

**LA INFLUENCIA DE LA NUEVA
PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN:
EL EJEMPLO DE SUECIA***

Inger Enkvist

Tras aludir brevemente a la práctica de la nueva pedagogía en las aulas chilenas, en estas páginas Inger Enkvist contrapone dos experiencias suecas que ilustran que la buena calidad educativa tiene que ver más con un enfoque en la lectoescritura y el esfuerzo, y no tanto con las nuevas tecnologías o la autonomía de los alumnos. Se señala que la calidad de la educación en Suecia era excelente hasta que comenzaron a incorporarse una serie de reformas, alrededor de 1970, cuyo soporte ha estado relacionado con el constructivismo. Los cambios, se señala, han supuesto el reemplazo, como meta principal de la educación, de los conocimientos de las materias por la igualdad entre los alumnos, dándose mucha importancia al origen socioeconómico del alumno, a factores psicológicos como la motivación y a la preparación del docente para presentar el aprendizaje en

INGER ENKVIST. Doctora en Letras por la Universidad de Goteborg. Catedrática de español en la Universidad de Lund, Suecia, y asesora del Ministerio de Educación sueco. Con una vasta experiencia docente en educación primaria, secundaria y universitaria, se ha especializado en el estudio comparativo de los sistemas de educación.

* Texto basado en la presentación de la autora en el seminario “¿La educación desvirtuada? Teorías del aprendizaje y su efectividad”, realizado en el Centro de Estudios Públicos el 10 de agosto de 2009.

Véase también en esta edición la mesa redonda que tuvo lugar a continuación de la exposición de Inger Enkvist, con la participación de Francisco Claro, Diego Ibáñez L., Cristián Cox, Andrea Rolla y Arturo Fontaine. (N. del E.)

Estudios Públicos, 115 (invierno 2009).

forma atractiva e incluso lúdica. Finalmente, se presentan datos que muestran el deterioro que ha tenido la calidad de la educación en Suecia, advirtiéndose que la base ideológica de los cambios realizados ha impedido o retrasado la necesaria rectificación.

Palabras clave: reformas del sistema educativo en Suecia; calidad de la educación; nueva pedagogía de la educación; sociología de la educación; igualitarismo; constructivismo; prácticas docentes en Chile.

Antes de comenzar mi exposición sobre Suecia quisiera aludir a algunas experiencias chilenas que muestran que lo que lo voy a decir sobre Suecia también tiene vigencia en Chile, porque en ambos países se han impuesto las mismas tendencias en la educación. Se trata de un fenómeno internacional.

En particular, voy referirme a la serie documental titulada “Salir Adelante” que ha realizado el cineasta chileno David Benavente. La serie recoge la filmación de clases de doce profesores en distintos establecimientos públicos de educación básica y secundaria en Chile. Cada video muestra a un grupo de alumnos y a su profesor, pero también cómo es el ambiente general del colegio.

En el video “Verde que te quiero verde” vemos a un grupo de alumnos de educación primaria en un barrio de escasos recursos. Una buena parte del documental la ocupa un chico llamado Roberto que, con la ayuda de su madre, da cuenta de un trabajo sobre el león, preparado minuciosamente en casa. La madre está presente en la presentación y ayuda a su hijo formulando preguntas. Después, los otros chicos felicitan a su compañero. Más tarde, los chicos preparan *posters* sobre temas diversos. El video termina con las reflexiones del profesor sobre la educación y con una serie de entrevistas a un grupo de madres, todas las cuales dicen que valoran mucho el hecho de que sus hijos puedan llegar más lejos que ellas. Las últimas imágenes corresponden a fotos del álbum familiar del profesor que lo muestran en diferentes épocas de su vida.

Ese tipo de documental es muy valioso porque muestra un ambiente educativo y no sólo un dato suelto. Además, está hecho sin una agenda ideológica previa y con gran respeto por el profesor, los alum-

nos y sus madres. Es un acierto que no haya voz en *off* que comente lo que está pasando.

La imagen que entrega el documental es seductora a primera vista. Casi parece idílica: un profesor de buena voluntad y con mucho corazón, niños tranquilos y contentos y madres entusiastas. El profesor merece un elogio por haber logrado un clima de estudio y de participación. Sin embargo, también se advierte que el profesor está influido por las modas pedagógicas porque afirma que el conocimiento lo construyen los alumnos, a pesar de que se oye decir en el video que los datos sobre el león los han sacado Roberto y su mamá del internet. Pero los espectadores no sabemos si la presentación de Roberto pertenece o no a un estudio sistemático de los animales y si va a haber repaso de los datos. Es decir, a partir de lo que vemos es imposible saber si se trata de un método eficaz de usar el tiempo de los alumnos. Como suelen hacer los profesores que han recibido una formación durante los últimos decenios, el profesor privilegia que los niños elijan sus enfoques y que practiquen el arte de hacer presentaciones. Posiblemente piensa que así los alumnos aprenden mejor. Sin embargo, esto no está probado. También despiertan dudas la variedad y poca profundidad de los temas que se trabajan en los *posters*. Da la impresión de una falta de cohesión en el planteamiento de la tarea. Podría pensarse que la actividad se hace porque es divertida más que como la conclusión de un trabajo serio. También hay que volver a subrayar que los datos entregados por el video no nos permiten pronunciarnos sobre el efecto a largo plazo de lo que vemos. Lo que el espectador puede ver es un ambiente y unas actividades, no los conocimientos a largo plazo de los alumnos.

El segundo video se llama “El fluir de la conciencia”. En este caso se trata de una clase de literatura para alumnos de unos 16 a 17 años que están finalizando sus estudios. El profesor explica los conceptos “soliloquio” y “fluir de la conciencia” y se leen en voz alta unos párrafos de una fotocopia sobre esos conceptos. Después el profesor propone ejercicios prácticos. Los alumnos escriben durante unos minutos y luego el profesor pide a algunos de ellos que lean en voz alta lo que han escrito. Las tareas realizadas por los alumnos durante la clase son variadas y el ambiente relajado. El documental termina con unas breves entrevistas a los estudiantes.

También esta clase muestra una influencia de las nuevas tendencias. Los alumnos “hacen” cosas y son “activos”, pero el espectador

no puede inferir nada de los conocimientos a largo plazo. Obviamente, el espectador tampoco puede concluir si hay otras maneras más eficaces de utilizar el tiempo. Lo que sí se transmite es que los alumnos están contentos con el profesor.

El espectador podría hacer dos observaciones. La primera es que los alumnos se ven relajados, muy relajados. Está bien que no estén tensos, a disgusto, pero hay una diferencia entre estar en una cafetería charlando con los amigos y estar realizando un trabajo importante que supone una inversión del Estado y que también supone un esfuerzo personal precisamente para “salir adelante”. La segunda observación está ligada a la primera y es que estos alumnos hablan como si tuvieran 12 años. Están en clase de literatura pero no mencionan a autores, no utilizan terminología literaria sino que hablan como si estuvieran hablando por ejemplo con su madre. No se oyen palabrotas pero tampoco un lenguaje culto.

En las entrevistas, los alumnos dicen uno tras otro que si el profesor les gusta, estudian. Lo mismo vale para las materias: si la materia les gusta, estudian; si no, no estudian. Una de las entrevistas puede ilustrar y resumir estas observaciones. Se le pregunta a uno de los chicos si prefiere el soliloquio o el fluir de la conciencia. El chico contesta que le gusta más el fluir de la conciencia porque no le cuesta nada. Lo que está diciendo el chico, sin darse cuenta, es que (1) le parece normal pronunciarse sobre el contenido de los estudios basándose en su gusto, no en lo que proponen los especialistas que han confeccionado el programa. (2) Prefiere lo irracional, representado acá por el fluir de la conciencia, a lo racional, el soliloquio. Es decir que unos diez años de escolarización no le han convencido de que lo racional es mejor que lo irracional. (3) No le gustan los esfuerzos. La escuela hoy en día permite que los alumnos sigan en el sistema escolar aunque no hagan esfuerzos ni aprendan. Lo que hay que destacar en particular en esta entrevista es que el propio chico cree tener derecho a rechazar los valores del estudio pero, al mismo tiempo, seguir siendo un alumno legítimo. Considera que esta postura frente a lo educativo cae dentro del campo de las opiniones personales y el joven afirma con toda naturalidad su derecho a tener su propia opinión y a basar su actuación como alumno en esa opinión. Es probable que casi todos los profesores hayan oído este tipo de razonamiento tantas veces que ya no se dan cuenta de lo anómalo que es lo que dice el chico. El chico es

un perfecto producto de las nuevas tendencias pedagógicas que se van a describir a continuación. Lo que ha sucedido en Suecia muestra que si los métodos recién descritos no funcionan en Chile tampoco funcionan en Suecia, es decir, la culpa no la tienen ni Chile ni Suecia sino las ideas que se han introducido en el mundo de la educación.

1. VISTAZO HISTÓRICO A LA EDUCACIÓN EN SUECIA

Cuatro datos sobre Suecia pueden facilitar la comprensión de su historia educativa. (1) El país ha gozado de una paz sostenida en los últimos doscientos años, ya que la última guerra finalizó en 1809; (2) hacia fines del siglo XIX se colocaron los cimientos de lo que se traduciría en un rápido desarrollo industrial basado en los inventos de ingeniería y la creación de importantes empresas industriales; (3) tras haber sido un país relativamente pobre hasta los años 1930, Suecia llegó a estar entre los tres países del mundo de más alto nivel de vida alrededor de 1970, cuando empezó la marcha atrás; (4) el último dato es político: desde los años treinta en adelante, Suecia ha sido gobernada casi ininterrumpidamente por el partido socialdemócrata, por lo que hablar de la política sueca del siglo XX es hablar de la política de la socialdemocracia sueca.

En Suecia, prácticamente desde el siglo XVIII casi toda la población sabía leer. Es sorprendente que una nación agraria en la periferia de Europa, fuese uno de los primeros países alfabetizados, quizá el primero, mientras que en el sur de Europa la alfabetización no fue general sino hasta bien avanzado el siglo XX. Por otro lado, una alfabetización temprana es típica de los países protestantes por la exigencia de que el cristiano pueda leer la palabra de Dios. La práctica de que el pastor visitara los hogares de sus feligreses para asegurarse de que todos supieran leer y recitar los fundamentos de la doctrina cristiana hizo que ya antes de que se introdujera la escuela obligatoria en 1842 la mayoría de los suecos supieran leer. Con una población alfabetizada se facilita la administración de un Estado organizado, algo que ha sido una particularidad sueca.

El desarrollo de la escuela sueca durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX es similar al de otros países en el norte de Europa. La escuela funcionó como una palanca social en el sentido de

que los hijos de campesinos y de obreros podían avanzar socialmente a través de la escuela, haciendo lo que se suele denominar en Suecia “el viaje de clase”. El primer paso solía consistir en estudiar para ejercer el magisterio. La tradición sueca es tener una escuela pública y gratuita. Casi no ha habido escuelas privadas y los maestros y profesores han tenido una formación adecuada. Hasta 1970, la reválida del bachillerato¹ funcionó para el joven como símbolo de aceptación no sólo académico sino también social.

