

**LAS TENDENCIAS PEDAGÓGICAS ACTUALES
Y LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA:
UN PROBLEMA NO SÓLO SUECO**

*Disertación de la Dra. Inger Enkvist, en la
Jornada abierta del Instituto de Bioética de la
Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas,
el 6 de julio de 2007*

Las ideas que se exponen en esta publicación son de exclusiva responsabilidad de los autores, y no reflejan necesariamente la opinión de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas.

ISSN: 0325-4763

Hecho el depósito legal

© Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas

Avenida Alvear 1711, P.B. - Tel. y fax 4811-2049

(1014) Buenos Aires - República Argentina

ancmyp@ancmyp.org.ar

www.ancmyp.org.ar

**ACADEMIA NACIONAL DE CIENCIAS
MORALES Y POLÍTICAS
JUNTA DIRECTIVA 2007 / 2008**

Presidente Académico GREGORIO BADENI
Vicepresidente Académico ISIDORO J. RUIZ MORENO
Secretario Académico HUGO O. M. OBIGLIO
Tesorero Académico JORGE EMILIO GALLARDO
Prosecretario Académico FERNANDO N. BARRANCOS Y VEDIA
Protesorero Académico HORACIO SANGUINETTI

ACADÉMICOS DE NÚMERO

Nómina	Fecha de nombramiento	Patrono
Dr. Segundo V. LINARES QUINTANA ..	03-08-76	Mariano Moreno
Dr. Horacio A. GARCÍA BELSUNCE.....	21-11-79	Rodolfo Rivarola
Dr. Pedro J. FRÍAS	10-12-80	Estanislao Zeballos
Dr. Alberto RODRÍGUEZ VARELA	28-07-82	Pedro E. Aramburu
Dr. Natalio R. BOTANA	11-07-84	Fray Mamerto Esquiú
Dr. Ezequiel GALLO.....	10-07-85	Vicente López y Planes
Dr. Horacio SANGUINETTI.....	10-07-85	Julio A. Roca
Dr. Carlos María BIDEGAIN.....	25-06-86	Fray Justo Santa María de Oro
Dr. Carlos A. FLORIA.....	22-04-87	Adolfo Bioy
Dr. Leonardo MC LEAN.....	22-04-87	Juan B. Justo
Monseñor Dr. Gustavo PONFERRADA ..	22-04-87	Nicolás Avellaneda

Nómina	Fecha de nombramiento	Patrono
Dr. Gerardo ANCAROLA	18-12-92	José Manuel Estrada
Dr. Gregorio BADENI.....	18-12-92	Juan Bautista Alberdi
Dr. Eduardo MARTIRÉ.....	18-12-92	Vicente Fidel López
Dr. Isidoro J. RUIZ MORENO	18-12-92	Bernardino Rivadavia
Dr. Jorge R. VANOSSI	18-12-92	Juan M. Gutiérrez
Dr. Félix LUNA.....	23-04-97	Roque Sáenz Peña
Dr. Víctor MASSUH	23-04-97	Domingo F. Sarmiento
Dr. Hugo O. M. OBIGLIO	23-04-97	Miguel de Andrea
Dr. Alberto RODRÍGUEZ GALÁN	23-04-97	Manuel Belgrano
Dr. Fernando N. BARRANCOS Y VEDIA	28-04-99	Benjamín Gorostiaga
Dr. Dardo PÉREZ GUILHOU.....	28-04-99	José de San Martín
Dr. Adolfo Edgardo BUSCAGLIA.....	10-11-99	Dalmacio Vélez Sársfield
Dr. Juan R. AGUIRRE LANARI	27-11-02	Justo José de Urquiza
Dr. Bartolomé de VEDIA	27-11-02	Carlos Pellegrini
Dr. Miguel M. PADILLA	24-09-03	Bartolomé Mitre
Sr. Jorge Emilio GALLARDO	14-04-04	Antonio Bermejo
Dr. René BALESTRA	14-09-05	Estaban Echeverría
Dr. Alberto DALLA VÍA.....	14-09-05	Félix Frías
Dr. Rosendo FRAGA.....	14-09-05	Cornelio Saavedra
Embajador Carlos ORTIZ DE ROZAS	14-09-05	Ángel Gallardo
Dr. Mario Daniel SERRAFERO.....	14-09-05	José M. Paz
Dr. Juan Vicente SOLA	14-09-05	Deán Gregorio Funes

