

**Controversias educativas: Una conversación con Olga R. Sanmartín**

*Inger Enkvist y Olga R. Sanmartín*

Ed. Encuentro, Madrid, 2019

---

## **Controversias educativas: la buena y la mala educación**

Miguel Ángel Castro Nogueira y Laureano Castro Nogueira

3 enero, 2024



Treinta y dos años después de la promulgación de la LOGSE y tras varias reformas educativas (LOE, LOMCE, LOMLOE), la enseñanza sigue siendo en España un tema de debate tenso y marcadamente ideológico. En estos momentos nos encontramos en una fase de implantación acelerada de la última reforma, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), elaborada por el actual gobierno y que da carpetazo a la LOMCE. Gobierno y oposición siguen sin encontrar el modo de ponerse de acuerdo en una materia de estado y no se aprecia voluntad política de hacerlo por ninguna de las dos partes.

Mientras tanto, se suceden en prensa las opiniones de expertos y docentes, casi cada día, así como la publicación de ensayos sobre políticas educativas comparadas. Algunos de los más interesantes, escritos a contracorriente de las políticas educativas europeas, los ha publicado Inger Enkvist (Värmland, Suecia, 1947), catedrática emérita de español en la Universidad de Lund y experta en literatura española. Enkvist, experta en sistemas y políticas educativas comparados, lleva más de veinte años alertando sobre la deriva de la educación occidental. Los informes promovidos por instituciones como la OCDE parecen darle la razón. Salvo contadas excepciones —como Finlandia o Estonia, y más recientemente Portugal—, algo pasa con la escuela europea. Sus resultados académicos son modestos al compararlos con los obtenidos por los alumnos asiáticos —especialmente en Singapur, Corea, China, Japón o Vietnam—, a pesar del despliegue de medios materiales, recursos tecnológicos e innovación metodológica.

Su libro más reciente, publicado al alimón con la periodista Olga R. Sanmartín, consiste en una larga entrevista y lleva por título *Controversias educativas: Una conversación con Olga R. Sanmartín*

(2019). En esta obra, se analizan las causas de la situación en que se encuentra el sistema educativo español y se abordan la mayor parte de los temas pedagógicos que han sido objeto de su investigación crítica. *Controversias educativas* se presenta como un diálogo entre la autora y la periodista, cuyas preguntas, organizadas temáticamente en el texto, recorren asuntos pedagógicos, políticos y de actualidad, tanto referidos al panorama nacional como internacional. El libro es una lectura fácil e interesante para acercarse a los problemas educativos más sensibles desde una perspectiva crítica y comparada. Las *controversias* a las que se refiere el título recorren un buen número de tópicos educativos: la formación y selección del profesorado, las nuevas metodologías activas, la disciplina y la autoridad en el aula, la relación entre familia y escuela, el papel del esfuerzo en el aprendizaje o el recorte de los contenidos curriculares. Todas estas cuestiones pueden encontrarse desarrolladas más sistemáticamente en otros títulos anteriores de la misma autora como *Educación. Guía para perplejos* (2014), *La buena y la mala educación: Ejemplos internacionales* (2011), *Repensar la educación* (2006) o *La educación en peligro* (2000).



Imagen: Gaelle Marcel

En estas páginas nos proponemos reseñar las tesis defendidas por la pedagoga sueca y hacer algunas

reflexiones críticas sobre las mismas. Introduciremos en nuestro análisis valorativo una perspectiva naturalista, muy poco frecuente en los estudios sobre educación. Esta perspectiva estudia el papel desempeñado por la enseñanza en la evolución humana y reflexiona sobre cuál debe desempeñar en el presente. Los sistemas educativos formales son un fenómeno histórico relativamente reciente, al menos tal y como los conocemos hoy. Sin embargo, la enseñanza, en su significado más amplio, es una actividad antropológica ancestral. De hecho, es una tarea singularmente humana y vinculada a nuestra naturaleza como seres culturales. La mirada naturalista y evolutiva no puede resolver las cuestiones ideológicas o los debates pedagógicos que complican el ambiente político y docente. Es más, en buena medida, las políticas educativas cobran sentido precisamente como instrumentos para superar las diferencias que nos encontramos en el interior de cada comunidad humana, tanto las que se deben al origen sociocultural de las personas, como aquellas otras que impone la naturaleza como resultado de la diversidad de capacidades individuales y madurativas. Sin embargo, pensamos que un enfoque naturalista sobre la enseñanza sí puede arrojar luz sobre la viabilidad teórica y práctica de ciertas tesis pedagógicas en la medida en que puedan resultar consistentes o no con la estructura cognitiva evolucionada de nuestra especie y sobre algunas de las dificultades a las que ha de hacer frente cualquier proyecto educativo.

