

Resumen

Lo más notable de la historia educativa de Suecia es que la población es alfabetizada mucho antes de la introducción de la escuela obligatoria en el siglo XIX. En la primera mitad del siglo XX aumenta el número de estudiantes y el sistema educativo mantiene unas altas exigencias de calidad. Alrededor de 1968 se observa una reorientación hacia la cantidad y la igualdad. Se pasa de un «Estado de educación y derecho» a un «Estado social». Con la introducción de la escuela comprensiva en 1969 se inicia un periodo de reformas que prima la convivencia de los alumnos y la igualdad en todos los aspectos. Desde entonces, asistimos a una búsqueda de la máxima igualdad entre los alumnos, la caída del nivel de conocimientos y el aumento de la violencia escolar. Recientemente, los ciudadanos han empezado a reaccionar y el actual ministro de educación escolar prepara ambiciosas reformas.

Palabras clave: igualitarismo, escuela comprensiva, convivencia, descentralización, constructivismo, pedagogismo lúdico, sociología de la educación, el derecho a la diferencia.

Abstract

The most notable aspect of the educational history of Sweden is that the population was literate long before the introduction of compulsory schooling in the 19th century. The number of students increased in the first half of the 20th century and the educational system has maintained high standards of quality. Around 1968 we may observe a reorientation towards quantity and equality. There was a transition from a «state of education and right» to a «social state». The introduction of the *comprehensive school* in 1969 marked the beginning of a period of reforms to promote the integrated education of students and equality in all its aspects. Ever since then we have witnessed a search for maximum equality between students, a drop in the level of knowledge, and an increase in violence in the schools. There has been a growing public reaction recently and the present minister of school education is preparing ambitious reforms.

Key words: egalitarianism, comprehensive school, integrated living, decentralisation, constructivism, play-based teaching, sociology of education, the right to difference.

JEL classification: I20, Z00.

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

Inger ENKVIST

Lund University

CUATRO datos sobre Suecia pueden facilitar la comprensión de su historia educativa: el país ha tenido doscientos años de paz, ya que su última guerra terminó en 1809; en la última parte del siglo XIX se ponen los cimientos para lo que ha sido un desarrollo industrial rápido, basado en los inventos de ingeniería y la creación de empresas industriales importantes; después de ser un país relativamente pobre hasta la década de 1930, Suecia llegó a ocupar un lugar entre los tres países del mundo de más alto nivel de vida alrededor de 1970, cuando empezó la marcha atrás; el último dato es político: desde los años treinta del siglo XX, Suecia ha sido gobernada casi ininterrumpidamente por el partido socialdemócrata, con lo cual hablar de la política sueca del siglo XX se convierte en hablar de la política de la socialdemocracia sueca.

I. VISTAZO HISTÓRICO A LA EDUCACIÓN EN SUECIA

Desde el siglo XVIII, casi toda la población sueca sabía leer. Es sorprendente que Suecia, un país agrario en la periferia de Europa, sea 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 pudiera leer la palabra de Dios. La práctica

de que el sacerdote visitara todos los hogares de la parroquia para asegurarse de que todos supieran leer y recitar los fundamentos de la doctrina cristiana hizo que ya antes de que la escuela obligatoria se introdujera 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 especialidad 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 ser estudiar 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 de Bachillerato 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 una tesis doctoral en ciencias políticas escrita por Hadenius (1990). La autora estudia el camino hacia la escuela comprensiva sueca, empezando a mediados de la década de 1950, cuando se presentó la necesidad de una expansión del sistema escolar, tanto por

razones democráticas como para tener una mano de obra cualificada. En los protocolos 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 interpreta 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 el significado de igual respeto para cualquier tipo de estudio; se introducen denominaciones iguales para cursos diferentes y se adjudica a cursos de diferente nivel igual valor para ingresar en 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 discretamente que es difícil darles la misma educación a todos, 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 cla-