LAS TENDENCIAS PEDAGÓGICAS ACTUALES Y LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA: UN PROBLEMA NO SÓLO SUECO

Por la DRA. INGER ENKVIST

A finales de los '90 se realizó un experimento educativo en un colegio del norte de Suecia con 250 alumnos: en él se pretendía construir la "educación del futuro" siguiendo al pie de la letra las recomendaciones del gobierno y con una potente inversión con la que preparar la futura vida laboral y permitir el acceso a las nuevas tecnologías. El primer paso que se dio fue la desaparición de las aulas; el segundo consistió en entregar a cada alumno un ordenador portátil con el que trabajar autónoma e individualmente, aplicando su propio método y dedicando a cada asignatura entre tres y cuatro semanas, al final de las cuales debían entregar un informe impreso. La experiencia fue evaluada por la Universidad de Linköping, arrojando pésimos resultados, sobre todo en el caso de los alumnos con problemas. En lectura muchos alumnos no lograron alcanzar siquiera los mínimos establecidos: lo cual da qué pensar, porque si los alumnos han de trabajar solos ¿el aprendizaje no se realizará a través de la lectura personal? Por otro lado, los alumnos más flojos no aprovechaban el tiempo,

limitándose a quedarse sentados a la espera de que el profesor acudiera en su ayuda, e incapaces de entender lo que aparecía en los libros de la biblioteca y en la pantalla de su ordenador. Además, el trabajo individual daba lugar a extraños resultados: concretamente, un alumno –siguiendo las instrucciones de los profesores– se pasó un año estudiando la economía de Japón, el hinduismo, la desertización de África, un autor sueco del siglo XIX y la moto de nieve: desde luego, no parecen bases demasiado sólidas para unos estudios superiores. Con este método los alumnos quedaban convertidos en islas, encerrados en su propia burbuja de conocimientos, sin un grupo al que adscribirse o al que pertenecer, y privados de la transmisión de la cultura.

Como contraste, se puede señalar una de las experiencias más positivas realizadas en Suecia en relación con la educación de hijos de inmigrantes. Consistió en un proyecto para fomentar la lectura en un grupo de veinticuatro niños de doce nacionalidades diferentes, en Rinkeby, un barrio en las afueras de Estocolmo conocido por albergar casi únicamente a refugiados. Las heroínas de esta historia son dos maestras suecas de unos sesenta años y una bibliotecaria de alrededor de cuarenta, también sueca, que casi sin apoyo oficial y como parte de su trabajo ordinario lograron que su grupo experimental, tras permanecer cuatro años en el programa, superara en lengua y matemáticas al promedio no sólo de otros grupos compuestos por niños de otra lengua materna, sino también al promedio de los grupos compuestos por niños suecos.

Las maestras empezaron a trabajar con el grupo cuando los alumnos estaban en su año preescolar, a los seis años, en 1994. Durante el año preescolar leyeron cuentos a los niños; los acostumbraron a estar en aulas llenas de libros atractivos; animaron a los niños 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 alumnos del

grupo experimental. Poco a poco, a lo largo del año, las maestras consiguieron despertar el interés de los niños por las letras y las palabras completas y así muchos de ellos lograron aprender a leer en ese año que era de “preparación a la lectura”.

En el primer año escolar, los alumnos estudiaron las letras una por 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.

