad para esquivarla cuando parece que se enfrenta a ella. Nos suena familiar su engaño: adaptar los métodos de enseñanza para que todos los alumnos conecten con los objetivos de aprendizaje, proceso en el cual tan importante es despertar su interés como cuidar de su bienestar y de su autoestima. Catedrático, como Delval, de Psicología Evolutiva y de la Educación, el antiguo secretario general de Educación envuelve la receta en jerga técnica y referencias

académicas que, si al principio impresionan, acaban por realzar el contraste entre la complejidad de los problemas y la sencillez del remedio.

Distingue Marchesi tres clases de «malos alumnos»: los alumnos con problemas de aprendizaje, los alumnos desmotivados y los alumnos con problemas emocionales y de conducta. Nadie piense que las dificultades de aprendizaje tienen algo que ver con lo que se llama inteligencia. No, el problema es que, como señala Gardner, la escuela otorga una prioridad excesiva a la inteligencia lingüística y a la matemática, en detrimento de otras, como la inteligencia musical, la corporal, la interpersonal y la intrapersonal.Tras mucho ponderar la complejidad del problema, Marchesi selecciona tres situaciones que «están en el origen o son consecuencia» [sic] de las dificultades escolares de los alumnos: falta de atención, problemas de lectura, baja autoestima. En realidad, de las tres, la única que puede ser causa de las dificultades de aprendizaje y a la que se dedican las únicas páginas del libro con algún valor científico son los déficit de atención. Las dificultades con la lectura son las mismas dificultades de aprendizaje, y la baja autoestima académica es más bien la conciencia de sí del alumno. Asombrosa sugerencia: clases extras de lectura.

Los alumnos desmotivados son los que directamente nos interesan. (Ejemplo: «No me gusta estudiar. Estudiar es un rollo, me aburro. Es que no es nada interesante, siempre lo mismo»). La sociedad les ofrece cosas más atractivas que el estudio, y ellos mismos dicen que no quieren esforzarse. Pero, ¿por qué no quieren esforzarse? Porque tienen baja autoestima. ¿Y por qué tienen baja autoestima? Porque estudiar se les da mal. ¿Y por qué se les da mal estudiar? Porque no sienten interés. ¿Y cómo despertar el interés? Pues haciéndoles ver la funcionalidad de los aprendizajes, comprender la tarea, verle el sentido. ¿Que cómo? Pues usando ordenadores, pero no sólo. Hay que conectar la enseñanza con su vida, incorporar a la escuela lo que ocurre en la sociedad, organizar situaciones de aprendizaje conectadas con la realidad.Y si, una vez interesados, se les sigue dando mal, es que tienen dificultades de aprendizaje (véase *supra*); conviene evitarles la experiencia continuada de fracaso, adaptando las tareas a sus posibilidades y valorando su esfuerzo de forma positiva. También es bueno –no guarda mucha conexión con el problema, pero es bueno– crear una cultura de la participación y favorecer el aprendizaje cooperativo y el apoyo entre los alumnos. En suma, la solución para los alumnos desmotivados es –primero– que los profesores aprendan a que se interesen por el programa, y si no hay más remedio, que se lo adapten.

Están, por último, los alumnos con problemas emocionales y con mal comportamiento. (Ejemplo: «Estudiar es un rollo. No hay quien lo aguante. Por eso montamos bronca.Y los profesores se cabrean. Normal. Estamos todos como cabreados unos con otros.Tiene mala solución»). Bueno, no para Marchesi. Aquí hay unos, dice, que ponen en primer plano el castigo, la separación, la organización de grupos especiales o la expulsión como forma de

proteger los derechos de los demás alumnos y de los profesores. Por otro, los que apuestan por la inclusión, la participación de los alumnos en el control de las normas, los cambios en el currículum y el énfasis en la educación emocional de los alumnos. No hace falta decir con cuáles está el autor.

En suma, hay malos alumnos que no aprenden porque no pueden, malos alumnos que no aprenden porque no quieren y malos alumnos que aprenden, pero que maltratan a sus compañeros y acosan a sus profesores. Pero tanta diversidad en realidad no importa, porque para todos viene a valer la misma receta: adaptar, motivar y comunicar (Don Bosco habría dicho «amar»). No importa que, tras años de querer aplicarlas, el 63% de los profesores sean partidarios de actuar de forma más dura con los malos alumnos. No nos sacarán ni una palabra sobre la autoridad, ni sobre la sanción, ni sobre el sentido del deber. Si la receta no funciona, volvamos a empezar, porque parece que no lo han entendido. *(Continuará en el próximo número)*.

Autor: Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Nele Julius-McElvany, Jules Pechar
Autor-2: Víctor Pérez Díaz, Juan Carlos Rodríguez
Autor-3: José María Quintana Cabanas
Autor-4: John Dewey
Autor-5: Lorenzo Luzuriaga
Edicion: OCDE, París
Edicion-2: Fundación Santillana, Madrid
Edicion-3: Nau Llibres, Valencia
Edicion-4: Ed. de Javier Sáenz Obregón. Biblioteca Nueva, Madrid
Edicion-5: Losada, Buenos Aires
Paginas-2: 450 pp.
Paginas-3: 224 pp.
Paginas-4: 128 pp.
Paginas-5: 235 pp.
Precio-2: 13,50 €
Precio-3: 15,34 €
Precio-4: 8,64 €

Precio-5: 13,50 €

Titulo: LEARNERS FOR LIFE. STUDENT APPROACHES TO LEARNING. RESULTS FROM PISA 2000

Titulo-2: LA EDUCACIÓN GENERAL EN ESPAÑA

Titulo-3: LA EDUCACIÓN ESTÁ ENFERMA

Titulo-4: EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN

Titulo-5: LA ESCUELA NUEVA PÚBLICA

Traduccion-4: Trad. de Lorenzo Luzuriaga