

¿Una educación de calidad? Pero... ¿qué hay de nuevo, viejo?

Juan Ignacio Pozo

Las nuevas propuestas de Reforma educativa se basan en tres pilares fundamentales: el restablecimiento de la llamada "cultura del esfuerzo", el establecimiento de itinerarios educativos y el refuerzo de las figuras de autoridad. Este artículo analiza, desde una perspectiva psicopedagógica, los supuestos que subyacen a esa propuesta y sostiene que se trata en realidad de una vuelta a modelos y concepciones que han sido claramente superados por la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza, por lo que difícilmente van a suponer una mejora de la calidad educativa.

Palabras clave: Ciencias experimentales, Enseñanza de las ciencias, Educación secundaria obligatoria, Ley de calidad de la enseñanza, Psicopedagogía, Reforma educativa, Cultura del esfuerzo

A quality Education, but what's new doc?

The new proposals for educational reform are based on three fundamental pillars: the re-establishing of the so called culture of effort. The establishing of educational paths and the reinforcing of figures of authority. This article analyses the suppositions that underlie this proposal from a psychopedagogical view point and sustain that it deals in reality with a return to models and conceptions that have been clearly bettered by research into learning and teaching and this consequently implies that it will be difficult that this leads to an improvement in quality.

Hace ya unos años, tuve ocasión de reflexionar en las páginas de esta misma revista sobre los nuevos aires educativos que comenzaban a respirarse en nuestras aulas y centros, especialmente de educación secundaria. Se percibía ya entonces un reclamo de una vuelta a lo básico frente a las dificultades que afrontaban los procesos de cambio educativo y más concretamente la Reforma educativa promovida durante la década de los noventa:

Desde ámbitos académicos, profesionales y también políticos se reclama esa vuelta a lo básico como una especie de reflejo condicionado ante la confusa amenaza compuesta de varias tendencias preocupantes: una supuesta bajada de los niveles de aprendizaje de los alumnos, un deterioro del clima en las aulas y en los centros, especialmente en la educación secundaria obligatoria, una apreciable desorientación entre el profesorado ante la multiplicación de las demandas educativas a las que tiene que hacer frente (nuevas materias, nuevos métodos, alumnos diversos, etc.) y, en general, un desfase creciente entre las demandas formativas de los alumnos, especialmente a partir de la adolescencia, y la oferta educativa que reciben. (Pozo, 1997, p. 91)

No había que ser profeta para percibir ya entonces que esos aires iban a crecer en intensidad y que, unos años -y una mayoría absoluta- después, esa brisa apreciable iba a arrear en un fuerte viento que pretende barrer muchos de los cambios educativos vividos en las últimas décadas. Aunque para muchos profesores y profesoras la causa de esos cambios es la propia Reforma educativa, su verdadero origen debemos buscarlo en los cambios sociales y culturales vividos no solo por nuestro país, sino por todas las sociedades globalizadas y a los que el sistema educativo no puede ser ajeno, ya que suponen también un cambio en la *cultura de aprendizaje* (Pozo, 1996). La Reforma educativa, con sus limitaciones e insuficiencias, supuso un intento de responder a esos cambios. ¿Son las nuevas propuestas que subyacen a la llamada "Ley de calidad" y en general a las nuevas propuestas educativas una respuesta más cabal a esos retos?

Para responder a esta pregunta, dejaré a un lado las consideraciones que merece la propuesta en cuanto ideología educativa -aunque no sea un problema menor- y me centraré más bien en analizar su viabilidad para mejorar la calidad real del proceso educativo en nuestras aulas, especialmente las de educación secundaria, que parecen ser las más problemáticas. Para ello, comenzaré por resumir la concepción del aprendizaje y la enseñanza que subyace a estas nuevas propuestas educativas. Me basaré al hacerlo en los principales documentos que avanzan ese nuevo ideario educativo, los reales decretos que en enero de 2001 establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria y al bachillerato (1) y el borrador de la futura Ley de calidad (2). A continuación, compararé ese modelo con los recientes desarrollos teóricos como consecuencia de la investigación en aprendizaje y enseñanza en los últimos años.

La concepción del aprendizaje y la enseñanza que subyace a las nuevas propuestas educativas

En el preámbulo de la Ley de calidad se realiza un diagnóstico preciso y concreto de las deficiencias de nuestro sistema

educativo. Ese diagnóstico se apoya en dos problemas básicos: la bajada de los niveles de aprendizaje de los alumnos y el deterioro del clima de convivencia en los centros, a los que se une la imposibilidad de atender a la creciente diversidad y heterogeneidad del alumnado. Probablemente casi todos coincidiríamos en que estos tres problemas (los niveles de aprendizaje, la convivencia en los centros y la atención a la diversidad) son las principales dificultades que afrontan los sistemas educativos actuales (no solo el nuestro), sobre todo en el periodo de la educación secundaria. Pero el preámbulo de la Ley de calidad va más allá de este consenso y hace un diagnóstico más preciso de las causas de esas dificultades y sus posibles soluciones:

Contra la bajada de niveles: más exigencia o la cultura del esfuerzo

Según el documento mencionado (*op. cit.*, p. 2):

Nuestros alumnos están por debajo de la media de los países europeos más avanzados en la capacidad para comprender lo que se lee, en la redacción de textos y en materias instrumentales tan básicas como las matemáticas.