El segundo año, uno de los temas elegidos fue Alfons Åberg, personaje de libros muy populares de una autora sueca. Los niños leyeron, discutieron, escribieron resúmenes, se disfrazaron como los personajes de los cuentos, representaron escenas para los padres y para los niños de un grupo preescolar, y finalmente vino a visitarlos la autora del libro, Gunilla Bergström, en persona.

Otro de los temas del segundo año lo proporcionó un libro para niños sobre veinticuatro reinas y reyes suecos. Ya que había precisamente veinticuatro niños en el grupo, cada niño pudo encarnar a un monarca. Leyeron la presentación de “su” rey o reina en el libro y después buscaron más datos y finalmente pusieron en escena la historia de los reyes de Suecia, vistiendo todos una corona de papel dorado y una capa elegante, diciendo por ejemplo: “Yo soy Gustavo III y vivo en el palacio de Estocolmo”. Fueron también al palacio real para saber cómo vivían los reyes y también a un museo etnográfico para ver como vivían los pobres.

El tercer año, el tema central fue la obra de Astrid Lindgren, autora sueca de literatura infantil inmensamente querida y respetada por todos los suecos. Sus libros son más largos y complicados que los de Gunilla Bergström y, por eso, les llevó mucho tiempo a los alumnos leerlos, resumirlos, ilustrarlos y representar

escenas sacadas de ellos. Los alumnos pudieron visitar dos parques temáticos sobre el mundo de Astrid Lindaren y los lugares en los que habían sido rodadas algunas de las películas basadas en sus obras. En un video que se ha hecho del proyecto, varios niños declaran que les gustaría llegar a ser escritores. Al final del tercer año, muchos niños habían leído entre cuatrocientas y quinientas obras.

Las maestras también colaboraron con el grupo “Los hijos de Abraham” para aumentar la tolerancia religiosa entre los alumnos. Algunos de estos niños vienen de áreas de fuertes tensiones religiosas y piden a gritos respeto por su propia religión sin estar preparados para tolerar la religión de otros alumnos.

Todo esto se realizó en sueco. Las maestras pusieron cuidado en pronunciar lentamente y articular bien, confeccionando además numerosas imágenes para ilustrar visualmente las explicaciones. Al igual que otros niños de origen extranjero en la escuela sueca, los alumnos del grupo que así lo deseaban también podían tomar clases de su lengua materna durante unos sesenta minutos por semana, clases que no fueron incluidas en el proyecto experimental. En una prueba de lengua y matemáticas para todos los alumnos de diez años de la capital, este grupo superó a muchos alumnos de barrios acomodados procedentes de hogares suecoparlantes.

Una de las maestras resume los logros del proyecto diciendo que los libros y las experiencias en el aula han brindado a los alumnos una *plataforma cultural para la convivencia*. Antes del proyecto, los alumnos no tenían casi nada en común, ni la lengua ni los contenidos culturales. Ahora han visto ejemplos de cómo resolver conflictos y de cómo colaborar, y apenas hay tensiones entre ellos, todo ello en un ambiente que suele ser conflictivo. Los alumnos no presentaron problemas de conducta ni tampoco de aprendizaje o de dislexia. No necesitaron la intervención de

ningún especialista en apoyo escolar. Se sabe que los niños que empiezan a leer temprano suelen convertirse en buenos lectores. Para resumir, los logros de este proyecto incluyen el éxito escolar, la identificación positiva con la escuela sueca y con las maestras, una socialización y un desarrollo psicosocial excelentes.

Estas maestras se formaron en la antigua escuela de maestras, que concentraba el esfuerzo de todos en que los chicos dominaran la lectoescritura durante los primeros años. La formación de las nuevas maestras, en cambio, está actualmente en manos de psicopedagogos que se interesan más por comprender los problemas de los alumnos que por su progreso escolar. El éxito del proyecto de Rinkeby cuestiona la validez de esta última perspectiva.