se 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. Cuando se adopta la decisión parlamentaria de introducir obligatoriamente la clase cohesionada hasta los dieciséis años, esta decisión se basa en la suposición de que en el futuro se puedan encontrar nuevos métodos de trabajo que reemplazarían las opciones o itinerarios. Los problemas de motivación se solucionarían por el aumento de práctica y de orientación profesional. Durante las décadas de 1960 y 1970, los portavoces de la socialdemocracia dicen en repetidas ocasiones que la reforma escolar es una reforma política y no pedagógica; es decir, el hecho de que aprendan menos los alumnos no influye en su decisión. La nueva escuela, bautizada escuela de base, escolariza más tiempo a más jóvenes, pero, por la introducción simultánea de la nueva pedagogía, da como resultado un significativo descenso 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 está a favor de los cambios, manifiesta que los niños de hogares buenos van a ser dominantes y a elevar a aquellos escasamente dotados desde el punto de vista de la actitud y del conocimiento. Los teóricamente capacitados van a aprender menos, pero van a enriquecerse en conocimiento humano y en capacidad de colaboración. Los representantes de los docentes que toman parte en la enseñanza experimental previa a la decisión señalan que esto no ocurre, sino que los alumnos no dotados para los estudios tienen una influencia claramente negativa en aquellos que

son dotados, y que éstos a menudo se vuelven holgazanes e indiferentes con respecto al trabajo escolar, y hasta impacientes y fastidiosos, porque los maestros no alcanzan a mantenerlos ocupados. Así, la escuela pasa de enseñar a mantener ocupados a una parte de los alumnos a los cuales no consigue enseñar. Para un docente, es una vivencia extraña estudiar estos documentos. Es increíble que el Parlamento pudiera tomar una decisión basada en métodos inexistentes. Se exige que los docentes hagan algo que no se ha demostrado que exista, al mismo tiempo que se les culpa porque la realidad 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 de Bachillerato elemental. Se desmonta la repetición del año no aprobado, que hace responsable al alumno de lo no aprendido, y se introduce 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 aspecto discutido es cómo desarrollar la colaboración entre alumnos de diferentes grupos sociales. La formulación que usa Hadenius es que las reformas son «inesperadas», puesto que todas las investigaciones y las opiniones expresadas por los docentes se oponen a la introducción de una uniformidad adicional del sistema escolar. No se habla de enseñar a los alumnos estimulando también su desarrollo social, sino se antepone lo social a lo cognitivo. La nueva escuela da cada vez menos de cultura general, y es lógico que ahora se proponga que las destrezas sociales y prácticas sean promovidas a metas. El aumen-

to de horas para las materias prácticas se presenta con la intención manifiesta de aumentar la convivencia y darles a los alumnos con tendencias prácticas 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 que se ha expresado para la escuela comprensiva es borrar las fronteras e impedir el surgimiento de una meritocracia. La idea más importante detrás de la clase cohesionada es que aquellos que están interesados en los estudios no puedan integrarse en un grupo propio. Sin embargo, la desaparición de las fronteras va a golpear duramente también a «los cansados de los libros»; se observa un aumento constante de la necesidad de enseñanza especial.

La igualdad se entiende al comienzo de la escuela comprensiva como el ser tratados todos los alumnos de la misma manera, pero cada vez más rasgos recuerdan la interpretación de 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 ordinaria en la escuela pública por personas sin educación 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 sean comunes. 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, quizá molestos para los otros, ya no son separados de la clase cohesionada, sino que deben quedarse en el aula, pero con un profesor extra para ellos. Esta reforma no tiene en cuenta el daño que se ocasiona a la tranquilidad de todos para el trabajo. Tampoco tiene 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 prevalece también para los alumnos con problemas.

A mediados de los años setenta, la escuela sueca «es tomada» por la pedagogía preescolar que se supone progresista. Se habla del «proceso», y no del «producto» o el resultado de la enseñanza; en muchos casos, la participación llega a ser suficiente para ser aprobado, 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 introducen dos materias obligatorias nuevas, más prácticas: el conocimiento del cuidado de los niños y la técnica. Estas materias tienen pocas horas semanales, pero dan una calificación igual de importante para poder entrar en el Bachillerato que la calificación en matemáticas. La enseñanza que no todos pueden asimilar ha disminuido mucho. No se reciben ca-

lificaciones hasta el séptimo año escolar. Prácticamente, se ha introducido aquí un tipo de reválida de Bachillerato elemental que se les da a todos los alumnos sin que ellos necesiten someterse a un examen.

Durante la década de los setenta, además, se fusionan el Bachillerato superior y la formación profesional dentro de una organización. Uno de los muchos rasgos contradictorios de esta fusión es que las exigencias para tener acceso a una de las pocas plazas para ser peluquero son altísimas, porque las plazas son caras, y por eso limitadas, pero para estudiar materias teóricas difíciles sobran las plazas, porque son baratas. Eso hace que cada grupo de estudios teóricos contenga 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 una reválida que muestre si los alumnos realmente han alcanzado los objetivos marcados en los planes de estudio.