Uno de los escritos más interesantes dedicados a la escuela sueca es la tesis doctoral en ciencias políticas de Karin Hadenius (1990). La autora estudió el camino hacia la escuela comprensiva sueca², que comienza a mediados de los años cincuenta del siglo pasado, cuando se presentó la necesidad de expandir el sistema escolar tanto por razones democráticas como para tener una mano de obra calificada. En las sesiones del Parlamento de los años cincuenta se habla de aprovechar todos los talentos y de darles a todos los jóvenes una oportunidad. El concepto de igualdad se entiende como la obligación de hacer desaparecer los obstáculos para el acceso a los estudios. Todos los partidos sin excepción exigen una enseñanza de calidad. Sin embargo, cuando nos acercamos a los años setenta, el concepto de igualdad va adquiriendo significados diferentes: empieza a utilizarse como igual respeto para cualquier tipo de estudio; se introducen denominaciones iguales para cursos diferentes y a cursos de diferentes niveles se les atribuye igual valor para acceder a estudios superiores; finalmente, el concepto de igualdad viene a significar algo que podría llamarse el derecho de los alumnos a obtener un resultado igual. Hadenius subraya

¹ La reválida del bachillerato es el examen después de haber concluido los estudios de bachillerato, más o menos a los 19 años de edad. En francés: *le bac*.

² Breve nota sobre el sistema escolar sueco: a partir de 6 años hay una clase obligatoria preescolar con 3 horas diarias, la “verdadera” escolarización obligatoria y gratuita empieza a los 7 años y termina a los 16. El modelo que se aplica es el de la escuela comprensiva en el sentido de que los niños entran al colegio más cercano y siguen con los mismos compañeros hasta el término de la escolarización obligatoria. Como complemento, desde hace unos 15 años existen escuelas “concertadas” que también son estatales, gratuitas y siguen el plan de estudio estatal pero están más libres en cuanto a la selección de profesores. Sólo en algunos casos contados hay una impronta religiosa en las escuelas concertadas.

Entre los 16 y los 19 años, los alumnos estudian dentro de un sistema también unificado, el “bachillerato unificado”, que contiene tanto la formación profesional como la enseñanza preuniversitaria (científico-humanista). Además existen escuelas concertadas de bachillerato.

discretamente que es difícil darles a todos la misma educación, puesto que diferentes personas extraen diferente provecho de aquello que se les ofrece. La libertad de elegir entre diferentes opciones educativas ha disminuido con cada nueva reforma, con un resultado tan negativo para los alumnos intelectuales como para los no intelectuales: si se puede elegir entre materias que no le interesan a uno, no se tiene mucha libertad, y de manera igual, si se puede estudiar una materia que le interesa a uno pero no se puede elegir el nivel, tampoco se tiene mucha libertad. En Suecia, todo lo que significa agrupar a los alumnos según un criterio distinto a la edad ha venido a llamarse “diferenciación”.

Lo fundamental para entender la historia escolar de la última mitad del siglo XX son los conceptos de “escuela comprensiva” y de “clase cohesionada”, conceptos que significan que los alumnos deben estudiar los mismos cursos con los mismos compañeros desde el primer año hasta la edad de dieciséis años. La decisión parlamentaria de introducir obligatoriamente la clase cohesionada hasta los dieciséis años se basó en la suposición de que en el futuro se podrían encontrar nuevos métodos de trabajo que reemplazarían las opciones y los itinerarios de estudio diferenciados. Los problemas de motivación se solucionarían con el aumento de materias prácticas (como cocina, taller de manualidades, tecnología) y de orientación profesional. Durante las décadas de 1960 y 1970, los portavoces de la socialdemocracia insistían en que la reforma escolar era una reforma política y no pedagógica; es decir, el hecho de que los alumnos pudieran aprender menos no influyó en su decisión. La nueva escuela, bautizada “escuela de base”, escolarizaría más tiempo a más jóvenes, pero con la introducción simultánea de la nueva pedagogía, como resultado hubo un descenso significativo en el nivel, comparado con el sistema anterior.

Todo esto significa que el Parlamento sueco decide construir un sistema escolar basado en una imagen ideológica, y no realista, de las personas. Un teórico de la década de los sesenta, que estaba a favor de los cambios, manifestaba que los niños de hogares con mayores recursos llegarían a ejercer una influencia dominante, contribuyendo a elevar a aquellos escasamente dotados desde el punto de vista de actitudes y conocimiento. Los intelectualmente más dotados aprenderían menos, pero se enriquecerían en conocimiento humano y en capacidad de colaboración. Los representantes de los docentes que tomaron parte en la enseñanza experimental previa a la decisión señalaron que esto no

ocurría, sino que los alumnos no dotados para los estudios tenían una influencia claramente negativa en aquellos más dotados, y que éstos a menudo se volvían holgazanes e indiferentes con respecto al trabajo escolar, y hasta impacientes y fastidiosos, porque los maestros no alcanzaban a mantenerlos ocupados. Así, la escuela pasó de “enseñar” a “mantener ocupados” a una parte de los alumnos a los cuales no consigue enseñar. Para un docente es desconcertante leer estos documentos. Es increíble que el Parlamento pudiera tomar una decisión en base a supuestos no validados. Se exige que los docentes hagan algo que no se ha demostrado que se pueda hacer, al mismo tiempo que se les culpa porque la realidad (los resultados) no concuerda con las expectativas.

Si hay que señalar un punto de ruptura se podría mencionar el año simbólico de 1968. Se introduce en 1969 el nuevo plan de estudios, el discurso sobre los talentos desaparece y se suprime la reválida [examen] a la edad de dieciséis años. Se elimina la repetición del año no aprobado, que hace responsable al alumno de lo no aprendido, y se incorpora la noción de que la escuela es la responsable si el alumno no aprende. Lo central es la organización de la escuela y no los conocimientos de los alumnos. El principal objeto de discusión es cómo desarrollar la colaboración entre alumnos de diferentes grupos sociales. En palabras de Hadenius: las reformas son “inesperadas”, puesto que todas las investigaciones y las opiniones expresadas por los docentes se oponían a la introducción de una uniformidad adicional del sistema escolar. No se habla de enseñar a los alumnos estimulando también su desarrollo social, sino que se antepone lo social a lo cognitivo. La nueva escuela entrega cada vez menos cultura general, y es lógico que entonces se proponga que las destrezas sociales y prácticas sean promovidas a metas. El aumento de horas para las materias prácticas se presenta con la intención manifiesta de aumentar la convivencia y darles a los alumnos no tan dotados intelectualmente la posibilidad de lucirse en el grupo.

La idea de la clase cohesionada es instaurada con una válvula de escape: la enseñanza “especial” es un apoyo para los que no aprenden al mismo ritmo que sus compañeros. El objetivo político tras la escuela comprensiva es borrar las fronteras e impedir el surgimiento de una meritocracia. La idea subyacente más importante de la clase cohesionada es que aquellos que están interesados en los estudios no puedan

integrar un grupo propio, diferenciado. Sin embargo, la desaparición de las fronteras va a golpear duramente también a “los cansados de los libros”, observándose un aumento constante de la necesidad de enseñanza especial.

A comienzos de la escuela comprensiva la igualdad se entiende como tratar a todos los alumnos de la misma manera, pero cada vez más aparecen rasgos que apuntan a entenderla como igualdad de resultados. Se recorta fuertemente el contenido en el plan de estudios para facilitar las posibilidades de todos de seguir la enseñanza. Cuando se adopta la siguiente ley escolar importante, en 1974, se introduce una materia de libre elección, como el baile, el *batik* o la pesca. Al mismo tiempo han desaparecido las alternativas de las materias escolares tradicionales. En estas clases de “libre elección”, personas sin conexión con la escuela pueden enseñar, y con esto se introduce, por primera vez en los tiempos modernos, la enseñanza en la escuela pública a cargo de personas sin formación docente.

La reforma de 1974 quiere aumentar la igualdad a través de alargar el día escolar de tal manera que la mayor parte de las vivencias de los alumnos sea común. Sin embargo, los problemas económicos en los ayuntamientos hacen que esta reforma tenga poco impacto. La enseñanza especial se modifica, y la novedad es que los alumnos cansados de los libros, y que tal vez resultan molestos para los demás alumnos, ya no son separados de la clase cohesionada sino que deben permanecer en el aula, pero con un profesor extra para ellos. Esta reforma no toma en cuenta cómo esto no permite que haya un ambiente de trabajo adecuado. Tampoco toma en cuenta que varias investigaciones han mostrado que muchos alumnos con problemas de aprendizaje aprenden más y mejor en un grupo propio; es decir, el objetivo de la convivencia se hace prevalecer también para los alumnos con problemas.

A mediados de los años setenta, la pedagogía preescolar que se supone progresista “se toma” la escuela. Se habla de “procesos” y no de “resultados” de la enseñanza; en muchos casos, la participación llega a ser suficiente para ser promovido, independientemente de si ha tenido lugar algún aprendizaje. La ley escolar de 1979 introduce el concepto de estudio temático, que presupone la unión de las materias escolares en bloques para borrar las fronteras entre materias. También se incorporan dos materias obligatorias nuevas, más prácticas: el cono-

cimiento del cuidado de los niños y la tecnología como asignatura. Estas materias tienen pocas horas semanales, pero las calificaciones obtenidas en ellas valen lo mismo para ingresar al Bachillerato que la calificación obtenida en matemáticas. La enseñanza que no todos pueden asimilar ha disminuido mucho. No se reciben calificaciones hasta el séptimo año escolar. Prácticamente, se ha introducido aquí un tipo de reválida (examen) automática a la edad de dieciséis años, de manera que todos los alumnos son promovidos sin que necesiten someterse a un examen.

Durante la década de los setenta, además, se fusionan el bachillerato superior (estudios preuniversitarios) y la formación profesional dentro de un mismo programa y establecimiento. Una de las muchas paradojas es que las exigencias para tener acceso a una de las escasas vacantes para estudiar peluquería son altísimas, porque los estudios son caros y por tanto las vacantes son limitadas, pero para estudiar materias teóricas sobran las plazas, porque se trata de estudios baratos. Eso hace que las asignaturas teóricas contengan alumnos sin la preparación adecuada, lo que obliga a los profesores a bajar las exigencias, una tendencia reforzada por el hecho de que ya no hay un examen al término del ciclo que muestre si los alumnos realmente han alcanzado los objetivos indicados en los planes de estudio.