Los profesores suecos tienen gran libertad para organizar el trabajo, por lo que estas maestras no han cometido ninguna infracción formal, simplemente no basaron su experimento en los métodos recomendados “desde arriba”. Fuertemente centradas en el aprendizaje, pusieron menos énfasis en los aspectos formales de la “autonomía”, de la “democracia escolar” o de la influencia de los padres. Han contado que encontraban a los alumnos del proyecto en la escuela mucho antes de empezar la jornada escolar, contentos, leyendo, algo que debería llenar de felicidad a todo educador, pero no ha sido así. El éxito de este proyecto muestra que el modelo oficial, muy caro por cierto, con maestras de educación especial, psicólogos y un énfasis en la cultura de origen del alumno, no parece ser el mejor. En cambio, un programa centrado en la lectoescritura resulta ideal para todos los alumnos, sean suecos o extranjeros. El proyecto sugiere que lo esencial es la buena preparación de las maestras y el trabajo intenso con los niños, y no las reuniones de los profesores con diferentes expertos. En resumen, parecen haberse equivocado los expertos en pedagogía, y los políticos que les han escuchado, además de los lingüistas que han diseñado programas apartados de lo probadamente eficaz.

Estas experiencias sirven para ilustrar las relaciones entre modelos pedagógicos y calidad de la enseñanza y también la necesidad de revisar algunos “principios” pedagógicos que, de manera dogmática, se han instalado en los sistemas de enseñanza europeos. Si el segundo modelo de educación es más eficaz y corresponde a la tradición educativa, ¿por qué se ha abandonado a favor de otros modelos que son más caros y, además, funcionan menos bien?

Otra referencia a datos suecos concierne una evaluación que la Dirección General de Escuelas publicó en 2003. En esta evaluación se comparan los resultados de 2002 con los de 1991 para los alumnos de 15 años. El informe sobre el resultado se denomina el “NU03”. El resultado más sorprendente y grave es que los conocimientos que los alumnos poseen en el 2002 en el área de matemáticas, los alumnos de 1991 los habían adquirido con un año de antelación. Es decir, que en once años Suecia había perdido un año entero de matemáticas. El NU03 debería haber provocado gran alarma porque si, desde que la globalización trasladara la industria a países más baratos, Suecia se había planteado convertirse en una sociedad del conocimiento que viva de los servicios cualificados, ¿cómo íbamos a contar con ingenieros de primera línea si las matemáticas caían en picado?

Además, los resultados en lectura en lengua materna y lectura en inglés, donde Suecia solía ocupar un primer o segundo puesto, ¿por qué caían ligeramente?; ¿por qué no eran superiores a los de antes, como ocurre en el caso de los finlandeses? Tomemos, por ejemplo, el caso de las ciencias sociales, que hoy en día se estudian de manera conjunta. Si, como dice la ley de educación sueca, la convivencia social es su principal objetivo, los conocimientos de las ciencias sociales deberían ser excelentes y, sin embargo, los datos revelan que los alumnos que acaban la enseñanza obligatoria lo hacen con conocimientos sociales fragmentarios y lo que es particularmente grave también con escasos conocimientos acerca

del funcionamiento de la democracia sueca. Estas son las consecuencias de la ley de 1969 que puso a la convivencia en el aula por encima de la adquisición de conocimientos.

En cuanto a la cualificación de los profesores, en el año 1991 un 98% del profesorado de la ESO contaba con la cualificación adecuada: aparte de su formación universitaria de al menos un año en la asignatura en cuestión, los profesores habían recibido también formación pedagógica. En 2002, sin embargo, el porcentaje de profesores con la formación adecuada queda reducido al 60% y eso aunque se cuente como adecuada una formación universitaria a veces de tan sólo un semestre. Ante esto cabe preguntarse: ¿existirá alguna relación entre los malos resultados académicos y la caída en la cualificación del profesorado?