### **El origen del malestar educativo**

Inger Enkvist cree que las razones para el descenso de la calidad educativa en países como Suecia, Francia o España, entre otros, se encuentran en la imposición de un nuevo modelo pedagógico cuyos orígenes hay que buscar a mediados del siglo XX. En ese momento, la pedagogía occidental se proponía como meta universalizar la educación, pero no contaba con una hoja de ruta clara. Para alcanzar este objetivo, los gobiernos optaron por diseñar un único modelo educativo, la *escuela comprensiva*, obligatoria hasta los dieciséis años, abierta por igual a todos los alumnos, con el propósito de unificar la práctica docente en un mismo marco institucional y educativo. El resultado, en opinión de la autora, fue la bajada de nivel, el aligeramiento de contenidos y, en consecuencia, la transformación del espacio docente en aulas cada vez menos comprometidas con la transmisión de contenidos, rellenándose este espacio con sofisticados artilugios didácticos y lúdicos.

Enkvist denomina *nueva pedagogía* al conjunto de políticas educativas, principios pedagógicos y compromisos ideológicos que hicieron posible el cambio de modelo. La crítica de Enkvist a este nuevo paradigma apunta en dos direcciones. Por una parte, la nueva pedagogía sirve a intereses políticos bienintencionados que, sin embargo, desencadenan perversos efectos no deseados. Por otra, sus fundamentos psicopedagógicos y filosóficos son erróneos. Veamos más despacio sus argumentos.

### **La instrumentalización de la educación.**

Enkvist interpreta el giro pedagógico aplicado desde mediados del siglo XX como una instrumentalización política que pone la escuela al servicio de ciertos objetivos sociales, como la igualdad y la convivencia, pero no del aprendizaje en sí mismo. Suecia, su país natal, es un buen ejemplo de este fenómeno.

En el caso español, la implantación de la escuela comprensiva se aprobó en 1990 con la LOGSE

—iniciada y desarrollada con los sucesivos gobiernos socialistas, con Maravall, Solana y Rubalcaba al frente de Educación— y ha continuado, con algunas rectificaciones, pero sin grandes diferencias, desde entonces hasta hoy. En la mayor parte de los países occidentales, señala Enkvist, la clase política ha interpretado estas medidas como un ejercicio progresista al apoyar propuestas pedagógicas que promueven más la igualdad y una (supuesta) modernización con respecto a los conocimientos escolares «de siempre».

Para Enkvist, las políticas progresistas que impulsaron estas reformas educativas han desencadenado importantes efectos no deseados. Por una parte, han causado la disminución del nivel de exigencia académica como consecuencia de la diversidad de intereses y conocimientos que, *de facto*, el docente encuentra en el aula. Además, la nueva pedagogía ha optado por una interpretación igualitarista de la educación, es decir, la idea de que todo el mundo debe aprender lo mismo, al mismo ritmo y en la misma aula, y, sobre todo, que el resultado sea similar. En contra de lo deseado, el ascensor social dejó de funcionar dentro del modelo de la escuela comprensiva.

Por otra parte, la nueva pedagogía ha obligado a transformar los roles de los actores principales de la escuela tradicional amparándose en argumentos pedagógicos y principios ético-políticos adoptados dogmáticamente. Frente a la necesidad del esfuerzo del alumno para adquirir el saber, la nueva pedagogía ha enfatizado la responsabilidad del docente y de la escuela en suscitar su interés y motivación, responsabilizando al sistema educativo de cualquier forma de fracaso escolar.

### **La debilidad teórica de la nueva pedagogía**

La nueva pedagogía consiste, en opinión de Enkvist, en un conjunto de doctrinas pedagógicas y psicológicas articuladas en torno a los principios del *constructivismo*. Según estos principios, el conocimiento se fragua en la mente humana como un proceso constructivo, activo, no pasivo, en el que el sujeto desempeña un papel protagonista. Ese proceso descansa, en opinión de los constructivistas, herederos de Piaget y Vygotsky, en la iniciativa del aprendiz más que en la guía del maestro.