Estos datos extraídos del llamado *Informe PISA*, recientemente elaborado por la OCDE (3), vienen a avalar una sensación muy extendida entre los docentes. El *fantasma* de la bajada de niveles habita ya en nuestras aulas, aunque su apoyo empírico sea más bien dudoso (Pozo, 1997). Se asume, no obstante, que hay un deterioro de la calidad, no solo en comparación con otros países de nuestro entorno, sino, lo que es más grave, en comparación con tiempos pasados, que, como casi siempre en educación, se perciben como mejores. Todos hemos oído y leído más de una vez, sea en la barra de un bar, en una reunión de seminario o en un curso, por boca de un profesor o profesora de secundaria o de universidad, de un periodista o de un político, que los estudiantes *cada vez saben menos*. ¿Qué se propone para aumentar esos niveles de conocimiento? La propuesta es clara y directa (*op. cit.*, p. 3):

Este nuevo proyecto educativo se sustenta en la convicción de que la valoración del esfuerzo y de la exigencia son condiciones básicas de la calidad del sistema educativo.

Es decir, para aumentar los niveles de aprendizaje, hay que aumentar los niveles de enseñanza y de exigencia. Aumentando las exigencias selectivas del sistema se aumentarán los niveles de conocimiento del alumnado. La causa de que los estudiantes no aprendan está simple y llanamente en que no se esfuerzan por aprender. La ecuación es simple: a más exigencia, más esfuerzo; y más esfuerzo, más aprendizaje. Es la llamada "cultura del esfuerzo" (*op. cit.*, pp. 3 y 4):

La cultura del esfuerzo es la garantía del aprendizaje: sin esfuerzo no hay aprendizaje. De nada vale modificar los programas para adecuarlos a las nuevas necesidades de la sociedad del conocimiento, o dedicar más y más recursos a las tecnologías de la información o a la formación de profesores si, al mismo tiempo, el sistema permite que los alumnos superen los cursos automáticamente, sin tener en cuenta su aprendizaje real.

Por tanto, para mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos y alumnas, no se trata de cambiar las formas de enseñar, sino de volver a una evaluación rigurosa y exigente, selectiva y, por tanto, excluyente. Se trata de que el alumnado se convenza de que su función social es aprobar las sucesivas reválidas que el sistema pone ante ellos. ¿Pero qué hacer con los excluidos en un nivel de educación obligatoria para todos?

Frente a la heterogeneidad cultural y personal del alumnado: itinerarios diversos

Ante las dificultades reales de la Reforma para abordar el problema de la diversidad de conocimientos, intereses y (crecientemente) culturas de los alumnos y alumnas, las nuevas propuestas intentan responder a esa diversidad con el diseño de itinerarios diversos (pp. 4 y 5):

El esfuerzo se hará "cultura" en nuestro sistema educativo solo en éste se equilibran los aprendizajes con las motivaciones. Éstas son muy diversas, porque dependen de aptitudes, capacidades e intereses que no pueden ser las mismas en todos (sic) [...] Por eso, otro instrumento importante de la Reforma es el desarrollo de itinerarios educativos [...] En décadas pasadas tuvo lugar una cierta polémica en materia pedagógica sobre las ventajas e inconvenientes de los sistemas comprensivos frente a lo que podríamos llamar los "sistemas de oportunidades". Hoy, la evidencia internacional es abrumadora a favor de éstos últimos.

Se establecen así tres itinerarios diferenciados (científico, humanístico y tecnológico) para los dos últimos años de la ESO, que comparten una serie de materias específicas, que son las tradicionales, supuestamente con el refuerzo de las "disciplinas instrumentales" (lengua y matemáticas) y de las humanidades (cultura clásica, latín, historia, etc.). Al mismo tiempo, en busca de esa mejor atención a la diversidad de los alumnos y las alumnas, se suprimen las materias optativas. ¿Quién decide a qué itinerario va cada alumno? Los estudiantes y las familias; pero es preceptivo un Informe de Orientación Escolar al finalizar segundo de la ESO, elaborado por el "equipo de evaluación junto con el departamento de orientación educativa", que deberá considerar que esos itinerarios diversos, aunque conducen a un título común, deben servir para orientar el futuro académico de cada alumno o alumna. Por si no estuviera claro este énfasis en la función selectiva de la educación secundaria, frente a su función formativa (Pozo, Martín y Pérez Echeverría, 2002), se establece explícitamente una especie de "mini COU" (p. 12):

El cuarto curso tendrá un marcado carácter preparatorio para estudios postobligatorios (bachillerato, formación profesional)

o para la transición a la vida laboral, y se denominará *Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria (COAP)*.

La separación de los estudiantes en itinerarios no responde, en suma, tanto a sus intereses o motivaciones como a la propia lógica selectiva del sistema, de forma que los alumnos y alumnas serán "orientados" hacia diferentes vías, que se parecen sospechosamente a la vieja opción que tenían los estudiantes, antes de la LOGSE, a los 14 años: cursar ciencias, letras o formación profesional.

(4) Además, felizmente estas soluciones (más evaluación, más selección y, por tanto, más esfuerzo y más aprendizaje) permitirán solucionar por sí mismas otro gran problema, el deterioro del clima escolar. Veamos cómo y por qué.