Antes de continuar con el análisis de la nueva pedagogía, quizá se me permita usar otro ejemplo sueco para ilustrar el resultado de este cambio de unos métodos eficaces centrados en el aprendizaje a otros centrados en la autonomía y la tecnología. Al comienzo de los años 1970, cuando Suecia era la segunda potencia mundial en lo económico, los resultados en política educativa situaban al país a la cabeza del resto del mundo, o –cuando menos– en un segundo o tercer puesto. En aquella época acababa de empezar a trabajar como profesora y mi escuela recibía con frecuencia visitas de delegaciones extranjeras cuya reacción era claramente positiva: los comedores, las bibliotecas, las relaciones entre alumnos y profesores... todos los factores, tanto externos como internos, despertaban su entusiasmo. Hoy en día, sin embargo, el informe PISA coloca a Suecia alrededor del rango 17. Lo que ha pasado es que antes de 1969 el principal objetivo del mundo educativo era el aprendizaje de materias impartidas por profesores con un alto nivel de cualificación y en un entorno tranquilo y adecuado. Pero en 1969 introdujo una nueva ley cuya primera meta pasó a ser la convivencia relegando el aprendizaje a la segunda.

Por todo eso, el ejemplo de Suecia tiene todo de una experiencia casi de probeta en cuestión de educación: un país con un buen nivel educativo, sin grandes problemas sociales, con una inversión sostenida en el campo de la educación decide introducir experimentos sociales y tecnológicos en su educación. A la vista están los resultados. Por eso, las preguntas que pueden hacerse los suecos podrían tener interés también en otros países: ¿Por qué abandonó Suecia una fórmula educativa que funcionaba bien? ¿Por qué, a pesar de haber continuado invirtiendo en educación, las cosas han empeorado tanto? ¿Por qué Suecia ha tardado tanto en rectificar una política que obviamente no conduce a los resultados deseados?

Ideas que han influido en las políticas educativas

Para explicar estas “reformas” educativas quisiera señalar la influencia de ideas que circulan entre sociólogos, políticos y algunos pedagogos universitarios. Estas teorías son presentadas como modernas y como científicas y han influido en la educación tanto en Suecia como en la mayoría de los países occidentales. Sin embargo, han sido introducidas sin que se haya probado antes su validez en el campo de la educación.

1. La sociología de la educación

Se ha prolongado la escolaridad obligatoria en casi todos los países, lo cual en combinación con los cambios familiares debería haber impulsado una escuela más estructurada para educar a estos alumnos de origen más variado durante más tiempo. Sin embargo, en general esto no ha sido así. El sistema escolar se ha utilizado más para obtener más igualdad social que para promover la adquisición de más conocimientos. Los políticos, acon-

sejados por los sociólogos, se han interesado más por mantener escolarizados a los jóvenes que por asegurarse de un mejor aprendizaje. En las diferentes reformas, los políticos se han apoyado más en los sociólogos que en los profesores, y a los sociólogos no les interesan tanto las asignaturas ni el modo de enseñarlas mejor como el origen social del alumno y su papel en cuanto agente social. Se ha producido, por tanto, una desviación del centro de atención desde el aprendizaje hacia los factores sociales. La tendencia se nota también cuando se reparten fondos destinados a la investigación en el mundo de la educación porque los temas sociológicos reciben la mayor parte de estos fondos en detrimento del aprendizaje.

2. El constructivismo

Aun son más los factores que han influido a la hora de desterrar el concepto de enseñanza como un aprendizaje sistemático de determinadas asignaturas. En este sentido, fuera del mundo de la educación el término “constructivismo” quizá sea poco conocido. En realidad, éste está relacionado con la idea –psicológica y filosófica a un tiempo– de que para aprender el ser humano crea en su cerebro el conocimiento. Esto es cierto, pues no existe conocimiento alguno que no pase por el cerebro. Ciertas variantes del constructivismo, sin embargo, van más allá al afirmar que resulta imposible aprender a través de una enseñanza preparada por otra persona: ha de ser el alumno quien lo entienda todo por sí solo. Entra en juego entonces la pedagogía activa: cada alumno debe contar con medios suficientes para obtener la información que le permita a él mismo crear los conceptos necesarios.