Al mismo tiempo, los constructivistas creen que el conocimiento no constituye una fotografía aséptica y objetiva de la realidad, sino una elaboración a la vez individual y social, cuyo resultado depende sensiblemente del entorno cultural. Los constructivistas confían en el poder del lenguaje, los conceptos y las prácticas como medios para instituir una nueva realidad social más justa y promueven su transformación. La escuela se concibe como un espacio privilegiado para poner en marcha esa tarea.

De este modo, la nueva pedagogía no solo transforma los principios pedagógicos, sino que pretende construir una nueva realidad educativa y social, orillando aspectos tales como el esfuerzo, la disciplina, el rol magistral del docente o el éxito diferencial de los alumnos, para subrayar otros como el *activismo* pedagógico frente a la rutina, el poder de las nuevas metodologías frente al aprendizaje memorístico o repetitivo; la espontaneidad y motivación del alumno frente a la rutina; o la inclusividad y la igualdad frente a la segregación.



Imagen: Mario Heller

Estos principios constructivistas, sostiene Enkvist, proyectan sobre la práctica educativa un controvertido conjunto de exigencias cuyos efectos son perjudiciales para los objetivos de la educación:

-*Se enfatiza el protagonismo del alumno en el aprendizaje.* El alumno debe dejar de ser un mero receptor pasivo del saber, encarnado en el docente, pues solo es significativo aquel conocimiento que uno mismo produce. Sin embargo, estas suposiciones de resonancias rousseauianas idealizan la enseñanza y se alejan mucho de la realidad. El aprendizaje no puede ser un proceso guiado por el alumno. No puede esperarse de él ni un interés ni una motivación espontáneos y sostenidos hacia un conocimiento crecientemente complejo, poco intuitivo y que exige un importante esfuerzo. El aprendizaje es un proceso artificial que requiere trabajo y voluntad y la ayuda de un adulto y de compañeros que estén en nuestra misma situación para obligarnos a progresar.

-*La diversidad de intereses, capacidades y saberes es la norma, no la excepción.* Los alumnos tienen derecho a expresar sus diferencias y a reclamar una atención individualizada. Ya no se habla del deber del alumno de estudiar y de comportarse bien, señala Enkvist, sino de la obligación de la escuela de adecuarse a la voluntad y a las necesidades especiales del alumno. Las leyes de educación españolas, de la LOGSE (1990) en adelante, han seguido la estela de las reformas nórdicas

—con muy tímidas correcciones—. Enkvist destaca cómo la ley habla constantemente de *individualización* del aprendizaje —materialmente imposible en las circunstancias del aula comprensiva—, cuando en realidad lo que plantea es la adaptación del profesor al alumno: «Se busca, por encima de todo, la felicidad del alumno, pero no se valora el arte del aprendizaje».

*-La nueva pedagogía promueve el uso de novedosas metodologías activas y tecnologías digitales*, lo que orienta la atención del docente hacia los medios y no hacia los contenidos y los objetivos docentes. Centrarse en los métodos y no en los contenidos se considera una modernización y una manera más eficaz de usar el tiempo de los alumnos y el dinero del Estado. Sin embargo, este énfasis en los medios es fruto de un doble error. Por una parte, cae en la ingenua fascinación que las nuevas tecnologías y los artificios metodológicos suscitan en las familias, alumnos y profesores, sin comprender que, por sí solos, estos medios están vacíos. Por otra, alienta un consumo ostentoso, pero profundamente ineficiente, de recursos didácticos y pedagógicos, que acaban sus días perdidos en un torrente sinfín de ocurrencias.

*-La nueva pedagogía convierte al docente en mero facilitador del aprendizaje*, transformando su rol tradicional. Dado que el alumno debe ser el protagonista de su aprendizaje y que el saber se construye, el profesor adquiere el papel de facilitador del aprendizaje. Esta tesis, tan afín al constructivismo, es incompatible con la adquisición de saberes complejos, como lo es también con la adquisición de hábitos escolares y académicos exigentes que solo la figura ejemplar del docente puede transmitir.