Contra el deterioro del clima en los centros: más autoridad

Según se dice en el borrador de la Ley de calidad (p. 6):

Algunas de las medidas que la Reforma propone, como la de contrarrestar la rígida heterogeneidad que el sistema impone uniformemente en las aulas mediante el establecimiento de vías formativas, o la introducción de la cultura de la evaluación, de la recuperación y el esfuerzo, contribuirán, casi por sí mismas, a que el clima de las aulas sea el que corresponde al respeto y la exigencia.

Así que una vez separado el alumnado en diversos itinerarios y sometido a evaluaciones más estrictas, impidiendo la promoción automática, las actitudes y conductas de los estudiantes mejorarán por sí mismas. Pero si así no fuera, por si acaso se refuerzan todas las figuras de autoridad, no solo de la inspección y de los equipos directivos, sino también la propia autoridad del profesorado ante su alumnado y las familias. No en vano, según el presidente del Gobierno (5) :

Los profesores ven como su tarea se hace casi imposible por el clima que se respira en las escuelas. Muchos están sujetos a amenazas, tienen miedo y no pueden hacer frente a problemas para los que no están preparados [...] Las leyes no les dejan hacer lo que hay que hacer [...] y están sin herramientas para inculcar respeto y autoridad.

De esta forma, al igual que sucedía con el aprendizaje de conocimientos (que está forzado y controlado desde fuera del alumno mediante evaluaciones y reválidas más exigentes), el cambio de las actitudes del alumnado será también un reflejo de la autoridad que se conceda al profesorado en el marco de una cultura del esfuerzo y de la evaluación apoyada en una autoridad firme. Se supone que ese control y disciplina externos es suficiente para mejorar la calidad de la educación, para lograr que nuestros alumnos y alumnas aprendan y se comporten como sería deseable. ¿Pero es realmente así?

La reforma de la Reforma: ¿pero qué hay de nuevo, viejo?

Al margen de la propia ideología social y política que esta concepción educativa trasluce, la misma ideología que en definitiva sustenta la llamada "Ley del botellón" y otras tantas propuestas, la investigación psicológica y didáctica nos ha proporcionado datos y teorías con los que podemos confrontar esta visión. Para hacer esa confrontación revisaré los tres principios educativos que sustentan las nuevas propuestas para analizar qué hay realmente de nuevo, viejo, en ellas, que nos permita suponer que contienen una solución y no -como me temo- nuevos problemas o un alejamiento cada vez mayor de nuestros alumnos y alumnas adolescentes de las metas y funciones del sistema educativo.

¿Se aprende más cuando se enseña y se exige más? Frente a la cultura del esfuerzo, la cultura de la autoeficacia

Como hemos visto la premisa fundamental de esta nueva Reforma es que el aumento de los niveles de aprendizaje es una consecuencia directa de un aumento de los niveles de enseñanza y exigencia. Separando al alumnado "en función de sus capacidades y necesidades", pero por lo visto también en función de la opinión de los "equipos de evaluación", se evitará esa "rígida heterogeneidad" (¿?) que caracteriza a la educación actual.

El primer problema de este argumento es que la premisa de partida (la supuesta bajada de los niveles) es ya dudosa, porque lamentablemente la reforma de la Reforma no se apoya en una investigación seria y rigurosa de "calidad", sino en datos parciales, fragmentarios, cuando no en informes dudosos o claramente sesgados. Pero, para no perdernos en el debate de qué niveles estamos midiendo y cómo (véase una crítica al fantasma de la bajada de niveles en Pozo, 1997), podemos aceptar sin duda que son realmente más bajos, mucho más bajos, de lo que debieran ser (aunque no necesariamente peores de lo que eran o de lo que el MEC puede exigir, considerando su inversión en educación *per capita*, más baja en general que la de los países con los que nos comparan). Sin duda los estudiantes aprenden menos de lo que sería deseable. De acuerdo. Pero la solución propuesta parece claramente insuficiente, porque se apoya en una concepción simple según la cual "a más enseñanza, más aprendizaje". Lejos de preocuparse por la calidad de la educación, la irónicamente llamada "Ley de calidad" se sustenta en una obsesión por la cantidad más que por la calidad. En ningún momento se plantea la necesidad de considerar la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo mejorarlo. La visión *conductista* del aprendizaje, que sin duda subyace a esta ley, según la cual basta con ser expuesto al conocimiento y recibir el consiguiente refuerzo o castigo (más bien aquí lo segundo) para aprender, una concepción del aprendizaje sin el alumno, no es un marco suficiente hoy en día para dar cuenta de los fenómenos complejos de la

adquisición del conocimiento, como acredita cualquier manual o tratado al uso (por ejemplo, Carretero, 1993; Carver y Klahr, 2001; Claxton, 1984, 1999; Glaser, 2000; Pozo, 1989, 1996, 2001; Moreira, 1999; Reigeluth, 1999; Schunk, 1991).