Sociólogos como Carlsson (1995) han señalado que en el período en que Suecia dejó de ser un país agrícola pobre para transformarse en un país industrial exitoso, aproximadamente entre 1870 y 1970, estuvo a cargo de personas capacitadas dentro de la industria o dentro del Estado. Luego ocurrió algo impredecible y paradójico: los nuevos recursos económicos empezaron a ser utilizados por una nueva capa burocrática para un objetivo que ya no tenía que ver más con el desarrollo: la igualdad. En lugar de ser un Estado de educación y de derecho, basado en la protección de todos por la ley, Suecia empezó a convertirse en un Estado social. Presa de una embriaguez futurista, Suecia quiere cambiar. El futuro ciudadano pasa por una guardería estatal, luego por una escuela básica común y después por un bachillerato unificado³. Aquí empiezan a darse dos fenómenos simultáneos: por un lado, el rápido crecimiento de una burocracia de la educación y de

³ Bachillerato unificado: reúne en un mismo establecimiento y programa de estudios tanto las opciones preuniversitarias (humanista-científicas) como la formación profesional. Ahora todo se llama bachillerato.

los servicios sociales, reclutada y educada de una manera completamente diferente a la de los anteriores funcionarios al servicio del Estado de derecho y de educación; y, por otro lado, se introduce una terminología nueva que continuamente se refiere a la idea de igualdad, a la vez que se aleja de referencias anteriores. Lo que es nuevo en Suecia es que las reformas se basan más en ideología que en informes objetivos. Si toda esta nueva educación fuese valiosa, sugiere Carlsson, se habría elevado el estándar cultural y científico, pero, en lugar de ello, vemos un descenso en los conocimientos y un aumento de la falta de adaptación, es decir, la nueva burocracia de la escuela y de los servicios sociales no sólo no soluciona los problemas dentro de su campo sino que podría derechamente empeorarlos. Se puede hacer un experimento mental: si el docente pudiera disponer libremente de su tiempo y su esfuerzo de trabajo se midiera únicamente con la calidad del aprendizaje de los alumnos, ¿cuántos docentes organizarían la enseñanza tal como está organizada ahora y cuántos irían a las innumerables reuniones y conferencias de coordinación que ahora les roban tiempo y energía?

1.1. La descentralización

Demos un salto en el tiempo. En 1989 se lleva a cabo una “municipalización” de las escuelas, con lo cual se da otro gran paso hacia atrás en lo que se refiere a la calidad. Los sindicatos de los profesores de asignaturas teóricas protestan, pero eso no produce ningún efecto. Los ayuntamientos tienen ahora la responsabilidad total sobre las escuelas. Simultáneamente, una nueva ley estipuló que las escuelas se regirán no por reglas sino por objetivos. Esta reforma ha sido la más negativa de todas desde que se introdujo la escuela comprensiva. De un solo golpe las decisiones que tienen que ver con la educación se dejan en manos de personas que no tienen ninguna competencia especial en esta materia. La reforma se lleva a cabo al mismo tiempo que se difunde la idea de que cualquiera puede ser líder en cualquier tipo de organización, puesto que lo que se considera importante no son ya los conocimientos especializados sino la capacidad de liderazgo. Todo esto abre las puertas a las influencias personales y políticas, algo que no era común en Suecia, pero que es bien conocido en los países en vías de desarrollo o en las dictaduras. Lo que no se hace esperar es que los funcionarios del sector público pierden con-

fianza en el conocimiento y en la experiencia de los jefes. Muchos profesores deciden dejar la educación y buscar otro tipo de empleo.

La municipalización es lanzada al mismo tiempo que se ve venir cierta crisis económica que recorta el presupuesto de la educación. Además, los años noventa ven la llegada de nuevos grupos de refugiados, alumnos que no tienen los mismos conocimientos, de por sí ya fuertemente recortados, que los alumnos suecos. Aquí el lector podría hacer una pausa y preguntarse: si el gobierno decide, en estas circunstancias, aumentar como nunca antes la inversión en educación ¿a qué destinará el dinero? La sorprendente respuesta es: a la tecnología de la información. Las autoridades responsables continúan negándose a discutir el contenido, la exigencia y los niveles de la educación; prefieren hablar de individualización y de libertad de elección, pero dentro de un marco igualitario, anti intelectual y técnico. Durante treinta años, Suecia ha expandido el volumen de su sistema de educación, pero ha desmontado su calidad a pesar de los grandes recursos económicos que se han invertido en la escuela. Tenemos ahora personas que salen de una larga escolarización y no pueden leer adecuadamente a pesar de haber estudiado en un colegio con biblioteca y salas de computación.

El historiador de la escuela Richardson (1984) subraya que la mayoría de las decisiones políticas sobre la educación escolar se han adoptado por unanimidad en el Parlamento. Que tal unanimidad se haya podido alcanzar se entiende quizás cuando se mira más de cerca el idioma que se utiliza para describir la actividad de la escuela. Se habla no de las materias sino de los métodos. ¿Quién tiene algo en contra de conceptos como trabajo de investigación, arraigo en la realidad, trabajo a partir de un problema, desarrollo de destrezas, individualización y colaboración? No se dice, por lo tanto, qué o cuánto deben saber los alumnos. Cuando simultáneamente se dejan más cosas en manos de las autoridades locales, hay, como lo formula Richardson cuidadosamente: “visto desde una perspectiva histórica, una tendencia nueva”.

Un concepto importante para describir el desarrollo de los años noventa es la integración: integración entre la educación preescolar y los primeros grados de la escuela comprensiva; entre las actividades del tiempo libre y la escuela; entre los diferentes cursos en un mismo nivel; entre las materias anteriormente agrupadas por niveles; entre la enseñanza especial y el grupo cohesionado; entre las líneas de formación profesional y las líneas teóricas. En el bachillerato unificado se va aún

más allá en el esfuerzo de igualdad cuando se decide que los alumnos de todos los programas deben estudiar los mismos cursos básicos en las materias principales para que todos puedan acceder a la universidad. Ahora hemos llegado al punto en el que repartimos una especie de título a la edad de diecinueve años a todos los jóvenes que asisten al bachillerato unificado durante los años estipulados, sin que tengan que aprobar el examen.

1.2. Dos experiencias educativas ejemplares

Como se ha explicado, Suecia ha llegado a ser un “país probeta” en cuanto a la educación. Vamos a pasar revista a dos experiencias pedagógicas interesantes por ser lo más cercano que se puede llegar a precisiones de laboratorio en el campo de la pedagogía. Es difícil obtener circunstancias tan extremas, tan puras, como las que se van a comentar aquí. En el primer ejemplo se trata de una escuela en el norte de Suecia que aplicó durante cierto tiempo métodos ultramodernos y en el segundo, de un barrio de inmigrantes en las afueras de Estocolmo donde un grupo de alumnos y docentes trabajaron con métodos más tradicionales.

1.2.1. *El proyecto de Färila*

En un colegio de 350 alumnos en una provincia poco poblada al Norte de Suecia, además del presupuesto normal, se obtuvo dinero de un proyecto orientado a preparar para la vida laboral del futuro, así como de un fondo para implantar nuevas tecnologías y, por último, de un fondo europeo para las regiones poco pobladas. Con ese dinero se hicieron reformas en las instalaciones físicas del establecimiento para crear la impresión de apertura. Ya no había aulas sino espacios abiertos. Se dio a todos los alumnos y profesores un computador portátil y los estudiantes debían trabajar de manera individual sin asistir a clases tradicionales. En cada asignatura, el trabajo se dividió en temas y, dentro de cada tema, el alumno podía elegir su propio enfoque. Durante las horas dedicadas al tema, el alumno buscaba información y finalmente redactaba un informe que lo entregaba al profesor.

Esta experiencia atrajo al comienzo la atención pública, pero últimamente se habla poco de ella, y la explicación puede vincularse a la

evaluación elaborada por un investigador de la Universidad de Linköping (Naeslund, 2001). Naeslund se concentró especialmente en los alumnos de dieciséis años que habían estudiado por lo menos tres años según la fórmula propuesta por la escuela. Para hacer la evaluación, se basó en observaciones personales, en entrevistas con alumnos y profesores, en un estudio de los documentos producidos por los alumnos y en los resultados de la única prueba obligatoria para los alumnos suecos: la prueba de lengua, matemáticas e inglés a la edad de dieciséis años.

Naeslund nota primero que los trabajos entregados al profesor tienen un carácter no concluyente, característico de los proyectos de búsqueda de información. Cree que la calidad de los trabajos habría sido mejor si los alumnos hubieran tenido clases con un profesor. También nota el carácter superficial y fragmentario de los conocimientos adquiridos durante el año lectivo. Durante su último año escolar un chico había estudiado: la economía de Japón, el hinduismo, la desertificación en África, un escritor sueco del siglo XIX y las motos para la nieve. Naeslund advierte que estos temas no permiten al alumno conversar con los compañeros que han estudiado otros temas; tampoco forman un lazo entre generaciones porque sus padres y abuelos estudiaron cosas distintas; no forman una base sólida para otros estudios, y finalmente tampoco constituyen una aceptable plataforma para la vida democrática; estos alumnos no se entrenaron en hablar delante de grupos ni participaron en debates estructurados, pues no asistieron a clases sino que trabajaron de manera individual.

El método de trabajo resultó negativo para los estudiantes más flojos. Naeslund vio a muchos de ellos con los brazos cruzados delante de la pantalla. No tenían energía ni interés por buscar información. Muchas veces no entendían lo que leían en la enciclopedia y tampoco entendían lo escrito en la pantalla. En la prueba de lengua al final de la escuela obligatoria esta escuela obtuvo resultados sorprendentemente bajos. Muchos alumnos suspendieron la prueba de comprensión lectora, cuando lo habitual es que lo haga quizá un cinco por ciento. Esto quiere decir que en este proyecto, probablemente el más caro jamás emprendido en Suecia, no sólo no recibieron apoyo los alumnos flojos, sino que bajó el rendimiento de alumnos que normalmente hubieran logrado mejores resultados.

Los profesores comentaron que se sentían estresados porque, aunque sólo había entre doce y quince alumnos por grupo, todos

estaban trabajando sobre temas diferentes, exigiendo ayuda personalizada. Además, los alumnos rápidamente adquirieron la costumbre de pensar que era el profesor y no ellos el que tenía que resolver un problema. Sobre todo los alumnos menos capaces pasaban mucho tiempo esperando a que viniera el profesor a explicarles personalmente lo que no entendían. En vez de fomentar la independencia, dijeron los profesores, el método contribuyó a crear un ambiente de “señoritos” que esperaban que los “sirvientes” vinieran a facilitarles la vida.

En resumen, si un experimento como éste no da mejores resultados, hay que buscar el error en los métodos aplicados y no en los alumnos, ni tampoco en la financiación. Se puede concluir sin temor a exagerar que esta pedagogía es social y económicamente irresponsable.

1.2.2. *El proyecto de Rinkeby*

Una experiencia de tipo opuesto fue un proyecto para fomentar la lectura en un grupo de veinticuatro niños pertenecientes todos a familias de refugiados de doce nacionalidades diferentes. Se llevó a cabo en Rinkeby, un barrio en las afueras de Estocolmo que alberga casi únicamente a refugiados. Las heroínas de la historia son dos maestras suecas de unos sesenta años y una bibliotecaria de unos cuarenta, también sueca. Casi sin apoyo oficial, y como parte de su trabajo normal, lograron que su grupo experimental, después de estar en el programa cuatro años, superara en lengua y matemáticas al promedio no sólo de otros grupos compuestos por niños de otras lenguas maternas, sino también al promedio de los grupos integrados por chicos suecos (Alleklöv y Lindvall, 2000).

Las maestras empezaron a trabajar con el grupo en 1994, cuando los niños tenían seis años y estaban en su año preescolar. Durante un año, les leyeron cuentos y los acostumbraron a estar en aulas rebosantes de libros atractivos; animaron a los chicos a contar sus experiencias y escribieron estas pequeñas historias en grandes blocs de papel, releyéndolas una y otra vez. Alumnos más avanzados vinieron a visitar a los niños de ese grupo experimental y durante el año, paso a paso, las maestras fueron atrayendo la atención de los chicos hacia las letras y las palabras completas, y así muchos de ellos lograron aprender a leer ya en ese año, que era de preparación a la lectura.