*-La nueva pedagogía enfatiza la necesidad de crear entornos de aprendizaje facilitadores, amables, motivadores y no estigmatizantes*. La escuela asume la obligación de confeccionar un traje a la medida de las necesidades individuales de los alumnos, una tarea que ha de realizarse en un entorno, el aula, en el que se encuentran alumnos con intereses, expectativas y capacidades diversas. La nueva legislación educativa consagra como necesidad la conciliación de los opuestos (comprensividad y atención personalizada, unidad y multiplicidad) sin explicar cómo afrontar esta tarea ni dotar al docente de los medios necesarios.

### **¿Qué puede aprender Europa de los modelos educativos más eficientes?**

Enkvist señala varias líneas de reforma del sistema educativo español para acercarlo a los modelos más eficientes, es decir, a aquellos que obtienen los mejores resultados en los análisis comparativos internacionales sobre competencias como, por ejemplo, los estudios PISA. Tales modelos de éxito están representados por Finlandia y Estonia, en Europa, o Singapur, Corea y China, en Asia. A continuación, reseñamos solo algunas de estas medidas.

Una primera tarea, en su opinión, consiste en modificar el perfil del profesorado, en Educación Primaria especialmente. Los profesores son la clave de cualquier modelo educativo, por encima del impacto que otras medidas como la ratio o los recursos materiales puedan tener en los resultados del aprendizaje. Los países de referencia eligen a sus futuros profesores entre los mejores alumnos que salen del bachillerato. Ello es posible porque no solo les ofrecen mejores sueldos, como los que se pagan a otros profesionales de alto nivel, sino también porque acceden a una profesión bien

considerada socialmente, respetada y valorada.

Una segunda medida, muy polémica en el marco de la escuela comprensiva, consiste en la introducción de itinerarios diferenciados para los alumnos en función de sus intereses y conocimientos, así como de reválidas a lo largo del proceso educativo. Los países como España, adheridos al paradigma de la escuela comprensiva, han optado por fomentar el igualitarismo e instrumentalizan la educación con ese fin. Los itinerarios no existen, o son irrelevantes, y las reválidas, que llegaron a ser incluidas en la LOMCE, nunca se pusieron en marcha ante el rechazo de los sindicatos, una buena parte del profesorado y, finalmente, la derogación de esa ley por la LOMLOE.

En tercer lugar, Enkvist insiste en que la escuela y los docentes deben contar con el respaldo de la sociedad en su conjunto, y especialmente de las familias. Los países que cosechan mejores resultados son aquellos en los que las familias aceptan los estándares de exigencia de la escuela y ejercen presión sobre sus hijos para que estén a la altura de esas exigencias. Además, en estos lugares, la profesión docente es prestigiosa, respetada, y hace respetar sus opiniones. De alguna manera, y al revés de lo que ocurre en el marco de los sistemas educativos europeos, la demanda de esfuerzo se dirige hacia el alumno en primer lugar y no hacia la propia escuela.

Por último, una medida más técnica, y menos polémica desde el punto de vista político, tiene que ver con priorizar el aprendizaje temprano de buenos hábitos académicos y de comportamiento, así como el buen uso de la lengua propia. Si no se aprende en Primaria a esforzarse, a ser ordenado, a ejercitar la memoria, a decir la verdad y a aceptar la autoridad del maestro, afirma Enkvist, es difícil que esto se aprenda más tarde. Este es un grave problema que todos los profesores experimentan en el aula al plantear tareas a sus alumnos, impotentes ante las barreras lingüísticas y conceptuales y ante el desánimo que sigue a esa dificultad de acceso al saber.

### **Luces y sombras en el análisis de Enkvist**

Son inabarcables los debates puestos sobre la mesa por la pedagoga sueca. Muchos de sus argumentos parecen llenos de sentido común y apoyados en evidencias. Así nos parecen su énfasis en las debilidades del constructivismo, su crítica al sistema de selección y formación del profesorado, su llamada de atención sobre los problemas que se derivan de las complejidades materiales y pragmáticas que genera el modelo comprensivo, de la metamorfosis del docente en una suerte de hombre orquesta y de la relajación de los estándares de exigencia para adaptarse a las nuevas condiciones docentes.