No es cierto que baste con enseñar para que haya aprendizaje; de hecho, si no estuvieran tan desacreditadas ya las *misconceptions* entre nosotros, podríamos decir que equiparar enseñanza y aprendizaje es un error conceptual "de libro". Todo lo que la investigación didáctica nos ha hecho aprender en las últimas décadas sobre la complejidad técnica y conceptual de la enseñanza de la ciencia, parte de lo cual se ha ido reflejando en estas páginas, se tira por la borda: ¿para qué preocuparse por mejorar la forma de enseñar, si todo lo que necesitamos son controles más exigentes y autoridad para que se respeten? Nada de lo que uno puede leer en las revistas y los libros especializados sustenta el modelo educativo que subyace a esta supuesta Reforma. La concepción de la enseñanza y el aprendizaje que subyace a esta nueva propuesta no es realmente muy nueva, ni relevante. De hecho, todos hemos estudiado bajo esa concepción, que ha predominado en nuestra cultura tradicional del aprendizaje durante siglos (Bruner, 1997; Olson y Bruner, 1996) y que sigue siendo característica de buena parte de las concepciones intuitivas del aprendizaje y la enseñanza de profesores, padres y alumnos (Pérez Echeverría y otros, 2001; Pozo y otros, 1999); por lo que se trata sin duda de una concepción "popular", de una verdadera "representación social sobre el aprendizaje". Pero también las concepciones aristotélicas sobre el movimiento o la atribución de propiedades macroscópicas a las partículas son muy "populares", a juzgar por la investigación, y eso no las legitimaría para servir de eje conductor de ningún currículo de ciencias. Igualmente resulta difícil entender como pueden utilizarse este tipo de ideas sobre el aprendizaje, que están prácticamente "descatalogadas", desde el punto de vista de la psicología educativa, para justificar una Reforma educativa.

Si los estudiantes no aprenden la ciencia, no es solo porque no se esfuerzan (lo cual sin duda es cierto!), sino sobre todo porque no comprenden, porque no encuentran sentido o significado a lo que deben estudiar. La relación entre aprendizaje y motivación no es tan simple como se supone en la llamada Ley de calidad. Es cierto que sin motivación no hay aprendizaje, pero también lo es que sin aprendizaje no hay motivación (Huertas, 1997; Pozo, 1996). Hay buenos motivos para suponer, en la educación científica (Pozo y Gómez Crespo, 1998) y en otros ámbitos, que los estudiantes no están motivados en buena medida *porque no aprenden* y que conseguir que aprendan sería la mejor forma de motivarles.

Además, la forma más eficaz y duradera de promover la motivación, en contra de lo que se afirma en la Ley, no es reforzar el control externo (a través de un sistema de premios y castigos, de aprobados y suspensos), sino promover un control interno, una motivación *intrínseca*. Cualquier tratado de motivación (por ejemplo, Alonso Tapia, 1997; Covington, 1998; Huertas, 1997) establece esta distinción y permite conocer las limitaciones (y también las ventajas) de los sistemas de motivación extrínseca, como el que las nuevas propuestas, con su viejo regusto conductista, proponen como solución novedosa. Se trata de una solución muy vieja y muy limitada. En situaciones de motivación extrínseca, el alumnado solo se esforzará más si conceden *valor* a los premios o castigos que obtienen a cambio, en este caso la evaluación y sus consecuencias. Dado que muchos de los estudiantes que más problemas plantean en el aula provienen de entornos sociales y familiares que no comparten los valores del sistema educativo, que viven la escuela como un deber y no como un derecho conquistado, es más que probable que aprobar o suspender no les *motive* demasiado.

Pero incluso aunque se quisieran esforzar, la motivación depende no solo del valor de la tarea o su recompensa, sino también de la expectativa de éxito para lograrlo (por ejemplo, Covington, 1998; Huertas, 1997; Pozo, 1996). Si aumentamos los niveles de exigencia, lejos de motivar a muchos alumnos y alumnas, podemos desmotivarles, ya que se percibirán menos capaces para alcanzar el nivel establecido. Incluso desde posiciones neoconductistas (por ejemplo, Bandura, 1999), se sabe hoy que las personas se esfuerzan más en una tarea cuando se sienten *autoeficaces*, es decir, cuando se sienten capaces de lograr lo que se proponen. Una de las causas más comunes de la falta de esfuerzo es precisamente esa sensación de impotencia o indefensión aprendida ante una tarea ("yo no valgo para las matemáticas", "no sé bailar") que hace que renunciemos antes de intentarlo siquiera. No es este el lugar para desarrollar estrategias para promover la motivación; sin embargo, parece claro que acercar los niveles de exigencia a las verdaderas capacidades del alumnado es una forma mejor de motivar, que promover esa supuesta "cultura del esfuerzo" en el marco de la cultura selectiva en la que se justifican estas propuestas (Pozo, Martín y Pérez Echeverría, 2002), cuya manifestación más clara son los itinerarios alternativos en los que se separa al alumnado, en teoría para respetar sus diversos intereses y capacidades. ¿Pero es así?

¿Son los itinerarios una forma de integrar o de segregar?

Sin duda, la heterogeneidad del alumnado ha sido y es uno de los problemas más graves que afronta el sistema educativo. Muchos estamos convencidos de que la diversidad es riqueza, y que una sociedad más diversa es también más rica (en lo cultural, lo social e incluso lo económico) y que, en suma, la diversidad es una ventaja que nos proporciona vivir en sociedades complejas y abiertas; sin embargo, hay que reconocer que en muchas aulas hay *demasiada* riqueza, demasiada diversidad y que la LOGSE no dotó a los profesores y profesoras de los recursos necesarios para "disfrutar" de tanta diversidad. Aunque esa diversidad no es consecuencia de la LOGSE, sino del propio cambio en la cultura del aprendizaje (Pozo, 1996), sí lo es la falta de medios y recursos para afrontarla.