En el primer año escolar, los alumnos estudiaron las letras una a una y aprendieron a escribirlas correctamente. Cada día leían en voz baja, en voz alta y de dos en dos. Se contaban historias, dibujaban ilustraciones y realizaban improvisaciones basándose en escenas de los libros. Para el segundo año fue elegido el tema de Alfons Åberg, el protagonista de unos libros muy populares escritos por una autora sueca. Los niños leyeron, discutieron, escribieron resúmenes, se disfrazaron como los personajes de los cuentos y representaron escenas para los padres y otros niños, y finalmente vino a visitarlos la autora, Gunilla Bergström, en persona. Otro tema del segundo año se basaba en un libro para niños sobre veinticuatro reinas y reyes suecos. Ya que había precisamente veinticuatro niños en el grupo, cada niño pudo tener su propio rey. Leyeron la presentación de “su” rey o reina en el libro y después buscaron más datos y finalmente representaron la historia de los reyes de Suecia, vistiendo todos una corona de papel dorado y una capa elegante, exclamando por ejemplo “Yo soy Gustavo III y vivo en el palacio de Estocolmo”. Hicieron varias representaciones ante los padres y otros alumnos. Visitaron el palacio real para ver como vivían los reyes y un museo folclórico para conocer como vivían los pobres.

Un tema del tercer año fue Astrid Lindgren, autora sueca de literatura infantil inmensamente querida y respetada por todos los suecos. Sus libros son más largos y complicados, pero los alumnos trabajaron exitosamente sobre ellos y también pudieron visitar dos parques temáticos sobre el mundo de Astrid Lindgren y los lugares en los que habían sido rodadas algunas de las películas basadas en sus obras. Además, los alumnos tuvieron acceso a actividades sociales y académicas, preparadas para reforzar la lectura. Los niños del grupo experimental amaban tanto al colegio que muchos de ellos solían llegar hasta una hora antes del comienzo de clase. En un video que se ha hecho del proyecto, varios niños dicen que les gustaría llegar a ser escritores. En el tercer año, muchos de ellos llevaban leídos entre 400 y 500 libros.

La colaboración con la biblioteca municipal hizo que la biblioteca dejara en consignación lotes de alrededor 400 libros en el aula: libros de cuentos o que trataban de plantas y animales. Casi siempre se ofrecían unos cinco ejemplares del mismo libro, pues varios chicos solían encapricharse con el mismo título a la vez. También colaboraron con el grupo los Hijos de Abraham para aumentar la tolerancia religiosa entre los alumnos. Algunos de estos chicos procedían de áreas con fuertes

tensiones religiosas y reclamaban en voz alta respeto por su propia religión sin estar preparados a tolerar la religión de otros alumnos.

Todo esto se realizó en sueco. Las maestras tuvieron cuidado en hablar lentamente y articular bien y, además, confeccionaron muchas imágenes para ilustrar visualmente las explicaciones. Una de las maestras resumió los logros del proyecto diciendo que los libros y experiencias del aula habían brindado a los alumnos una base cultural para la convivencia. Antes del proyecto, los chicos no tenían casi nada en común, ni lengua ni contenidos culturales.

Entre los alumnos no se presentaron problemas de conducta ni tampoco dificultades de aprendizaje o dislexia. No necesitaron la intervención de especialistas de apoyo. Se sabe que los niños que empiezan a leer temprano suelen convertirse en buenos lectores y, por eso, el comienzo de estos alumnos es prometedor. Para resumir, los logros incluyen el éxito escolar, la identificación positiva con la escuela sueca y con las maestras y un desarrollo psicosocial excelente.

Sin embargo, la línea oficial de la educación en Suecia no toma en cuenta esta experiencia. Estas maestras pertenecen a la antigua escuela de maestras que se concentra en la adquisición de la lectoescritura durante los primeros años. La formación de las nuevas maestras está actualmente en manos de tendencias psicopedagógicas que privilegian la comprensión de los problemas de los alumnos antes que su progreso intelectual. El éxito del proyecto cuestiona el modelo oficial, muy caro por cierto, con maestras de educación especial, psicólogos y un énfasis en la cultura de los padres del alumno. El proyecto Rinkeby sugiere que lo esencial es la buena preparación de las maestras y el trabajo intensivo con los niños.

2. LA NUEVA PEDAGOGÍA

Dentro del campo de la nueva pedagogía se utiliza una terminología que se solapa y que forma una familia terminológica. La psicopedagogía, el pedagogismo, el constructivismo, la sociología de la educación y el igualitarismo escolar tienen muchos rasgos en común. La nueva pedagogía, inspirada entre otros por Rousseau, Dewey, Piaget, Bourdieu y Foucault, no se puede definir por un libro fundacional, pero quizá el que más se acerque a esta posición es *Democracia y Educa-*

ción, publicado por el filósofo estadounidense Dewey en 1916. En esta obra se encuentran casi todas las tendencias y conceptos que se discutirán en las páginas que siguen. Las teorías de Dewey y otros se pueden ahora comparar con las experiencias concretas de muchas décadas y de muchos países, por ejemplo Suecia.

2.1. La sociología de la educación

La primera parte del siglo XX significó la modernización y a la vez la democratización de la enseñanza elemental, pero lo ocurrido en la segunda parte del siglo XX es más difícil de caracterizar. Ejerció mucha influencia una corriente de pensamiento, la llamada sociología de la educación, que exagera el papel ideológico de la escuela y niega el valor de la transmisión de los conocimientos. Los teóricos de esta corriente son, en primer lugar, Foucault y Bourdieu, que comienzan a hacerse célebres alrededor de 1968. Desde la perspectiva marxista, que es la que inspira por lo general esta corriente, la escuela aparece como un instrumento de conservación del orden social burgués y no como una herramienta que permite liberarse de la ignorancia y adquirir autonomía personal. Los docentes son acusados de ser los sirvientes de la burguesía y la escuela de reproductora de las relaciones de dominación de clase.

A estos sociólogos no suele interesarles el rendimiento escolar sino que se concentran en el estudio de los alumnos como miembros de una determinada clase social. Prefieren no hablar de malas costumbres en relación con el alumno, sino de injusticia social, y suelen absolver a los alumnos de toda responsabilidad por un resultado malo; se acusa de ello invariablemente a la sociedad. Tampoco se toma en cuenta la influencia negativa que ejercen los malos estudiantes sobre los estudiantes que sí trabajan. Podría decirse que los alumnos con problemas son los clientes preferidos de los sociólogos. El problema es que si la escuela es tolerante con el mal comportamiento no logrará imponer conductas positivas. Lejos de disminuir el número de alumnos con problemas graves, el “buenismo” hace que éstos aumenten. En un ambiente ruidoso de constantes discusiones con chicos desmotivados, es difícil que exista un alumnado capaz de concentrarse y obtener al mismo tiempo buenos resultados. Todos se cansan y el trabajo producido es escaso.

Hay ejemplos famosos de colegios, por ejemplo en Gran Bretaña y en los Estados Unidos, que se han enfrentado a esa situación. Los detalles varían, pero los rasgos que suelen caracterizar a los colegios que logran superar una mala situación son similares: adoptan unas normas muy claras de comportamiento y no toleran que los alumnos infrinjan las reglas ni tampoco que no estudien. Un control más estricto en todos los sentidos es la base de la reforma. Esto es diferente de lo que exigen los sociólogos, que suelen insistir en que no se puede “estigmatizar” a ningún alumno criticando su conducta o su rendimiento escolar porque eso, supuestamente, le ocasionará un trauma de por vida. Como contraste, estos colegios reformados, en vez de dar cursos de autoafirmación a los alumnos, los guían por el sendero del rendimiento. Cuando los alumnos obtienen buenos resultados, están legítimamente contentos y orgullosos de sí mismos. Los que recomiendan cursos de autoafirmación ven los estudios como un simple trámite social. Ya que para ellos el aprendizaje no es importante, prácticamente su única recomendación es que se mezcle a los alumnos lo más posible para que nadie tenga más oportunidades que otros. Se busca la justicia para los alumnos con menos ventajas, pero no a través de los conocimientos sino a través de frenar a los otros alumnos. Hablan de exclusión, pero no exigen que todos hagan un esfuerzo. Obviamente, no ven el aprendizaje como un trabajo, sino como algo que entra al alumno por osmosis, si está en un ambiente adecuado. Si los alumnos no progresan a pesar de la apertura y tolerancia, los sociólogos culpan a los profesores. En esta línea de pensamiento se exige que el sistema escolar se responsabilice hasta de los jóvenes que no asisten a clases o que se dedican a la delincuencia. Así, la verdadera tarea de la escuela se hace confusa. ¿Es una institución de enseñanza o un centro de ayuda social?

2.2. El igualitarismo

Los sociólogos de la educación forman parte de una corriente más amplia que se caracteriza por el ideal del igualitarismo. Oficialmente hay un consenso político generalizado de que sería deseable elevar el nivel educativo, pero dentro de esta postura algunos sectores pujan al mismo tiempo por utilizar la escuela como un instrumento para aumentar la igualdad social, manteniendo a todos los jóvenes dentro de la misma estructura, la llamada escuela comprensiva. En los países occi-

dentales, la aparición de esta corriente ha coincidido en el tiempo con la instalación de la sociedad del bienestar, lo cual ha tenido efectos dramáticos en el mundo de la enseñanza; ha hecho su entrada una actitud consumista. Tanto los padres como los políticos quieren que todos los jóvenes obtengan la licencia secundaria o el grado de bachiller, pero sin que éstos tengan que realizar demasiado esfuerzo. La educación se ve como mercancía política, el contenido no importa mucho, y lo esencial es la imagen, el nombre y la ilusión. Puesto que podría ser difícil conseguir que todos estudien, se cambia la orientación de la escuela y se habla cada vez menos de estudio, prefiriéndose el término de “trabajo escolar”. La introducción de la informática, la pedagogía de lo lúdico y el trabajo en equipo, todo esto transmite una imagen juvenil de una escuela que está preparando a los jóvenes para un futuro del que no sabemos nada, pero que será de los jóvenes. La escuela se ve como un lugar de trabajo, y con estar allí, apenas participando de las actividades propuestas, el joven habrá cumplido los requisitos de la escolaridad. Sobran los exámenes.

La escuela comprensiva considera iguales a todos los alumnos. Si presentan retrasos en el aprendizaje, se les ofrece ayuda oportuna. Sin embargo, los deberes a realizar en casa empiezan a desaparecer con la excusa de que los alumnos son muy diferentes entre sí y que este problema va a agudizarse si los buenos alumnos estudian en sus casas y los otros no. Desaparece cada vez más la evaluación de los resultados para que no se haga obvio que algunos avanzan más que otros. En vez de pedir al alumno que no ha aprendido que repita, se instala la promoción automática. Se dice que es más importante el desarrollo social que el intelectual y que por eso conviene que el joven conserve los mismos compañeros. Se introduce el proyecto como forma de trabajo y la metodología del proyecto requiere que el alumno elija libremente un tema y una manera de trabajar. Los proyectos no se prestan bien al control a través de exámenes escritos y ¿cómo comparar trabajos que son muy diferentes unos de otros? Así es como los trabajos de los estudiantes empiezan a ser considerados como la expresión de la personalidad del alumno y ¿quién se atreve a opinar sobre la personalidad de otra persona? También se enseña a los docentes a ser “tolerantes” con los errores, y la única nota realmente “democrática” llega a ser la aprobación. Tanto la nota sobresaliente como la insuficiente se convierten en calificaciones no deseables. En vez de corregir

y calificar los trabajos, el profesor debe reunirlos en un “portafolio” que se evalúa destacando el progreso individual del alumno. La idea de fondo es que todo trabajo tiene algún valor y que no se puede distinguir entre una categoría de esfuerzo y otra, y así desaparece cualquier distinción entre quien hizo esfuerzos y quien no.