Sociólogos como Carlsson (1995) han señalado que Suecia, durante el tiempo en que se convirtió de un país agrícola pobre en un país industrial exitoso, aproximadamente entre 1870 y 1970, fue dirigida por personas capacitadas dentro de la industria o dentro del Estado. Luego ocurrió algo impredecible y paradójico: el excedente que esta aportación había creado empezó a utilizarse 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, Suecia empezó a convertirse en un Estado social. Con una sensación de embriaguez futurista, Suecia quiere cambiar. El futuro ciudadano pasa por una guardería estatal, por una escuela básica común y por un Bachillerato unificado. Aquí

empiezan dos fenómenos simultáneos: por un lado, un crecimiento rápido de una burocracia de la educación y de los servicios sociales, reclutada y educada de una manera completamente diferente a los anteriores funcionarios al servicio del Estado de educación y de derecho; y, por otro lado, se introduce una terminología nueva que todo el tiempo se refiere a la idea de igualdad, a la vez que se aleja de las referencias anteriores. Lo que es nuevo en Suecia es que las reformas se basen más en ideología que en informes objetivos. Si toda esta nueva educación fuera valiosa, sugiere Carlsson, el estándar cultural y científico se habría elevado, 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 con los que trabaja, sino que podría directamente empeorarlos. Se puede hacer un experimento ideal: si el docente pudiera disponer libremente de su tiempo y si su esfuerzo de trabajo se midiera únicamente por 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. 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. Casi todas las organizaciones que tienen que ver con la educación superior protestan, pero eso no produce ningún efecto. Los ayuntamientos tienen ahora la res-

ponsabilidad total sobre las escuelas. Simultáneamente, una nueva ley estipula que las escuelas serán dirigidas no por reglas, sino por objetivos. Esta reforma es el cambio más negativo desde que se introduce la escuela comprensiva. De un solo golpe se dejan las decisiones que tienen que ver con la educación 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 una filosofía de la dirección que dice 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 confianza en el conocimiento y la experiencia de los jefes, y empieza la huida de la gente más capaz hacia otros sectores del mercado laboral.

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 esta situación, hacer una inversión más grande que nunca en la educación ¿a qué dedicará 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, y hablan de in-

dividualización y 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 ordenadores.

El historiador de la escuela Richardson (1984) subraya que la mayoría de las decisiones políticas sobre la escuela se han tomado por unanimidad en el Parlamento. Que tal unanimidad se haya podido alcanzar se entiende quizá 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 los alumnos deben saber. Cuando, al mismo tiempo, se dejan más cosas en manos de los responsables locales hay, como lo formula Richardson cuidadosamente, «una tendencia nueva, vista desde una perspectiva histórica».

Un concepto importante para describir el desarrollo de los años noventa es la integración; integración entre el 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 lí-

neas 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 poder tener todos acceso a la Universidad. Ahora hemos llegado al punto en el que repartimos una especie de título de reválida superior de Bachillerato sin las formalidades del examen a todos los jóvenes que asisten al Bachillerato unificado durante los años estipulados.

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.

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 para la vida laboral del futuro, de un fondo para implantar nuevas tecnologías y de un fondo europeo para las regiones poco pobladas. Con ese dine-

ro, se hicieron reformas en el edificio escolar, creando una impresión de apertura. Ya no había aulas, sino espacios abiertos. Se dio a todos los alumnos y profesores un ordenador 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 se 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 concentra 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, Naeslund 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 hubiera sido más elevada si los alumnos hubieran tenido clases con un profesor. También nota el carácter superficial y fragmentario de los conocimientos adquiridos durante el año lectivo. Un chico había estudiado durante su último año escolar: la economía de Japón, el hinduismo, la desertificación en África, un es-

critor sueco del siglo XIX y la moto de nieve. Nota Naeslund 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 o 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, este colegio 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 proble-

ma. 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, y tampoco en la financiación. Se puede concluir sin temor a exagerar que esta pedagogía es social y económicamente irresponsable.

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 (Alleklev-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 les acostumbraron a estar en aulas re-

bosantes 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, vistiéndolos 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 bastantes de ellos solían llegar hasta una hora antes del comienzo de clase. En un vídeo 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 consigna lotes de unos 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 para 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 psicossocial 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.

II. 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, la pedagogía psi, 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 educación*, publicado por el filósofo estadounidense Dewey en 1916. En esta obra se encuentra la mayoría de 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.