Ante esa situación, no es extraño que la nueva propuesta intente tirar el niño con el agua y resolver este problema, como el anterior, por la misma vía simple o sumaria: la mejor manera de atender a la diversidad es, se dice, separar a los que son diferentes, acabando así con esa "rígida heterogeneidad". Pero la alternativa es aún más rígida. Aunque se diga que el alumnado podrá cambiar de itinerario, es muy poco probable que así sea en el marco de un sistema educativo cuyo motor es el rigor en la evaluación. De esta forma, a edades muy tempranas (en algunos casos, a edades escandalosamente tempranas, como la posible separación del alumnado en grupos especiales en 1º de ESO, en función de sus calificaciones

de primaria) los estudiantes, con la "orientación" de las evaluaciones recibidas, seguirán itinerarios que en la mayor parte de los casos serán irreversibles.

Se trata sin duda de un sistema injusto (ya que se limita a perpetuar las diferencias sociales con las que los alumnos y alumnas llegan ya al aula, sin siquiera intentar corregirlas), pero, además, ineficaz, ya que no es cierto que dé necesariamente mejores resultados. Basta observar los datos obtenidos por sistemas educativos como el alemán basados en esta segregación temprana (6) . Pero lo más grave es la renuncia que esta propuesta supone con respecto a las metas formativas de la educación secundaria. Tomando el caso de la educación científica, el carácter comprensivo de esta etapa en la LOGSE obliga a repensar la educación científica, que tiene que ser una "educación para todos" y no solo para unos pocos (Claxton, 1991; Nieda y Macedo, 1997), lo cual ha obligado a repensar las metas (por ejemplo, Jiménez Aleixandre y Sanmartí, 1997) y los métodos de la educación científica, y ha supuesto un fuerte impulso para la renovación didáctica. La vuelta a una educación científica para unos pocos (los que "siguen al profesor"... Pero, ¿adónde le siguen?) supone justificar cualquier decisión didáctica y dar por buena cualquier metodología que favorezca y justifique esa separación, al tiempo que se renuncia -sin apenas haberlo intentado- a comprometer a los profesores y profesoras de ciencia en un verdadero proyecto de *alfabetización científica* de todos los ciudadanos y ciudadanas.

Esta decisión hará sin duda más fácil la tarea de algunos docentes, los que impartan clase en los itinerarios más exigentes o en los centros educativos socialmente "más selectos", seguramente los centros privados; pero en los otros no está tan claro (recordemos siempre al famoso grupo de Carne 2 en *Wilt* de Tom Sharpe). Asimismo, hará perder oportunidades de aprendizaje a muchos alumnos y alumnas (no solo a los "segregados", sino también a esos que "siguen" al profesor), ya que, aunque superen los niveles, no necesariamente tendrán más conocimientos, como la investigación ha mostrado sobradamente. Pero, sobre todo, con ella pierde toda la sociedad, puesto que el conocimiento estará peor distribuido; será, en el mejor de los casos, para unos pocos (los que siguen, los que no renuncian o no son "renunciados"). Ante las dificultades que sin duda plantea la extensión y distribución social del conocimiento, un reto para todos los sistemas educativos en este nuevo siglo, la Ley que se nos avecina supone simplemente una renuncia, un paso atrás, una vuelta a un pasado, a un "pretérito imperfecto", que lamentablemente aún existe en la mente y en las concepciones educativas de muchos profesores y profesoras (Pérez Echeverría y otros, 2001; Pozo y otros, 1999) y, sobre todo, de unos cuantos ideólogos conservadores. Este carácter "añejo" se refleja también en la propuesta de itinerarios que se ofrece, que viene a ser la vieja división entre ciencias, letras y tecnología, una clasificación del conocimiento que es más un vestigio del pasado, que un rasgo del presente. Baste decir que en la universidad, para la que finalmente con su mentalidad selectiva esta Ley de calidad orienta buena parte de sus propósitos, los estudios más solicitados hoy en día (economía, medio ambiente, psicología, comunicación, etc.) no son ni de letras ni de ciencias, sino todo lo contrario.

¿Pero cuál sería la alternativa a los itinerarios si asumimos que la gestión de la heterogeneidad en el sistema educativo actual es insuficiente? Seguramente la única alternativa viable, aunque muy costosa económica e institucionalmente, es profundizar realmente en la diversificación, flexibilizando al máximo el currículo y los recorridos curriculares posibles. En lugar de segregar al alumnado en grupos diferentes, se deberían crear grupos diversificados para materias específicas, además de incrementar la optatividad y flexibilidad de los recorridos curriculares. De hecho, esta flexibilidad ha sido sugerida por algunos de los expertos que más cuidadosamente han estudiado el futuro de nuestros sistemas educativos, como los que elaboraron el llamado *Informe Delors* (UNESCO, 1996), cuyas propuestas no pueden ser más opuestas a esta Reforma que se nos avecina.