La idea del derecho a la diferencia dentro de la igualdad es otra faceta de la idea de la inclusión. Alumnos con grandes problemas físicos, psíquicos y de aprendizaje pueden estudiar en cualquier grupo y por eso es lógico que no se pueda pedir los mismos resultados a todos y, con esto, se deja la enseñanza en común. El docente se convierte en un oficinista que documenta las tareas entregadas por cada alumno. La vida social del grupo es de convivencia y de tolerancia, y la vida intelectual es individual y consta de tareas entregadas y registradas. Lo público y compartido es lo social y no lo cognitivo.

En psicología se habla de la teoría del entorno para discutir temas relacionados con la educación y el igualitarismo. Esta teoría sostiene que la herencia genética importa menos que el entorno, y que si se ofrece el mismo ambiente escolar a todos los alumnos, todos aprenderán por igual. Se cree en el contagio de la inteligencia en el sentido de que si estudian juntos los inteligentes y los menos inteligentes, éstos se desarrollarán más rápido. La teoría del entorno está asociada a otras ideas, como la de hablar de estigmatización de los alumnos menos dotados intelectualmente si se permite a los alumnos elegir entre diferentes itinerarios de estudios. La teoría expresa pesimismo pedagógico porque considera imposible que un alumno proveniente de un medio intelectualmente pobre logre buenos resultados por su propio esfuerzo.

Otra idea igualitaria es la de creer que todos los individuos maduran psicológicamente al mismo ritmo. Por poner sólo un ejemplo de lo contrario, la experiencia muestra que casi siempre las chicas son más maduras que los chicos hasta por lo menos los diecisiete años. Por eso, si el programa se confecciona pensando en ellas, éste va a resultar difícil para muchos chicos, con lo que hay una discriminación de los chicos. Si el programa se hace según el nivel de madurez de los chicos, es probable que éste resulte demasiado fácil para las chicas. Si el programa se hace tomando en cuenta al alumno medio, serán discriminados los más y los menos maduros. Entre los alumnos de cinco años, la diferencia de edad mental podría ser de los tres a los ocho años; a la

edad de catorce, un grupo podría oscilar entre los nueve y los dieciocho años.

Todo esto reviste enorme gravedad, puesto que los alumnos que por algún motivo no logran dominar las bases de la lectoescritura nunca alcanzan el nivel de sus compañeros, lo que puede anclarlos en una inmadurez agresiva. Son los chicos que luego reclaman constantemente la atención creyéndose el centro del mundo, como suelen hacer los niños muy pequeños. Además, la necesidad de enseñanza de apoyo se convierte en algo constante y creciente. Por todo eso, hacer depender la organización escolar de la edad del alumno y no de su madurez mental es algo muy curioso, porque el principal aprendizaje escolar es mental. La madurez tiene que ver con la capacidad de concentración, una capacidad muy desigualmente distribuida en la población escolar porque la concentración tiene que ver con la voluntad. Aprendemos a dirigir nuestra actividad mental hacia un campo con el fin de realizar ciertas tareas que nos hemos propuesto. Si el niño no desarrolla esta capacidad, la escuela no puede enseñarle mucho.

También son diferentes los niños en cuanto a la responsabilidad. Un niño no aprende a ser responsable porque cumpla más años, sino porque se le ha enseñado a ser responsable, paso a paso. Primero se le enseña cómo realizar tareas sencillas, por ejemplo recoger y guardar bien sus propios juguetes o su ropa, y después la gama de actividades se amplía. El concepto de responsabilidad incluye dos aspectos: el primero es la promesa de cumplir y el segundo la realización de ese acto. La promesa puede ser literal o la simple aceptación de una regla aprendida. Si no se exige al niño que haga tareas, el niño no aprenderá a ser responsable. Por eso, la exigencia no es sólo un factor de desarrollo intelectual sino también una parte del aprendizaje de buenas costumbres de convivencia y de trabajo. Ahora no todos los estudiantes aprenden estas técnicas de concentración y responsabilidad que forman la base de otros aprendizajes, y que son imprescindibles.

2.3. El derecho a la diferencia

Como se ha explicado, hacia los años sesenta, al lado del dogma del igualitarismo se introduce otro: la escuela debe adaptarse a las diferencias entre los alumnos más que enseñarles ciertos conocimientos. Los cambios simultáneos en los sistemas educativos son muchos y

en parte contradictorios. Se entiende que el gran público tenga dificultad para comprender todos los cambios que alejan el mundo de la educación de lo que solía ser:

- Se implementan políticas de descentralización que limitan la influencia del Estado.
- Se introduce la idea de la autonomía de los centros, lo cual también quita poder al Estado.
- Prospera un movimiento a favor de la democracia escolar que quita posibilidades a los docentes de dirigir el trabajo educativo.
- Se suprimen exámenes, lo cual disminuye la importancia de la transmisión de los conocimientos.
- Finalmente, también se empieza a dar prioridad a las diferencias culturales de los alumnos, restando importancia al plan de estudio común.

Las decisiones comienzan a tomarse por razones que no necesariamente tienen que ver con una visión organizada y sistemática. La atención individual al alumno hace que sea necesario tener un programa para cada uno, y si así es, ¿por qué tener escuelas? Sería mejor que cada uno se quedara en su casa para estudiar individualmente lo que considera su propia cultura. Sin embargo, tampoco es posible, porque los padres necesitan salir a trabajar; así la escuela se convierte en una guardería estatal sin un contenido cognoscitivo planificado.

Cuando se estableció la escuela pública en diferentes países, era importante integrar a todos los alumnos ignorando expresamente las diferencias de etnia y de religión. La idea fundamental era que tratando a alumnos diferentes de la misma manera, se garantizaban los derechos de cada uno de ellos. Si se confeccionan diferentes programas en diferentes regiones de un país, retrocedemos a la situación anterior a la formación del Estado nacional, que en Europa tuvo lugar en general entre los siglos XV y XVI. Adaptar la escuela a los alumnos, y no al revés, constituye la negación misma de la escuela en el sentido de una iniciación en el mundo de los conocimientos culturales y científicos de un grupo más amplio. Es ver a los alumnos como aldeanos, y no como ciudadanos.

Este énfasis en lo local ha hecho retroceder, por ejemplo, la formación en ciencias naturales, ya que ellas no representan un valor

local o individual sino universal. Así, los países han descubierto que les falta una mano de obra calificada en estas materias. En vista del esfuerzo que entraña el aprendizaje de matemáticas, física y química, si estas materias son optativas, se estudiarán menos, y es lo que ha sucedido.

El derecho a lo local desestima que la escuela es una institución y las instituciones representan algo estable, un punto de referencia, más que la pluralidad y la diversidad. Además, la escuela solía enseñar, junto con las materias, el respeto a las normas de la sociedad. Si la sociedad ya no es el marco, sino el contorno local, los docentes no tendrán el apoyo moral que necesitan para llevar a cabo esta tarea. Si no prevalece la idea del bien universal de la educación y si el particularismo local pasa a verse como más importante, el proyecto de escuela como institución desaparece para ser reemplazado por el adoctrinamiento del grupo étnico, religioso o lingüístico. Nace una escuela que enfatiza lo que separa a las personas más que lo que las une.

En su forma extrema, esto lleva a la ideología del multiculturalismo, conjunto de visiones contradictorias que sostiene que todas las culturas son igualmente valiosas y que cada persona tiene derecho a vivir dentro de su propia cultura, aunque se haya ido a vivir a otro país. Esta ideología es extremadamente negativa para la educación porque viene a sostener que no hay razones para estudiar la cultura del país en el que se vive, que no es más que una de tantas y, además, el estudiar la cultura del país en el que se vive podría interpretarse como un acto hostil hacia las otras culturas, igual de valiosas por definición. Como no se pueden estudiar todas las culturas del mundo, tampoco se ve como interesante estudiar sólo alguna que otra porque la elección sería fortuita. En resumen: no es importante estudiar porque lo que se aprende es fortuito.

2.4. El constructivismo

El constructivismo es poco conocido fuera del ámbito de los especialistas, pero constituye el fondo psicológico y filosófico de la nueva pedagogía. Dentro de la psicología, las fuentes del constructivismo se pueden encontrar en Piaget, Vygotsky y Ausubel, y dentro de la filosofía, en primer lugar, entre los idealistas alemanes. Kant dice que no conocemos verdaderamente cómo es la realidad ya que sólo conocemos nuestras representaciones de ella. No podemos estar seguros de

la relación exacta entre el objeto y estas representaciones, es decir, que las representaciones se podrían llamar construcciones mentales de cada uno. Una consecuencia de esto es ver el conocimiento como personal y afirmar que es imposible el conocimiento objetivo de tipo científico. La mayoría de los constructivistas son filosóficamente idealistas como Kant. Dicho una vez más, los constructivistas creen que el conocimiento es construido por el individuo y no recibido. Conocer, para ellos, no es un descubrimiento de cómo es un mundo independiente del ser humano y preexistente. El constructivismo viene a ser un antropocentrismo porque la realidad pasa a verse como algo subjetivo. Con el constructivismo la educación se aleja de la idea del estudioso que estudia para conocer la realidad.

En la variante pedagógica, el constructivismo dice que el alumno no puede aprender de algo que venga de fuera, sino que todo aprendizaje debe basarse en el propio alumno, en sus conocimientos anteriores y sus intereses. De esta posición se ha extraído la idea de que el alumno es y debe ser su propia autoridad en materia de aprendizaje y que debe gustarle el aprendizaje. Nadie sabe como él mismo lo que le apetece. Ya que no les gustará lo mismo a los alumnos, dar clase se convierte en un imposible. Las explicaciones del profesor llegan a estorbar. El nuevo papel del docente es, al contrario, el de un facilitador, alguien a quien se puede consultar. Esta posición entronca bien con la idea del igualitarismo porque no exige que los alumnos tengan un nivel previo para estar en cierto grupo y, ya que todos trabajan en lo suyo, tampoco se necesita la coordinación de una autoridad.

No sólo se declara al alumno especialista de su propio aprendizaje, sino que también se sostiene que los conocimientos poseen menos importancia hoy que antes, a causa de la velocidad con que cambian las cosas en todos los campos. En vez de concentrarse en la adquisición de conocimientos básicos, ahora despectivamente llamados escolares o formales, el alumno debe aprender técnicas para manejar un computador, encontrar información y presentarla. Es curioso y contradictorio que una corriente sin estima por la ciencia incluya en su visión el rápido desarrollo de la ciencia.