3. El enfoque en los modos de trabajar

Por encima del papel del profesor, el constructivismo apuesta, pues, por el trabajo individual o en equipo del alumno

dentro del aula. Una perspectiva que influye decisivamente en la organización del aula y en su tranquilidad (o en la ausencia de ella): algunos alumnos –los menos– trabajarán manteniendo la concentración; muchos –la mayoría– trabajarán algo; y otros no trabajarán absolutamente nada. La responsabilidad pedagógica queda así trasladada del profesor al alumno: el foco de interés se centra no en el profesor ni en la asignatura, sino en la personal disposición del alumno; mientras que en la pedagogía tradicional el profesor “acerca” al alumno al conocimiento, el constructivismo convierte al docente en un facilitador. Esta corriente pedagógica, que en España –dirán ustedes– quizá no haya llegado a tomar tanto cuerpo, se ha estado aplicando durante años en Suecia con fuertes inversiones y mucha buena voluntad: y a la vista están los resultados.

4. La teoría del entorno

Esta teoría ejerce actualmente mucha influencia: aulas y escuelas deben servir como entorno favorable para el desarrollo de los alumnos con más desventajas. El aprendizaje ya no ocupa el primer lugar en importancia: ahora éste corresponde a la igualdad obtenida a través de la organización del aula. Lo cual no deja de contener cierta lógica, porque en una clase cuyo funcionamiento es positivo, los alumnos cuyo rendimiento sea más bajo se beneficiarán del resto del grupo; y al revés: una mayoría de alumnos problemáticos en el aula puede obstaculizar el aprendizaje de los demás. Sin embargo, la igualdad a cualquier nivel no puede ser la meta prioritaria sino la meta debe ser lograr el mejor aprendizaje posible.

5. El enfoque lúdico

La nueva pedagogía, también llamada psicopedagogía o pedagogismo, coloca al alumno en el centro del proceso pedagógico-

gico y piensa que la tarea del profesor no consiste en explicar un contenido, sino en ofrecer una variedad de materiales para que el alumno escoja. El papel del profesor se parece más al de un monitor: preparar excursiones, materiales y meriendas, potenciando los aspectos lúdicos del aprendizaje. Se hace hincapié en la importancia de la motivación creada por el profesor, lo cual no deja de ser contradictorio cuando es el alumno quien debe buscar información de modo individual. Y otra contradicción más: si cada alumno trabaja a su modo y con su propio material, ¿cómo esperar que los resultados que se alcanzan sean iguales?

6. Las tecnologías modernas

El gran interés de los políticos es que los jóvenes aprendan tecnología porque piensan que así van a estar preparados para el mercado laboral del futuro. Curiosamente, los políticos ven la informática como algo que pertenece a la educación, mientras que muchos jóvenes la utilizan en primer lugar como un instrumento de comunicación y de juego. La aceptación del papel preponderante de la tecnología por parte de ciertos pedagogos tiene que ver con que permite realizar los demás objetivos de la nueva pedagogía como la búsqueda individual de la información y lo lúdico.

7. El derecho a la diferencia

Durante los últimos diez o quince años, ha tomado cuerpo entre los mismos sociólogos al mismo tiempo que la idea de la igualdad la del derecho a la diferencia. Las alumnas, por ejemplo, tienen derecho a estudiar antes escritoras que autores masculinos; o bien en determinadas zonas geográficas del país puede existir un interés legítimo hacia un tema, y no hacia otro; o los alumnos extranjeros quizá quieran centrar sus estudios sobre la región de

origen de los padres. El derecho a la diferencia, sin embargo, socava por completo la idea de la escuela y el papel del profesor, imposibilitado de saber todo lo que cada alumno puede elegir estudiar. Es este uno de los principales motivos del malestar existente entre el profesorado. En esta situación, ¿para qué sirven las escuelas, creadas en principio con objeto de que los alumnos aprendan lo que el maestro puede enseñarles y lo que la sociedad ha decidido que es útil aprender? ¿Llegaremos a tener tantas aulas como alumnos?