1. La sociología de la educación

La primera parte del siglo XX significó a la vez la modernización y 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 al mismo tiempo un alumno capaz de concentrarse y obtener buenos resultados. Todos se cansan, y el trabajo producido es escaso.

Hay ejemplos famosos de colegios 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 así, supuestamente, tendrá un trauma de por vida. Como contraste, estos colegios reformados, en vez de dar cursos de au-

toafirmación 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 en el alumno por ósmosis si está en un ambiente adecuado. Si los alumnos no progresan a pesar de la apertura y la 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 acuden a sus clases o que se dedican a la criminalidad. Así, la verdadera tarea de la escuela queda confusa. ¿Es una institución de enseñanza o un centro de ayuda social?

2. El igualitarismo

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

cuela comprensiva. En los países occidentales, 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 a todos los jóvenes se les dé un título de graduado escolar o 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 hablará 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, participando apenas en 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 muy diferentes entre ellos? 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? Se enseña a los docentes a ser «tolerantes» también con los errores, y la única nota realmente «democrática» llega a ser el aprobado. Tanto los sobresalientes como los suspensos se convierten en calificaciones no deseables. En vez de corregir y calificar los trabajos, el profesor debe juntarlos 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 quién hizo esfuerzos y quién 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. 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, 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 resulte demasiado fácil para las chicas. Si el programa se hace tomando en cuenta al alumno medio, quedan 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 llegan a estar al 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 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 cómo ser responsable, paso a paso. Primero se trata de enseñarle a realizar tareas sencillas, como 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 con-

vivencia 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.

3. El derecho a la diferencia

Como se ha explicado, por los años sesenta, al lado del dogma del igualitarismo se introduce además 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 tiene 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 empiezan a enfocarse las diferencias culturales de los alumnos, restándole importancia al plan de estudio común.

Las decisiones empiezan 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 a estudiar individualmente lo que considera su propia cultura. Sin embargo, esto tampoco es posible, porque los padres necesitan salir a trabajar; así que 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 de antes de la formación del Estado nacional, lo que en Europa suele ser el siglo XV o 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 cualificada en estas materias. En vista del esfuerzo que entraña el aprendizaje de matemáticas, física y química, si estas materias son optativas, se estudian 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 di-

versidad. 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 tienen 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 reemplazada 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.

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 cons-

tructivismo 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 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 su 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 todos los alumnos, se convierte en imposible dar clase. Las explicaciones del profesor llegan a estorbar. El nuevo papel del docente es, al contrario, el de ser un facilitador, alguien a quien se pue-

de 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 terrenos. En vez de concentrarse en la adquisición de conocimientos básicos, ahora despectivamente llamados escolares o formales, el alumno debe aprender técnicas para manejar un ordenador, 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 supuestamente 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 le 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 convierten 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 poca posibilidad de construir

se 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 había 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.

5. El pedagogismo

El término del 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 sobre 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 sustituyen 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 la diversión. Ahora, la idea de que todo 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 ser aprender a concentrarse, a hacer esfuerzos sistemáticos y aceptar dejarse guiar por los especialistas que habían estudiado lo que el alumno debía aprender. Todo esto se va perdiendo a favor 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.

6. La destrucción de la cultura

Una cultura intelectual se construye lentamente durante siglos y, ya que los humanos 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 del 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, estamos frente a un retroceso social si no se enseña a los jóvenes una actitud positiva hacia la sociedad. 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 ni-

ño 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 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 habrían 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 lo 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, 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 opi-

nión vale lo mismo que las conclusiones de alguien que ha estudiado un campo de conocimientos. 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 la lengua empieza en muchos países occidentales por 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 la 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, mientras que los inmigrantes podrán desconocer a la vez la historia de su país de origen y 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 uno de varios grupitos yuxtapuestos. La sociedad se diluirá en la simple coexistencia en un mismo espacio. En vez de colaborar en un proyecto en 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 color. Así, el alumno no sale de ignorante, de niño; 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, el ámbito de la escuela, cada vez más, acepta la oralidad, la expresión de la opinión y la fragmentación. La escuela ya no defiende como valores los conocimientos, 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 a sus capacidades reales.

7. La nueva pedagogía en España

En España, ¿qué se opina de todo eso? Uno de los personajes centrales de las recientes reformas, Marchesi (2000), ilustra algunas de estas tendencias en *Controversias en la educación española*. 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 habla de 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 los alumnos antes 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 ellos. 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 titulado *El fracaso escolar* (Marchesi y Hernández Gil, eds., 2001). Los diferentes autores 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.