Sin embargo, la crítica formulada por Enkvist también exhibe algunas debilidades. Los resultados de las pruebas PISA, controvertidos en varios sentidos, constituyen un dudoso punto de partida para diagnosticar los males de la educación en Occidente, más aún cuando no existen registros comparables relativos a las «excelencias» de la escuela tradicional; cuando la variabilidad territorial de esos resultados dentro de un mismo Estado apunta a la existencia de causas explicativas que van más allá del propio sistema educativo; o cuando reparamos en la existencia de un sistema mixto público-privado que distorsiona los resultados obtenidos en España. Aunque los resultados no carecen

de interés, es un error vincularlos, sin más, con el modelo educativo formal. La competencia de los alumnos, como ha señalado J. Carabaña, no puede ser imputada directamente a la comprensividad o a cualquier otro parámetro educativo, sino a un conjunto complejo de factores escolares, culturales y sociales.

Por otra parte, Enkvist descalifica las reformas progresistas del sistema educativo como una instrumentalización política de la educación. Su acusación remite a la conveniencia de tener una escuela dedicada primordialmente al aprendizaje y no a transmitir ideología o servir a intereses políticos. Sin embargo, esta descalificación choca con la certeza, ampliamente aceptada, de que la educación es, desde su mismo origen histórico y conceptual, un instrumento al servicio de los intereses políticos y sociales de la comunidad humana que la aplica. Semejante pretensión es, por tanto, poco menos que imposible. Así pues, se podrá disentir de las reformas socialdemócratas para proponer otras, pero afirmar algo distinto sería un acto de puro voluntarismo intelectualista.

Como toda obra crítica, la de Enkvist construye a su enemigo exagerando algunos de sus defectos y ocultando sus virtudes. Esto es lo que ocurre con el retrato de la nueva pedagogía como una alianza *contra natura* entre políticos progresistas y pedagogos. Esta asociación, innegable, es más una coincidencia de intereses que el resultado de un complot. Afortunadamente, como los mismos informes PISA indican, buena parte de la población estudiantil actual ha superado con nota los efectos supuestamente perversos de la nueva pedagogía, lo que redundará en la relativa relevancia del estilo educativo en los resultados académicos frente a otros parámetros socioculturales. Pero, además, la nueva pedagogía, tal y como la describe Enkvist, está lejos de representar la práctica docente real en España, como parecen reflejar los informes internacionales TALIS dirigidos a obtener una foto realista de lo que de verdad hacen los docentes en sus aulas. Este hecho no se puede obviar. Buena parte de los docentes españoles tienen en sus cabezas la jerga pedagógica, pero siguen ejerciendo de acuerdo con patrones profesionales muy tradicionales e idiosincrásicos.



Imagen: Note Thanum

Por último, afirmamos que no es posible (ni deseable) emular a Singapur sin ser Singapur. El sistema educativo es parte de la urdimbre cultural, social y política de una comunidad humana. Las razones por las que Finlandia, Singapur, Corea, Japón o China poseen un sistema educativo significativamente distinto al nuestro, así como sus éxitos y fracasos, no pueden reducirse a un conjunto de decisiones técnicas, pedagógicas, ni siquiera solo políticas. Sus modelos educativos, con sus luces y sombras, solo pueden comprenderse como resultados históricos concretos ligados a su identidad cultural, sus traumas, sus tradiciones, sus debilidades y sus fortalezas. Como se desprende de las razones que la propia Enkvist ofrece al valorar estos sistemas, no todo es cuestión de voluntad.

### **Los orígenes de la enseñanza: lecciones para el presente**

Llegados a este punto, como indicábamos al inicio de estas páginas, creemos que una mirada evolucionista acerca del papel que desempeñó la enseñanza en el proceso de hominización puede ayudarnos a clarificar algunos aspectos relevantes del debate educativo.

Los seres humanos somos organismos culturales. La selección natural moldeó durante cientos de miles de años nuestra estructura cognitiva para aprovechar los conocimientos que poseen nuestros congéneres. Cada ser humano no solo recibe los genes de sus progenitores, sino que hereda de ellos y de su entorno social una abultada y útil mochila de conocimientos, reglas y destrezas. Gracias a ello, los seres humanos somos capaces de generar un sistema de herencia cultural acumulativo en virtud del cual nuestra especie ha logrado extenderse por el planeta y conquistar ambientes muy diversos, a pesar de no disponer de adaptaciones especiales para sobrevivir en los mismos.