La pedagogía constructivista insiste en que el aprendizaje es una actividad libre y en que el alumno no puede aprender si no manipula personalmente el material. Por eso, el estudiante debe ser activo, decidir él mismo cómo, qué y cuándo va a estudiar, porque así supuesta-

mente asimila mejor los nuevos contenidos. Se cree que el alumno aprende mejor trabajando solo o en equipo que con el maestro. De este modo, los alumnos se convierten en maestros el uno para el otro, mientras que el verdadero docente pasa al trasfondo, convertido en un facilitador. Su tarea es organizar un conjunto de materiales y contestar posibles preguntas. El lema que resume esta idea es el de “poner al alumno en el centro del proceso educativo”. Se considera legítimo que el alumno se base en su parecer, quizá caprichoso, para decidir qué va a estudiar y cómo. El constructivismo da prioridad al cómo sobre el qué. Así el método usurpa el sitio de los saberes tradicionales. El niño supuestamente tiene dentro de sí todo lo que necesita, y si se lo deja en paz construirá, antes o después, los elementos culturales que le hacen falta, tales como el lenguaje, las matemáticas, el arte o las destrezas físicas. Así, el constructivismo parece creer que todo el desarrollo de la humanidad está contenido virtualmente dentro de cada niño.

Piaget es el gran ídolo del constructivismo, con su idea de que el niño aprende los conceptos a través de sus actividades y cuando está maduro. Piaget fue psicólogo, no docente, y estudió, por ejemplo, el aprendizaje de las leyes físicas elementales que un chico posiblemente pueda entender observando a su propio ritmo y sin plan previo. Las razones que se oponen a esta manera de conducir el aprendizaje son varias. Para empezar, muchas cosas que se aprenden en la escuela no son observables a primera vista, sino abstractas, lejanas o ausentes. Además, en la escuela se exige que todos los alumnos aprendan y que aprendan mucho, así que el tiempo apremia.

Además, el constructivismo corre el riesgo de convertir a los alumnos en perfectos egoístas cognitivos. A estos alumnos les parecerá que sus ideas, a las que habrán llegado quizá por casualidad, son las correctas. No se prevé una corrección por parte del maestro y no hay exámenes. Probablemente los alumnos se conviertan también en egoístas psicológicos y sociales, ya que no aprenden a respetar a la sociedad representada por el maestro. Más bien van a sentir la presión de su propio grupo de compañeros. Tienen pocas posibilidades de construirse una personalidad independiente al margen del grupo.

El constructivismo se ha introducido en todo Occidente, pero en España ha gozado de popularidad por una razón extra y es que parece ser una reacción pendular al régimen franquista. Si entonces se habían

privilegiado el contenido y las metodologías tradicionales, en la democracia debía ser necesariamente al revés.

El constructivismo funciona como un relativismo, teñido de una fuerte crítica contra la ciencia. En la educación, la enorme influencia de esta corriente ha sido negativa por haber desviado el interés y el esfuerzo de la transmisión de los conocimientos a un cuestionamiento del mundo del conocimiento. Ahora tenemos una situación en la que ciertas facultades de la universidad predicán el desprecio por los conocimientos y la desconfianza ante la sociedad.

Como se ve, para esta ideología pedagógica no son importantes ni las materias ni los niveles alcanzados en ellas y, por lo mismo, pierden también importancia los docentes especializados en asignaturas. Lo que antes se solía denominar enseñanza consistía en impartir cierta materia a un grupo con determinada preparación y madurez. Ahora es hegemónica la nueva pedagogía que rechaza la idea de la importancia de los conocimientos, de las exigencias, de la autoridad del docente y de las reglas de conducta, así como las referencias a una cultura compartida.

2.5. El pedagogismo

El término “pedagogismo” se refiere a una combinación del constructivismo y la sociología de la educación. A los pedagogistas no les interesan las asignaturas, sino las diferencias sociales entre alumnos. Por eso, toda su energía se dedica a trabajar precisamente en torno a las diferencias entre alumnos. Han decidido que la escuela debe convertirse en el lugar en el que se resuelve de una vez para siempre el problema de la diferencia entre individuos. Con ese fin, diseñan programas sobre los valores definidos desde la igualdad entre las clases sociales, las etnias, las culturas, las religiones, los sexos y las orientaciones sexuales. Se concentran en crear ambientes pedagógicos en lugar de transmitir contenidos y controlar que éstos hayan sido realmente aprendidos. El pedagogismo se opone a toda selección y a cualquier libre opción de matiz cualitativo. Concibe el concepto de igualdad en la educación como igualdad no tanto de oportunidades como de derechos.

Los pedagogistas exigen que la escuela se abra a la vida, por ejemplo, a través de excursiones, visitas y trabajos prácticos que susti-

tuyen al estudio libresco. Cualquier observador podría notar que la escuela se ha abierto ahora a la vida en el sentido de abrirse a la calle. El resultado es un descenso en el nivel de conocimientos y en el prestigio de la institución. La escuela se ha cerrado cada vez más al esfuerzo prolongado, la exigencia, el entusiasmo por el estudio, la puntualidad y la pulcritud. Ha dejado entrar lo trivial como el mundo de la televisión, y ha salido la cultura. Estar matriculado ya no significa estudiar, sino que la escuela también ha pasado a ser parte de la excitación y diversión. Ahora la idea de que el aprendizaje debe ser divertido ha calado en la población, y los padres, mal informados, exigen para sus hijos una enseñanza divertida.

Estamos educando a los jóvenes de los países desarrollados para que se comporten como los jóvenes de países con problemas de desarrollo. Hace algunos años, estudiar solía consistir en aprender a concentrarse, en hacer esfuerzos sistemáticos y aceptar dejarse guiar por los especialistas que habían estudiado lo que el alumno debía aprender. Todo esto se va perdiendo en aras de que el alumno siga el impulso del momento. Los niños juegan año tras año en vez de recibir una educación estructurada. Junto al trabajo, el juego era la única actividad a que accedían los hijos de los trabajadores manuales, mientras que las clases medias y altas favorecían una enseñanza estructurada. Con la implantación de la nueva pedagogía se ha conseguido que todos los niños reciban el tipo de educación con el que tenían que conformarse los menos favorecidos. Esta nueva pedagogía hace caso omiso de la experiencia de muchas generaciones a propósito de la importancia del profesor para crear entusiasmo por el conocimiento.

En cuanto al fracaso escolar, los pedagogistas lo consideran como casi automático para los alumnos de bajo estrato socioeconómico. Concentran sus esfuerzos en minimizar la importancia del fracaso escolar y no en prevenirlo. Apuestan por la escuela comprensiva desde una perspectiva más sociológica que educativa. Luchan contra la selección, pero no a favor de buenos programas que eviten el fracaso. Con fórmulas tales como “el alumno en el centro del proceso educativo” bajan el nivel de las exigencias, prohíben hablar de disciplina y evitan medir el progreso de los alumnos. Presentan la educación privada como un esnobismo por parte de los padres. Los pedagogistas se resisten a admitir que los colegios públicos ya no garantizan el aprendi-

zaje ni la protección física o psíquica del estudiante frente a los insultos o ataques por parte de otros alumnos.

El resultado de la nueva enseñanza de valores es que los jóvenes son moralistas pero no críticos. Para ser crítico hay que conocer el campo en cuestión. Para tener una opinión sobre la guerra en la ex Yugoslavia, hay que saber algo de la ex Yugoslavia. Ya que los alumnos no han aprendido historia ni geografía ni ética, son incapaces de tener una opinión argumentada. Lo históricamente nuevo es que tenemos una deserción escolar dentro de la escuela.

2.6. La destrucción de la cultura

Una cultura intelectual se construye lentamente durante siglos y, ya que somos seres biológicos, no existe otra manera de conservar lo conseguido que no sea transmitirlo a la generación siguiente. Los productos de la labor intelectual de nuestros antepasados forman la base inmaterial sobre la que está construida la sociedad. El desarrollo técnico de que disfrutamos, y que depende del desarrollo intelectual general, también nos es entregado en herencia para conservarlo y desarrollarlo. Si no aceptamos hacernos cargo de la transmisión de los conocimientos, el retroceso intelectual y tecnológico es inevitable.

Además, si no se enseña a los jóvenes una actitud positiva hacia la sociedad enfrentaremos un retroceso social. Las bases antropológicas de la sociedad suponen que el niño aprenda a dar, a recibir y a devolver, con lo cual se vincula a los otros hombres a través de la experiencia de vivir juntos y compartir experiencias. El niño lo recibe todo de los otros, con lo cual contrae una deuda simbólica con la sociedad que lo prepara para no ocuparse sólo de sí mismo, sino para actuar por el bien de esta sociedad. Sin embargo, los que dirigen la formación de los jóvenes no intentan establecer lazos de solidaridad entre los jóvenes y la sociedad, sino que quieren formar jóvenes que sientan urgencia de cambiar la sociedad.

Así es como la libertad, y no el conocimiento, se ha convertido en el valor clave de la escuela. Supuestamente se incrementaría la libertad al destruir la cultura, una idea anarquista. Hay quienes alaban el caos por ver en él posibilidades creativas. Este nuevo régimen fue introducido en la escuela sin haberse comprobado de antemano cuáles

serían sus resultados, involucrando a la sociedad en un experimento de laboratorio a escala gigantesca para el que no existe ningún tipo de seguridad. Los alumnos de hoy estudian más años, cuestan más a la sociedad, pero aprenden menos. Esto no parece importarles a los pedagogistas que simplemente niegan los hechos diciendo que los alumnos no han aprendido menos sino otras cosas. ¿A qué otras cosas se refieren los que quieren “desarrollar” la educación? Todos mencionan lo mismo: usar un buscador en internet, saber imprimir un texto en una impresora, saber organizar un trabajo de equipo y no tener miedo a cuestionar los contenidos curriculares. A esto último se le denomina haber adquirido pensamiento crítico. Después de vaciar a la escuela de su tradición, se abren las puertas al capricho, a la moda, a la comunicación entre los alumnos, a lo lúdico, a cualquier cosa que no requiera el largo aprendizaje previo característico de la cultura.

Además, lo moderno se presenta como “todo vale”. Cualquier opinión vale lo mismo que las conclusiones de alguien que ha estudiado un campo de conocimiento. En vez de dar énfasis al aprendizaje se desculpabiliza a la ignorancia. La escuela ya no ayuda a los incultos a volverse cultos sino que les hace creer que ya son cultos. La diferencia entre el inculto de antes y el de hoy estriba en que el de antes sabía que no era culto. Ahora se trata de halagar al inculto, lo cual se combina con un fuerte énfasis en el concepto de libertad y en una noción consumista de la educación. Todos deben poder participar en cualquier clase sin conocimientos previos y sin presentarse a un examen después. Todo debe ser libre.

El ataque a la enseñanza de la literatura y de la lengua empieza en muchos países occidentales alrededor de los años sesenta y setenta. La enseñanza del uso correcto de la lengua y el conocimiento de la literatura pasan a ser considerados asignaturas burguesas, parte de un sistema de dominación, según Foucault y Bourdieu. Los nuevos psicopedagogos sugieren que la lectura se considere como algo puramente instrumental, por lo que es lo mismo leer publicidad o fragmentos de periódicos que textos literarios. Lo mismo es leer algo escrito por un compañero de la clase que una obra literaria maestra. Además, el tiempo de la lectura no se puede comprimir, así que hay que adjudicarle muchas horas, lo cual no gusta. Las innovaciones se presentan a la vez como una modernización y una adaptación a las necesidades e intereses de los “nuevos” alumnos.