De esta forma, en lugar de atender la diversidad (entre estudiantes) como quien atiende a un paciente pobre, como quien se hace cargo de un mal menor, se debería *fomentar la diversidad* dentro de los propios estudiantes, fomentando ritmos distintos de aprendizaje para diferentes alumnos y alumnas en aquellas materias que sus capacidades e intereses lo permitieran, haciendo que todos los estudiantes se sintieran diferencialmente capaces en alguna tarea escolar, lo que sin duda aumentaría su sentimiento de autoeficacia y su integración en la cultura escolar (7) . Se necesitaría también un apoyo pedagógico específico (asesoramiento, desdoblamiento de grupos, grupos de refuerzo, etc.). En todo caso, más allá de las medidas concretas, se necesitaría pensar que la solución a la diversidad es integrar y no separar, multiplicar las capacidades en lugar de dividir las. Pero un currículo más flexible, estructurado en torno al alumno, es lo opuesto a la rancia concepción educativa que sustenta esta Reforma. Una prueba más de ello es el énfasis que se hace en la autoridad (sin duda necesaria, pero totalmente insuficiente) como "varita mágica" para la mejora de la convivencia en las aulas.

¿La mejora del clima escolar: autoridad o autonomía?

Las soluciones propuestas en este punto son acordes con las anteriores, ya que responden a la misma ideología educativa, pero también a la misma concepción del aprendizaje y la enseñanza: un proceso externamente dirigido y controlado en el que el estudiante es un sujeto pasivo. La manera de mejorar el clima en las aulas no es mejorar la enseñanza de las actitudes y valores en el aula, sino reforzar la autoridad y el control. Sin duda la gestión social del aula requiere sistemas de autoridad y control. Pero, una vez más, la investigación ha demostrado en todos los ámbitos (no solo el escolar, sino también, por ejemplo, en la gestión empresarial) que los cambios de conducta son más duraderos y sostenibles si esa autoridad se consensua o negocia de alguna forma, en lugar de imponerse; si se construyen valores, en lugar de únicamente reforzar y castigar conductas. Reducir la convivencia al control de la conducta supone reducir la educación moral, la educación en valores, una vez más, al viejo control skinneriano de la conducta. ¿Pero qué hay de nuevo, viejo?

No se trata de negar el principio de autoridad; se trata de que tras él haya unos valores que el alumnado acabe por asumir o interiorizar. No se trata solo de cambiar conductas, de controlarlas mediante un sistema punitivo, sino de ir más allá e intentar cambiar las mentalidades que hay detrás de esas conductas. Penalizar las conductas que se desvían de las

socialmente aceptables es, sin duda, necesario, pero no tiene en sí mismo un valor educativo. La única forma de que el alumnado interiorice los valores que se le pretende "inculcar", que los respete de forma autónoma, es lograr que los interiorice, que los convierta en una moral autónoma y no heterónoma, por utilizar los términos piagetianos. Lamentablemente, muy pocas personas respetan las normas de tráfico porque, aunque las conocen, no las valoran, no las han interiorizado. La única forma de hacerlas respetar, de que las conductas se atengan a las normas, cuando no se comparten los valores, es el control externo, el ejercicio punitivo de la autoridad (la multa). Pero lo que se consigue así, como todos sabemos, es que la norma se respete en presencia de la autoridad pero no en su ausencia. ¿Es ese el objetivo de la educación en valores en la nueva propuesta?

Y, paradójicamente, para lograrlo hay que dar una autonomía progresiva a los alumnos y alumnas. Hay que educar en valores y para ello hay que dar autonomía (por ejemplo, Puig y Martín, 1998; Pozo, 1996). Pero significativamente en los reales decretos que en enero de 2001 establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria y al bachillerato, que están en clara sintonía con las "nuevas" propuestas de esta Ley de calidad, los llamados "contenidos actitudinales" desaparecen del currículo (por cierto junto a los procedimentales, volvemos a la vieja idea de que los únicos contenidos son verbales: ¿pero qué hay de nuevo, viejo?). Ya no hay que educar en valores en todas las materias; también desaparecen las materias transversales, que solían orientarse hacia esa formación en valores (Puig y Martín, 1998).

Pero si no se educa en valores, ¿cómo se va a mejorar la conducta del alumnado y el clima en las aulas? La respuesta es clara: en la nueva Ley, como en el viejo conductismo, solo existen las conductas. Mejorar el clima en el aula es mantener el orden, la disciplina, hacer respetar la autoridad del profesor o profesora. Pero aunque esto, una vez más, suene muy bien a los oídos angustiados de muchos docentes, y en algunos casos pueda ser imprescindible, no podemos creer ingenuamente que suponga una solución -como se presume en la Ley- a los graves problemas de convivencia en las aulas y, en suma, de convivencia fuera de las aulas. Tomando el ejemplo de los casos más extremos, la violencia en los centros educativos, la investigación (Ortega, 2001) ha demostrado que la solución una vez no es tan simple; no consiste tanto en imponer la autoridad, como en diseñar estrategias de negociación y gestión de los desacuerdos por vías alternativas a la violencia, lo cual requiere crear espacios de diálogo, proporcionar responsabilidad y autonomía al alumnado, etc. En suma, aprender a convivir y a negociar los conflictos en una sociedad abierta, compleja y democrática, que puede recurrir ocasionalmente al ejercicio de la autoridad para afrontar situaciones críticas, pero no puede sustentar esa convivencia solo en el ejercicio unidireccional de la autoridad. No es esa la sociedad en la que estamos, ni desde luego la escuela que algunos deseamos; pero la deseamos o no, lo cierto es que no es ni será así. El clima escolar mejorará a través de la convivencia, nunca a través de la autoridad. Esos tiempos, nos guste o no, ya pasaron.