La cultura se considera acumulativa cuando la información que se transmite es tan compleja que ningún individuo por sí solo, sin apoyarse en el aprendizaje social, sería capaz de desarrollarla. Es probable que el lector piense que esta complejidad es propia de las culturas humanas modernas, pero se equivoca. Las más ancestrales culturas humanas, como las propias de las bandas de cazadores recolectores, por primitivas que puedan parecernos, son complejísimo conjuntos de saberes adaptados a un determinado nicho ecológico, donde se incluyen habilidades tecnológicas, hábitos alimentarios, costumbres sociales, creencias religiosas, reglas morales, prohibiciones y prescripciones, o rasgos identitarios.

La ventaja adaptativa que proporciona la acumulación cultural favoreció, a su vez, el desarrollo de cerebros provistos de destrezas imitativas de alta eficacia, muy por encima de las que encontramos en chimpancés, y de formas elementales de enseñanza de las que carecen los primates no humanos, basadas en la orientación parental del aprendizaje de las crías mediante la aprobación o la desaprobación de su conducta. También esto puede sorprender al lector. La enseñanza no existe, *sensu stricto*, en otras especies actuales, ni siquiera en las más próximas a nosotros desde un punto de vista evolutivo.

La capacidad para enseñar existe en nuestro linaje, probablemente, desde hace al menos un millón y medio de años, cuando especies como *Homo erectus* u *Homo ergaster* fueron capaces de fabricar las herramientas en bifaz, características de la tecnología lítica achelense. Cualquiera que intente reproducir esta técnica verá lo compleja que resulta. Se trata de un proceso de muy difícil ejecución, imposible de replicar sin disponer de algunas formas elementales de enseñanza, es decir, de señales aprobatorias o reprobatorias emitidas por adultos competentes al escoger el material lítico con el que trabajar, al sujetar las piedras con las manos, o al seleccionar el punto donde golpear una piedra contra otra.



Imagen: MD Duran

La enseñanza, tal y como ha evolucionado en nuestra especie, incide sobre dos aspectos clave de la transmisión cultural: qué comportamientos aprender (o rechazar) y cómo ejecutarlos con eficacia<sup>1</sup>. Lo primero, permite controlar las conductas que deben evitar los jóvenes sin experimentar las consecuencias negativas de su aprendizaje, ya sea porque no tienen edad para reproducirlas sin riesgo —como despellejar una pieza de caza con una hoja afilada—, ya sea porque su curiosidad les incita a explorar conductas que son peligrosas de por sí —por ejemplo, comer algo venenoso—. En segundo lugar, la enseñanza mejora la eficiencia en la replicación de las conductas que se imitan. Esta precisión resulta esencial para la acumulación cultural de tecnologías complejas, como, por ejemplo, el ya mencionado desarrollo de las industrias líticas en bifaz o la fabricación de un arco, por no hablar de nuestros avances tecnológicos acumulados durante cientos de años en cada disciplina, arte o industria.

La enseñanza facilita además la adopción y la repetición persistente de comportamientos cuya evaluación como favorable solo es perceptible en el largo plazo. Así se transmite, por ejemplo, la necesidad de ciertas prácticas de higiene, como la limpieza bucal, cuya utilidad para la salud no es inmediata, o la necesidad de dejar en barbecho una tierra para mejorar su productividad. Para hacer posible este tipo de transmisión que carece de recompensas perceptibles a corto plazo, la enseñanza precisa de un proceso cognitivo muy humano, ligado a los orígenes de la comunicación materno o

paterno filial. Nos referimos a la reacción emocional de agrado o desagrado que suscita en los progenitores la conducta de sus hijos, lo que les induce a la emisión de señales de aprobación o reprobación hacia la misma, que son procesadas por los niños como señales prescriptivas, esto es, como imperativos<sup>2</sup>.

Este proceso culmina cuando el niño aprendiz interpreta esas emociones que le genera la aprobación o el rechazo parental como una señal sobre el valor de su conducta, del mismo modo que evalúa positivamente y sin necesidad de señales sociales una conducta como restregarse contra la corteza de un árbol para aliviar su picor. La ventaja adaptativa de este elemental intercambio de información emocional asociado al desempeño de una conducta nos convierte en creyentes de aquello que nos enseñan; y son precisamente estas creencias las responsables de los valores que se atribuyen a las cosas —objetos, acciones, técnicas, o rituales— que conforman el mundo cultural de cada comunidad humana.