Es llamativo también el nuevo desprecio por el conocimiento de historia. Según la visión de los pedagogistas, todo lo asociado con el pasado ha perdido prestigio y, al revés, se valora lo que todavía no está, el futuro, la moda de mañana. Según su visión, el futuro ha de ser siempre algo positivo y mejor que lo actual. El desconocimiento histórico produce un efecto social muy negativo: los ciudadanos no se saben miembros de una comunidad porque han perdido sus referencias comunes. Los ciudadanos de los países democráticos no conocen ya la larga lucha de sus antepasados para conseguir este tipo de sistema, y los inmigrantes quizás no conozcan la historia de su país de origen ni la del nuevo. Cuando los ciudadanos no tienen en común ningún acervo cultural, no podrán vivir en realidad en una sociedad coherente y organizada, sino en una de varios grupitos yuxtapuestos. La sociedad se diluirá en la simple coexistencia en un mismo espacio. En vez de colaborar en un proyecto común, bastará con tolerarse los unos a los otros. Deberíamos recordar que todos los regímenes autoritarios se han destacado por querer imponer la amnesia histórica a sus súbditos. Les conviene que la historia empiece con ellos y que se transmita la versión suya del pasado.

Hoy se estudia en muchos colegios una historia fragmentada: sólo ciertas épocas y de manera superficial. Siguiendo a Foucault, el estudio se centra en comprender quiénes son los dominadores y quiénes los dominados; a los primeros siempre les toca el papel de malos y a los segundos el de buenos. En los manuales hay ahora textos breves, supuestamente divertidos, y muchas fotos en colores. Así, el alumno sigue siendo un niño ignorante; los libros no lo preparan para su futura vida de adulto sino que sólo aspiran a entretenerle mientras es niño, prolongando su inmadurez.

Todo esto se presenta como democratización. En vez de enseñar a leer y hacer leer, la escuela acepta cada vez más la oralidad, la expresión de la opinión y la fragmentación. La escuela ya no defiende como valores el conocimiento, la argumentación y la ética sino que, muy al contrario, contribuye a llenar de prestigio la cultura de la incultura. En estas condiciones, hablar de estudios interdisciplinarios significa ocultar la realidad. Estamos regresando a un nivel predisciplinario o protodisciplinario. Sin embargo, los jóvenes en general viven en una inconsciencia feliz, desinformados. Vemos también cada vez más grupos de jóvenes con demandas desproporcionadas con sus capacidades reales.

2.7. La nueva pedagogía en España

En España, ¿qué se opina de todo eso? Uno de las principales figuras de las recientes reformas, Álvaro Marchesi, ilustra algunas de estas tendencias en *Controversias en la Educación Española* (2000). En esta obra, el autor se atribuye el rótulo de progresista, lo cual le sirve para sugerir que, forzosamente, quienes no piensan como él deben ser menos progresistas. Apenas se refiere a los conocimientos que deben adquirir los alumnos, lo cual es revelador. El autor tampoco reconoce que las reformas impulsadas por él y sus colaboradores hayan conducido al aumento de violencia en las aulas. Califica de viejos y anticuados, de gerontocracia, a todos los que se atreven a recordar que antes los alumnos sabían más. Su técnica narrativa consiste en mencionar los problemas, decir que son difíciles y terminar descalificando a las personas que afirman que se podrían resolver, sobre todo si lo que proponen es brindar diversas especializaciones e introducir exigencias en cuanto a la conducta de los alumnos. Marchesi no quiere que se evalúe el nivel de conocimiento de los alumnos porque, según él, eso sólo llevaría a incrementar la competencia entre los alumnos. Sin embargo, ¿cómo puede saber Marchesi que su modelo es eficaz si se niega a medir los resultados? Marchesi no formula esa pregunta porque, para él, la meta no es el aprendizaje sino la igualdad social.

Otro libro similar es *El Fracaso Escolar* (Marchesi y Hernández Gil, compiladores, 2001). Los autores de los trabajos recogidos en este texto aseguran que un alumno nunca es responsable por su escaso rendimiento: la sociedad y la escuela tienen la culpa. Tampoco en este libro se habla de las materias ni del esfuerzo, sino únicamente de las diferencias entre los alumnos. No se menciona que las recientes reformas puedan haber potenciado el fracaso escolar. Es un libro que pertenece a la corriente de la sociología de la educación.

2.8. Resultado de la nueva pedagogía en Suecia

Desde 1969 Suecia tiene una escuela comprensiva hasta los dieciséis años, y el país ha invertido mucho dinero para que este sistema sea un éxito. Sin embargo, cada vez son más numerosas las voces descontentas con los resultados. Larsson (2001) recoge la crítica de un grupo de trabajo de la central sindical obrera más importante

en Suecia, de inspiración socialdemócrata. Sus observaciones constituyen un comentario sobre el igualitarismo y el pedagogismo. Larsson menciona primero que su sindicato y su partido tienen una idea muy negativa de la escuela tradicional. Se la ve como una institución autoritaria, cerrada, en la que los profesores ejercían un poder ilimitado e injusto. La escuela comprensiva, igual para todos, prometía llevar a una sociedad más armónica. Sin embargo, después de felicitarse por el progreso en la educación de la clase obrera, Larsson dice con preocupación que la escuela comprensiva no ha beneficiado a los chicos de la clase trabajadora como se había previsto. Cuando llegan al bachillerato unificado, estos alumnos muestran un bajo nivel en lenguaje y en historia, dos asignaturas fundamentales para poder dar a conocer su punto de vista y hacerlo respetar.

Larsson habla de la suplantación del aprendizaje por valores blandos como el cuidado, la comprensión y la convivencia. No acepta la idea de la caducidad de los conocimientos; por el contrario, cree que los conocimientos constituyen la base de las futuras posibilidades de actuar de una persona. Por eso, considera inadmisibles hablar de metas sin controlar si se cumplen. Sin metas claras y evaluaciones apropiadas, los alumnos sin apoyo en casa se sienten desorientados. Este tipo de escuela representa un autoengaño por parte de la clase trabajadora. Es una política de avestruz pensar que si la diferencia no se mide, no existe. Larsson cree que la idea contraria podría ser un estímulo más eficaz: dar calificaciones diversificadas con muchos peldaños para que también se puedan ver las mejoras modestas.

Larsson advierte contra el mito de la facilidad de adquirir conocimientos, por ejemplo, a través de proyectos o trabajos en equipo en los que algunos alumnos podrían camuflar su ausencia de esfuerzo. Dice que hay conocimientos que sólo se logran a través de un trabajo constante, aburrido, monótono e individual, pero después de haber realizado el trabajo, el premio es la satisfacción. Larsson declara que no es reaccionario exigir orden, disciplina y respeto a los adultos. Si no hay orden, el tiempo se pierde en cosas sin relación con la enseñanza y todos salen perjudicados. Por eso, hay que volver a crear reglas de comportamiento dentro de la escuela y reaccionar contra los que no acatan esas normas. También opina que los hijos de los miembros de su sindicato podrían salir más perjudicados que otros si no se les brinda un entorno tranquilo.

Larsson titula su libro *Viaje en Primera Clase*. El movimiento obrero había querido dar a sus hijos una educación de primera clase. El título podría ser una crítica sutil a la idea de que la educación se da como si fuera un privilegio y no un trabajo. Los que reformaron la escuela quizá no tuvieron una percepción cabal de la naturaleza del fenómeno de educar.

Frykman (1998) es etnógrafo y ha investigado, junto con algunos colaboradores, cómo se presenta ahora la vida en la escuela. Su conclusión es que la escuela se ha convertido en un espacio terapéutico en lugar de ser un campo con reglas claras. El gran interés de Frykman es el “viaje de clase” como un fenómeno cultural importante en la Suecia moderna. Constata que el viaje de clase se basa en una escuela con objetivos claros, un código de comportamiento claro y ciertos componentes rituales. Frykman critica la nueva pedagogía porque encierra al alumno en la forma que él o ella ya tiene. No invita al desarrollo del yo, ni tampoco al descubrimiento del yo de otros. Frykman habla de una tiranía bien intencionada.

Una observación interesante de Frykman es que las travesuras han desaparecido de la escuela, ya que sólo son posibles si hay reglas que se puedan romper. Ahora casi no hay reglas y, por eso, todas las discrepancias tienen carácter profundamente personal. Otra observación es que hoy los alumnos en Suecia tienen una libertad corporal muy grande para moverse en el aula, salir, ir al baño y hablar cuando quieran. Es dudoso, cree Frykman, que sea una ventaja el no tener que aprender a dominar su cuerpo, en especial si la libertad de uno en este sentido viola la tranquilidad de trabajo de otros. Adoptando la posición de un defensor de la clase trabajadora, Frykman considera que los estudios exitosos siempre exigen que se acepte luchar contra las dificultades y que se acepte la soledad durante ciertas fases del estudio. Ahora, en cambio, todo se presenta como un juego, y además no se enfatiza realmente el futuro del alumno, sino sus antecedentes y la actualidad. Los alumnos deben aprender sobre sí mismos, sobre su provincia, su origen, su sexo, mientras que la educación escolar anterior se había basado en aprender sobre otras personas, otros países y otros tiempos; es decir, el alumno salía de sí mismo para obtener una perspectiva sobre sí mismo. Ahora, cuando el alumno puede escoger si quiere esforzarse, muchos alumnos provenientes de hogares sin tradición de estudio usan su libertad de elección para elegir no esforzarse.

Frykman pregunta retóricamente cómo pudo esto considerarse alguna vez de izquierda.

También encuentra dudoso usar el tiempo escolar para pensar sobre la propia identidad. Frykman considera extraña la pedagogía orientada hacia la persona, que no se basa en la enseñanza sino más bien en los contactos informales. Todo es terapéutico y dirigido hacia el presente, mientras que el tiempo escolar siempre ha sido futuro; la atención se ponía sobre lo que los alumnos debían saber después de la escuela, toda una serie de experiencias importantes que los alumnos de ahora no obtienen. No aprenden a ampliar sus horizontes ni a adquirir destrezas mediante la realización de tareas, ni a responder a las preguntas ni a aprobar las pruebas, comparándose con otros. Puesto que la cultura escolar y los rituales escolares tradicionales se han eliminado, la cultura de toda la sociedad se empobrece y, al mismo tiempo, los jóvenes quedan casi automáticamente más expuestos a las influencias, por ejemplo, del grupo de amigos y de los medios de comunicación. Según Frykman, con los nuevos métodos individuales los alumnos se entrenan para adaptarse a lo que ellos mismos piensan; es decir, una clase de egoísmo. Damos a personas inmaduras el derecho a construir su vida basándose en preferencias ocasionales y permitimos que la presión de grupo reemplace la influencia de los adultos experimentados e instruidos.