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 pa-

ra 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 esto, 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 pedacitos para que también mejoras modestas se puedan ver.

Larsson advierte contra el mito de la facilidad para 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 exi-

gir 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 dis-

crepancias 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, el 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 el no esforzarse. Frykman pregunta retóricamente cómo pudo esto considerarse alguna vez radical.

También encuentra dudoso usar el tiempo escolar para pensar sobre la propia identidad. 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 expe-

riencias importantes que los alumnos de ahora no obtienen. No aprenden a ampliar sus horizontes y adquirir destrezas a través de tener que hacer las tareas, responder a las preguntas y 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 se vuelven casi automáticamente asequibles a otro tipo de influencias, por ejemplo, del grupo de amigos y de los medios de comunicación. Según la formulación de 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 explica también por qué los docentes de ahora señalan que cada vez tienen que invertir más tiempo y fuerza en negociar 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 pasa de ser una profesión que tiene que ver con la cultura y la educación a ser una profesión social, en la que lo esencial es asegurarle al alumno el disfrute de sus derechos. La maestra se ha convertido en una especie de asistente social o trabajadora de campo. 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.

III. ¿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 el interés del alumno particular.

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 se ve automáticamente calificado de retrógrado, porque los nuevos pedagogos afirman que su orientación es correcta y 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 quedar 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 hablar de aumentar las inversiones. Sin embargo, no hay una relación directa entre la inversión en educación y el resultado, como 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 enfocar a los profesores. Lo importante no es tanto la inversión en edificios y 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 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 dan 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 demuestra que son menos exitosas otras medidas, como pueden ser: 1) invertir más dinero en la educación de manera general; 2) dar más autonomía a los centros escolares sin cambiar otra cosa; 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 profesores, 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 disuadir de la carrera docente a los estudiantes 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 2004 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 había mejorado aún más sus resultados. Los finlandeses atribuyen sus buenos resultados a los siguientes factores: maestros y profesores con buena preparación académica; madres con un alto nivel de educación que ayudan a sus hijos con las tareas; familias que apoyan a los docentes; un sistema escolar con metas claras; inversión del Estado en la 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, se los ha creado ella misma. Hasta teniendo 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.

IV. EPÍLOGO OPTIMISTA

Después de cuatro décadas con la nueva pedagogía, el público sueco ha reaccionado. Los que han despertado la alarma han sido los casos de violencia escolar, más que los bajos conocimientos. Por 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 a 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 aumentará las exigencias para entrar y para graduarse.

— Una reforma de la formación docente que incrementará las exigencias para graduarse. Aumenta el enfoque en las materias que va a enseñar el docente y disminuye el tiempo dedicado a estudiar diferentes teorías pedagógicas.

— La introducción de un diploma o certificación para los docentes. Se especificará para qué materias y para qué edades se ha preparado el docente.

— Una ley sobre los derechos, pero también sobre 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 or-

den y la tranquilidad dentro de los establecimientos.

Cabe la posibilidad de que vuelva un gobierno socialdemócrata en las próximas elecciones 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, y LINDVALL, Lisbeth (2000), *Listiga räven. Läsinlärning genom skönlitteratur. Ett läsprojekt i Kvarnbyskolan, Rinkeby, i samarbete med Rinkeby bibliotek*, En Bok för Alla, Estocolmo.
- BARBER, Michael, y MOURSHED, Mona (2007), *How the world's best-performing school systems come out on top*, McKinsey (disponible en www.mckinsey.com/locations/ukireland/index.aspx).
- CARLSSON, Stefan (1995), *Scoialtjänstens kompetens och funktion*, City University Press, Estocolmo.
- FRYKMAN, Jonas (1998), *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*, Historiska Medier, Lund.
- HADENIUS, Karin (1990), *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*, Almqvist & Wiksell International, Estocolmo.
- LARSSON, Gudmund, ed. (2001), *Resa i första klass. Skolan ur ett arbetarrörelseperspektiv*, LO, Estocolmo.
- MARCHESI, Álvaro (2000), *Controversias en la educación española*, Alianza, Madrid.
- MARCHESI, Álvaro, y HERNÁNDEZ GIL, Carlos (eds.) (2001), *El fracaso escolar*, Doce Calles, Madrid.
- NAESLUND, Lars (2001), *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*, Linköpings Universitet.
- RICHARDSON, Gunnar (1984), *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, Studentlitteratur, Lund, 3ª edición.