A modo de conclusión

En suma, las nuevas propuestas reflejan una concepción educativa más cercana a los modelos conductistas que a las teorías constructivistas que dominan hoy la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza. Como alguna autoridad política que promueve esta Reforma ha llegado a decir en algún debate, son soluciones de *sentido común*. Y tiene razón. La propia investigación ha mostrado que las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje y la enseñanza adoptan la forma de un "conductismo ingenuo" (Pérez Echeverría y otros, 2001; Pozo, 2000; Pozo y otros, 1999). Pero dada la complejidad de los problemas educativos, cuesta trabajo creer que las soluciones sean tan simples como para proceder del "sentido común". ¿Alguien confiaría en una persona que prometiera una solución de "sentido común" para cualquiera de los males o enfermedades que nos aquejan (el sida, el desempleo, el Alzheimer o incluso la caída del cabello)? Más bien creeríamos que se trata de un vendedor de crepepelos. ¿Por qué pensar otra cosa cuando se trata de solucionar problemas complejos en educación?

Pero esta Ley, lejos de reflejar una concepción ingenua, como puede ser el caso de muchos profesores y profesoras e incluso padres y madres que compartan esta visión del aprendizaje, es producto de una ideología educativa nada casual o implícita que se corresponde también con una determinada concepción de la cultura, tal como reflejan los contenidos mínimos establecidos en los mencionados reales decretos (8). En ellos no solo se reduce el conocimiento a saberes verbales y conceptuales -eliminando como tales los conocimientos procedimentales y actitudinales, que sin embargo desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje tienen un carácter específico (Pozo, 1996)-, sino que además, dentro de los saberes conceptuales hay un énfasis creciente en el saber factual, en la mera acumulación de información como valor cultural. Los contenidos verbales están ahora más centrados que antes en los saberes factuales y en las materias tradicionales, cerrándose a los nuevos conocimientos y disciplinas, que desaparecen del currículo aunque sea como materias optativas. De ese modo, se da la paradoja de que, como ya se ha dicho, los estudios más demandados en la universidad (economía, comunicación, psicología, etc.) no forman parte de la "cultura académica oficial", que -eso sí- se ocupa de recuperar la cultura clásica y -nos tememos- la religión. En suma, es una concepción cultural coherente con el modelo psicopedagógico que se propone, pero claramente insuficiente para atender a las nuevas demandas de la educación secundaria, que no pueden reducirse a la transmisión de conocimientos acabados.

¿Hacia dónde va esta Reforma, por tanto? Va, sin duda, hacia el pasado, un pasado que quizás muchos profesores y profesoras añoren, pero que no volverá, porque, aunque la educación regresara al pasado, la sociedad seguiría con su ritmo inagotable de cambio. Lo más lamentable es que, en realidad, se trata de volver sin antes haber ido a ninguna parte. Y con este regreso lo único que se hará es aumentar la distancia entre la educación secundaria que la sociedad necesita y la que se ofrece. Recuperando unas palabras del texto publicado en estas páginas hace unos años, que mencioné al comienzo (Pozo, 1997, p. 91):

Es comprensible que en esta situación de desconcierto se pretenda recurrir a fórmulas conocidas, a formatos educativos largamente practicados, y que sin duda durante décadas han cumplido de forma más o menos adecuada su función social. Sin embargo, la nostalgia del pasado no debe impedirnos percibir los enormes cambios culturales que están teniendo lugar y que hacen inviable un retorno -o el mantenimiento- de esos formatos educativos tradicionales. Uno de los problemas de defender la vuelta a lo básico es, en mi opinión, que aún no hemos ido a ninguna parte de la que tengamos que volver. Las dificultades que los profesores de ciencias viven cotidianamente en las aulas no suelen ser consecuencia de la aplicación de nuevos planteamientos curriculares con una orientación constructivista, sino que en la mayor parte de los casos se producen en el intento de mantener un tipo de educación científica, que en sus contenidos, sus actividades de aprendizaje, en sus criterios de evaluación y sobre todo en sus metas, se halla bastante próxima a esa tradición a la que supuestamente se quiere volver.

Hace un par de años, en un artículo escrito junto con Carles Monereo en el marco de un dossier que proponía un decálogo de competencias "para sobrevivir en la escuela del siglo XXI", decíamos que "a menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI" (Monereo y Pozo, 2001). Mucho me temo que con una Ley como ésta, basada, como hemos visto, en una rancia, añeja cultura educativa (¿qué hay de nuevo, viejo?), esa brecha se abra cada vez más, en lugar de cerrarse, lo que sin duda deteriorará no solo la calidad de la educación sino el propio valor social del sistema educativo.