El libro de Frykman también explica por qué los docentes de ahora señalan que cada vez tienen que invertir más tiempo y fuerza en transar con los alumnos. La actividad escolar se entiende actualmente, en no pocas ocasiones, como una invitación a que sean los propios alumnos, cada uno y en cada momento, quienes decidan si quieren o no quieren tomar parte en una actividad. Asumir una posición crítica solía consistir anteriormente en poder formular preguntas críticas e inteligentes sobre un tema; ahora se entiende como criticar la actividad de la escuela desde una perspectiva privada. Esta variación en el uso de la palabra crítica —desde intentar entender los pensamientos de otros hasta afirmar el pensamiento propio a menudo no desarrollado— es uno de los cambios más importantes que ha tenido lugar en el mundo de la educación.

La profesión de docente deja de ser una profesión que tiene que ver con la cultura y la educación para transformarse en una profesión social, donde lo esencial es asegurarle al alumno el disfrute de sus

derechos. La maestra se ha convertido en una especie de asistente social. Estamos ahora en una situación en la que muchos adultos no se arriesgan a decirle nada a un joven que se comporta mal, puesto que no pueden contar con ser acatados por el joven y respaldados por los otros adultos, sino, por el contrario, pueden ser víctimas de la ira del joven. Ahora se da la posibilidad de que alumnos agresivos griten a las maestras que si no se cuidan las van a denunciar.

3. ¿CÓMO REFORMAR UN SISTEMA EDUCATIVO?

Durante treinta o cuarenta años, la voluntad de democratizar la educación ha sido una de las ideas principales de los países occidentales. El método elegido ha sido pedir al docente que se acerque al alumno, en vez de exigir que el alumno se adecue al nivel de la enseñanza, es decir, se ha insistido en la obligación del docente de crear un interés en el alumno por el aprendizaje más que en exigir un esfuerzo por parte del alumno. Ya que se piensa que no todos los “nuevos” alumnos van a sentir un interés espontáneo por el estudio, se prevé que hay que organizar la actividad tomando en cuenta la voluntad y los intereses particulares de los alumnos.

La nueva pedagogía, dominante en los países occidentales, ha impuesto estas ideas a través de la formación docente y las jornadas pedagógicas. Sin embargo, paralelamente con la introducción de la nueva pedagogía, los resultados han empezado a bajar, y cada vez son más los casos de conducta irrespetuosa dentro de los establecimientos educativos. En esa discusión, cualquiera que diga que antes las cosas eran mejores es automáticamente calificado de retrógrado, porque los nuevos pedagogos afirman que su orientación es correcta pero que la culpa de los problemas la tienen los cambios ocurridos en la sociedad.

En esta situación, han adquirido cada vez más interés las comparaciones internacionales. Entre ellas, las más famosas son los informes PISA, elaborados por la OCDE. Ofrecen una batería de datos sobre los alumnos y sobre los sistemas educativos. Suelen salir en los primeros puestos países asiáticos como Corea del Sur, Taiwán, Japón, Hong Kong y Singapur, y últimamente destaca también un país europeo, Finlandia. También tienen buenos resultados por ejemplo algunos estados dentro de los Estados Unidos y Canadá. Lo llamativo es que

Europa, que solía ser la envidia del mundo en materia de educación, está perdiendo su posición y esto sucede al mismo tiempo que la nueva pedagogía ha llegado a ser hegemónica.

En toda Europa, los políticos se preocupan por la calidad de la educación. Muchas veces la primera reacción ante los resultados del informe PISA ha sido plantear la necesidad de aumentar las inversiones. Sin embargo, no hay una relación directa entre la inversión en educación y el resultado, lo demuestra un informe publicado en 2007 en Gran Bretaña. Se trata de un estudio de *benchmarking* que identifica los factores clave en los países con buenos resultados educativos y los que están mejorando sus resultados de manera rápida.

El nuevo informe, elaborado por la consultoría McKinsey, muestra que el factor clave para tener una educación exitosa en un país es enfocarse en los profesores. Lo importante no es tanto la inversión en edificios ni materiales sino la inteligencia y la preparación del profesor. ¿Qué hacen los países más exitosos? (1) Eligen a sus futuros profesores entre los mejores alumnos que salen del bachillerato. (2) Para poder hacerlo, les pagan tanto como se les paga a otros profesionales de alto nivel. (3) Los educan con los mejores profesores universitarios. (4) Les garantizan un puesto después de la formación. (5) Les hacen un seguimiento durante los primeros años de ejercicio de la profesión. Un país como Finlandia, la envidia de sus pares europeos, hace todo esto y además tiene una enseñanza eficaz para ayudar de manera puntual a los alumnos retrasados en alguna materia.

El informe McKinsey también muestra que son menos exitosas otras medidas como, por ejemplo: (1) invertir más dinero en la educación de manera general; (2) dar más autonomía a los centros escolares sin cambiar otras cosas; (3) disminuir el número de alumnos por grupo o, (4) aumentar los salarios de los profesores sin cambiar nada más. La novedad del informe es que subraya que hay que ocuparse en primer lugar de lo esencial y que lo esencial es la calidad del profesor. Como dice uno de los entrevistados en el informe: un profesor no puede dar lo que no tiene.

Disminuir el número de estudiantes por grupo es actualmente la medida más reclamada por los sindicatos docentes. El informe señala, sin embargo, que esta medida es muy cara y menos eficaz que otras. Hasta podría tener un efecto perverso, porque si hay menos alumnos por grupo, se necesitan más profesores. Si se necesitan más profesos-

res, no es posible mantener una exigencia muy alta porque, simplemente, no hay suficientes personas de excelente calidad que quieran ser profesores. Además, si hay que reclutar a muchos más profesores y la masa salarial es la misma, el salario de cada uno no va a ser muy alto y esto va a alejar de la carrera docente a los estudiantes más brillantes. Al revés, lo que hay que hacer es atraer a las personas más capaces, ofrecerles un buen salario y mostrarles mucho aprecio, de tal modo que quieran quedarse en la profesión para que muchos alumnos puedan gozar del privilegio de aprender con ellos.

Finlandia se convirtió en 2003 en gran noticia en el mundo de la educación porque, en el informe PISA, resultó ser la nación más exitosa, ubicándose en la cumbre con países bien posicionados en educación como Singapur, Corea del Sur y Taiwán. En el informe siguiente, Finlandia seguía siendo el número uno, pero además había mejorado aun más sus resultados. Suecia se encontraba entre los números 15 a 17, pero lo importante es subrayar que Suecia está bajando. Suecia está bajando lentamente y Finlandia está subiendo. Para entender cabalmente el significado de la comparación hay que decir que en 1970, antes de que comenzaran las comparaciones internacionales sistemáticas, Suecia estaba muy por encima de Finlandia en cualquier tipo de comparación, una consecuencia de la historia reciente. A comienzos del siglo XX Finlandia tenía un nivel económico bajo, luego enfrentó una guerra civil cuando terminaba la primera guerra mundial, y durante la segunda guerra mundial fue atacada dos veces por la Unión Soviética, obligada a ceder una provincia a la URSS y a pagar una “reparación de guerra” por haber sido atacada. Los finlandeses saben que nada es fácil y que sólo con esfuerzo se sale adelante. Hasta hace unos pocos decenios, muchos finlandeses emigraron a otros países, principalmente a Suecia, para buscar un futuro mejor. Por todo eso, hasta no hace mucho tampoco recibían inmigrantes en su propio país. Suecia, por el contrario, logró salvarse de las guerras del siglo XX, llegó a tener un alto nivel de vida, y algunos políticos obviamente pensaron que lo conseguido seguiría repitiéndose aunque ellos cambiaran las reglas del juego. Cuando comenzaron las comparaciones internacionales de calidad educativa al comienzo de los años 90, Suecia ya llevaba dos décadas con la nueva pedagogía.

Los finlandeses atribuyen sus buenos resultados a los siguientes factores: maestros y profesores con buena preparación académica;

madres con un alto nivel educacional que ayudan a sus hijos con las tareas; familias que apoyan a los docentes; un sistema escolar con metas claras; inversión del Estado en educación; y grupos de aprendizaje no muy numerosos. Se podría añadir: Finlandia no ha introducido la nueva y problemática pedagogía. Desde Suecia sólo cabe felicitar al país vecino por su sentido común. Como se ha explicado, los problemas que tiene hoy Suecia con su sistema de educación los ha ido creando ella misma. Incluso conociendo los resultados del proyecto de Rinkeby, las autoridades siguieron recomendando la nueva pedagogía y, a pesar de la experiencia del proyecto de Färila, los institutos de formación docente siguieron enseñando la nueva pedagogía.

Epílogo optimista

Después de cuatro décadas con la nueva pedagogía, el público sueco ha reaccionado. Lo que ha despertado la alarma son los casos de violencia escolar, más que los bajos conocimientos. Hacia los años noventa se creó la figura del colegio concertado y bastantes alumnos eligen esa posibilidad. Otra reacción de los suecos ha sido votar en 2006 por una alianza de partidos de centro derecha que se presentó por primera vez con un programa en común; en ese programa, las reformas educativas ocupaban un lugar destacado. Después de dos años de preparación, en 2009 se van a votar varias leyes de gran alcance en el mundo de la educación:

- Una reforma del bachillerato unificado que aumenta las exigencias para entrar y para graduarse.
- Una reforma de la formación docente que incrementa las exigencias para graduarse, que aumenta el énfasis en las materias que va a enseñar el docente y que disminuye el estudio de varias teorías pedagógicas.
- La introducción de un diploma o certificación para los docentes, y la especificación de las materias y las edades para las que se ha preparado el docente.
- Una ley sobre los derechos, pero también los deberes, de los diferentes actores del mundo de la educación. La ley permitirá a los directores de los colegios y a los docentes mantener el orden y la tranquilidad dentro de los establecimientos.

Cabe la posibilidad de que vuelvan los socialdemócratas al gobierno en las próximas elecciones, que se celebrarán en 2010, y los observadores pueden preguntarse qué sucederá entonces. Ya que los socialdemócratas son conscientes de los problemas, aunque no les conviene admitirlos públicamente, y puesto que no han podido elaborar ninguna alternativa, lo probable es que se dediquen a reformar otros campos políticos y dejen sin tocar las reformas educativas, o que sólo introduzcan algún retoque sin importancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alleklev, Birgitta & Lisbeth Lindvall: *Listiga räven. Läsinlärning genom skönlitteratur. Ett läsprojekt i Kvarnbysskolan, Rinkeby, i samarbete med Rinkeby bibliotek*. Estocolmo, En bok för alla, 2000.
- Barber, Michael & Mona Mourshed: *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey, 2007. www.mckinsey.com/locations/ukireland/index.aspx.
- Carlsson, Stefan: *Scoialtjänstens kompetens och funktion*. Estocolmo: City University Press, 1995.
- Frykman, Jonas: *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska medier, 1998.
- Hadenius, Karin: *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell International, 1990.
- Larsson, Gudmund (ed): *Resa i första klass. Skolan ur ett arbetarrörelseperspektiv*. Estocolmo: LO, 2001.
- Marchesi, Álvaro: *Controversias en la Educación Española*. Madrid: Alianza, 2000.
- Marchesi, Álvaro & Carlos Hernández Gil (ed): *El Fracaso Escolar*. Madrid: Doce Calles, 2001.
- Naeslund, Lars: *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Linköpings universitet, 2001.
- Richardson, Gunnar: *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur, 3^a ed., 1984. □