8. Desprecio por la cultura

Detrás del pedagogismo y de otras teorías pedagógicas está latente cierto desprecio hacia la cultura. Ésta ha seguido un desarrollo a lo largo de la historia en el que han colaborado infinidad de seres a los cuales no conocemos. Y, de pronto, pasa a ser prioritario que cada alumno pueda elegir él mismo y libremente qué, cómo y cuánto va a estudiar: es decir, se pone todo en manos de un individuo joven e inculto que debe decidir con qué se queda de algo elaborado durante generaciones. Así, el constructivismo alienta también la idea de un modelo de ser humano capaz de desarrollar todos los saberes porque si los alumnos han de trabajar solos y sin demasiadas explicaciones por parte del profesor, ello implica que todos son capaces de desarrollar las matemáticas, la historia, la lengua, la ortografía y la biología, en las que los especialistas llevan siglos trabajando. La posibilidad de elegir que le ofrecemos al alumno también lleva implícita nuestra aquiescencia ante su elección, lo cual redundaría a favor de un relativismo total.

Estas ideas son las que año tras año se han ido presentando a los docentes, por ejemplo en Suecia, en las jornadas pedagógicas a través de expertos pedagógicos. Todas estas ideas explican

por qué se ha montado un experimento como el primero que se contó con los alumnos que trabajaban de manera individual con ordenadores portátiles. El experimento combina todas las ideas elaboradas como la tecnología, la búsqueda individual, la aparente igualdad de todos los alumnos ante la tarea, lo lúdico y el profesor como facilitador. El experimento con los alumnos inmigrados deja cierta libertad a los alumnos pero está fuera de duda que el enfoque está en el aprendizaje y en el papel dirigente de las docentes: el experimento incluye trabajo individual y en equipo pero el modo de trabajar está supeditado a la meta del aprendizaje y no al revés.

Las ideas descritas han creado en los educadores una enorme confusión, pues la propia experiencia personal y el sentido común les enseñan que las cosas no son como pretenden estos teóricos de la sociología y de la pedagogía. Lo sorprendente es que los resultados se hayan mantenido tanto tiempo. Mi propuesta es que elaboremos una doble repuesta ante las ideas descritas:

Hay que protestar contra el rango científico otorgado a estas teorías. No está comprobada la validez de las teorías sino que, al revés, está comprobado que no funcionan. Para la universidad y para la ciencia, es un escándalo que se presente como científico algo que no lo es y que lo que se enseña a los docentes y a los futuros docentes esté lleno de contradicciones.

Hay que subrayar públicamente que estas ideas no representan una visión socialmente responsable. Al revés, si continuamos aplicando estas ideas estaremos abandonando a nuestros niños y a nuestros jóvenes social y cognitivamente; estaremos privándoles de la estructura cultural necesaria para alcanzar la autonomía; estaremos limitando sus opciones por su falta de preparación adecuada.

Me podrían refutar que esta crítica es desproporcionada, pero precisamente por eso he empezado con ejemplos concretos.

Resulta de suma importancia para otros países estudiar de cerca los experimentos que se han hecho en Suecia. Quizá no todas las tendencias se den en España del mismo modo como en Suecia, pero el caso sueco se podría utilizar en el debate como una referencia a una experiencia casi de laboratorio. Se suele decir que no es ético hacer experiencias científicas utilizando a personas, pero eso es lo que se ha hecho en Suecia. Aunque las prácticas no sean exactamente las mismas en diferentes países, las teorías que circulan son muy similares y los países de tradición educativa menos sólida se exponen al riesgo de obtener peores resultados que los suecos.