Bibliografía

- CARVER, S.M.; KLAHR, D. (Eds.) (2001): Cognition and instruction. Twenty-five years of progress. Mahwah, New Jersey. Erlbaum.
- CLAXTON, G. (1984): Live and learn. London. Harper & Row. (Trad. cast. de C. González, Vivir y aprender Madrid. Alianza, 1987).
- CLAXTON, G. (1991): Educating the inquiring mind. The challenge for school science. London. Harvester. (Trad. cast. de G. Sánchez: Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela. Madrid. Visor, 1994).
- CLAXTON, G. (1999): Wise up. London. Bloomsbury. (Trad. cast de P. Paterna: Aprender. Barcelona: Paidós, 2001.)
- COVINGTON, M. (1998): La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula. Madrid. Alianza, 2000.
- GLASER, R. (ed.) (2000): Advances in instructional psychology. Vol 5. Mahwah, New Jersey. Erlbaum.
- HUERTAS, J.A. (Ed) (1997): Motivación. Querer aprender. Buenos Aires. Aique.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.P.; SANMARTÍ, N. (1997). "¿Qué ciencia enseñar?: Objetivos y contenidos de la educación secundaria" en L. DEL CARMEN (Ed.): Cuadernos de Formación del Profesorado de Educación Secundaria: Ciencias de la Naturaleza. Barcelona. Horsori.
- MONEREO, C.; POZO, J.I. (2001): "¿En qué siglo vive la escuela?: el reto de la nueva cultura educativa" en Cuadernos de Pedagogía, n. 298, pp. 50-55.
- MOREIRA, M.A. (1999): Teorias de aprendizagem. Sao Paulo. EPU.
- NIEDA, J.; MACEDO, B. (1997): El currículo para estudiantes del 11-14 años. Santiago de Chile. Orealc/Unesco.
- OLSON, D.; BRUNER, J.S. (1996): "Folk psychology and folk pedagogy" en D. OLSON y N. TORRANCE (eds.): The Handbook of Education and Human Development. Oxford. Blackwell.
- ORTEGA, R. (ed.) (2001): Educar la convivencia para prevenir la violencia. Madrid. Antonio Machado.
- PEREZ ECHEVERRIA, M.P. y otros (2001): "En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje" en Estudios de Psicología, vol. 22, n. 2, pp. 155-173.
- POZO, J.I. (1989): Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Morata, 2002.
- POZO, J.I. (1996): Aprendices y maestros. Madrid. Alianza, 2002.

POZO, J.I. (1997): "La crisis de la educación científica, ¿volver a lo básico o volver al constructivismo?" en *Alambique*, n. 14, pp. 91-104. Reproducido en *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Graó, 2000 (2ª ed., 2001).

POZO, J.I. (2000): "Concepciones de aprendizaje y cambio educativo" en *Ensayos y experiencias*, n. 33, pp. 4-13.

POZO, J.I. (2001): *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid. Morata.

POZO, J.I.; GÓMEZ CRESPO, M.A. (1998): *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid. Morata, 2001.

POZO, J.I.; MARTÍN, E.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P. (2002): "La educación secundaria para todos: una nueva frontera educativa" en *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?* Santiago de Chile. Orealc/Unesco.

POZO, J.I. y otros (1999): "El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje" en J.M. SÁNCHEZ, A. OÑORBE e I. BUSTAMANTE (Eds.): Madrid. Educación Científica Madrid. Ediciones de la Universidad de Alcalá.

PUIG, J.M.; MARTÍN, X. (1998): *La educación moral en la escuela*. Barcelona. Edebé.

REIGELUTH, CH. M. (Ed.) (1999): *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, New Jersey. Erlbaum. (Trad. cast. de E. Llavori y E. Alberola: *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (2 vols.). Madrid. Santillana, 2000).

SCHUNK, D.H. (1991): *Learning theories. An educational perspective*. New York. Macmillan. (Trad. Cast de J.F. Davila: *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall, 1997). UNESCO (1996): *Informe de la Comisión Delors: La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana, 1997.

Dirección de contacto

Juan Ignacio Pozo
Departamento de Psicología básica. Universidad Autónoma de Madrid.

-
1. RD 3473/2000 y RD 3474/2000 respectivamente, publicados ambos en el BOE del 16 de enero de 2001. Es bastante significativo que a pesar de su publicación el BOE la existencia de estos decretos que fijan las nuevas "enseñanzas mínimas" sea mayoritariamente desconocida por el profesorado.
 2. En el momento de la redacción de este artículo, solo existe un borrador de la Ley de calidad de la Enseñanza en cuyo contenido me basaré. El texto completo puede encontrarse en www.mec.es.
 3. *Education at a glance*, OCDE, 2001 (véase www.pisa.oecd.org).
 4. Entonces también podían abandonar el sistema educativo, aunque cada vez eran menos los que lo hacían, antes incluso de ser obligatoria la etapa, pero ahora esta etapa es (¿desgraciadamente?) ya obligatoria, por lo que la exclusión no puede ser total.
 5. Discurso de apertura del Seminario "Reformar la Educación para ganar el futuro. Una perspectiva internacional", organizado por la OCDE, Madrid, mayo de 2002.
 6. Ver el Informe Pisa de la OCDE antes mencionado.
 7. En mi opinión, parte del éxito de los llamados "grupos de diversificación", cuando se ponen en marcha con criterios flexibles e integradores, se debe precisamente a que fomenta en esos alumnos y alumnas una sensación de autoeficacia que nunca antes habían vivido en el sistema educativo.
 8. RD 3473/2000 para la ESO y RD 3474/2000 para el bachillerato, publicados ambos en el BOE del 16 de enero de 2001.