Es hora de volver al debate pedagógico y preguntarnos qué lecciones se pueden extraer del papel que ha desempeñado la enseñanza en nuestra historia evolutiva. Destacaremos las cinco siguientes.

*La enseñanza es un proceso esencial para la acumulación de saberes instrumentales.* La enseñanza es necesaria para replicar con exactitud aquellos comportamientos, habilidades o destrezas que son fruto de un proceso de acumulación cultural y que, por su complejidad, son muy difíciles de imitar con eficacia. El énfasis del constructivismo en otorgar protagonismo al alumno en el aprendizaje debe matizarse y contextualizarse. La enseñanza es un proceso dirigido, en el que el aprendiz se aprovecha del saber acumulado por generaciones. Cualquier actividad sobre aprendizaje por descubrimiento en el aula no deja de ser anecdótica —aunque a veces pueda ser útil— cuando la observamos desde esta perspectiva.

*Pero también es esencial para la integración social en una comunidad humana.* Tan cierta es la eficacia de la enseñanza en la transmisión de saberes instrumentales como lo es para aquellos otros saberes compartidos que trenzan la urdimbre cultural de un pueblo. Los inuit, los aborígenes australianos, los pueblos del Amazonas, pero también los españoles contemporáneos o los europeos unionistas, necesitan de la enseñanza para construirse y pervivir como comunidad cultural. Educar es también, pues, una tarea política.

*La aprobación y la reprobación son claves en el aprendizaje.* Las escuelas no pueden ser burbujas superprotectoras. No se puede nadar y guardar la ropa al mismo tiempo. La eficacia de la enseñanza depende en buena medida de las emociones que se ponen en juego: el aprendiz busca la satisfacción que produce el reconocimiento por parte de los demás y trata de evitar el sufrimiento que supone la reprobación por parte de las personas más próximas (padres, profesores, amigos, compañeros). Aunque sea una obviedad, es necesario repetirlo: los premios y los castigos son necesarios para el aprendizaje de saberes y de las conductas que consideramos apropiadas, incluso si generan malestar en algunos individuos.

*La enseñanza solo puede transmitir eficazmente aquello que se comparte y se practica en la comunidad (social y educativa).* La diversidad es una riqueza, pero cuando se convierte en un diálogo

de sordos, profundamente ideologizado y polarizado, se transforma en una molesta cacofonía. No hay modelo educativo que soporte los desencuentros que protagonizan los actores sociales interesados: las administraciones, los docentes, las familias, la sociedad en general, las patronales empresariales, o los sindicatos. No existe en nuestro entorno un consenso compartido que articule la transmisión cultural como el que caracterizó a las sociedades de pequeña escala en las que evolucionó la enseñanza. Probablemente, un factor importante del éxito académico de algunos Estados, regiones, escuelas, familias y claustros sea que saben lo que quieren, con independencia del modelo pedagógico que practiquen.

*La enseñanza consigue hacer bien su trabajo gracias a nuestra predisposición a tomar como verdadero, bueno o bello lo que se nos transmite como tal por aquellos que tienen ascendencia sobre nosotros y a transferir ese valor aprendido a las cosas mismas*<sup>3</sup>. Los seres humanos tenemos una gran facilidad para aprender aquello que nos enseñan, sin necesidad de cuestionarlo, al menos durante un amplio y decisivo intervalo de tiempo. Esto explica por qué en todas las sociedades, junto a los saberes adaptativos, coexisten también un buen número de tradiciones que no aportan valor instrumental, pero que sí nutren de sentido el discurrir de las vidas humanas, incluso aunque se sostengan sobre creencias arbitrarias, carentes de base empírica que las justifique. Esta es quizás la lección más importante de las mencionadas: nuestra arquitectura cognitiva evolucionada nos hace funcionar como *creyentes*, aferrados a la verdad de nuestros saberes y prácticas, convencidos de la bondad de nuestras razones y, por ello, poco dados a aceptar los argumentos de los que piensan diferente<sup>4</sup>. Es el peaje que pagamos para aprovechar el saber de los demás.

**Miguel Ángel Castro Nogueira** es filósofo y doctor en Antropología. Es coautor, en colaboración con Luis Castro Nogueira y Julián Morales Navarro, de los libros *Metodología de las ciencias sociales* (Madrid, Tecnos, 2005) y *Ciencias sociales y naturaleza humana* (Madrid, Tecnos, 2013).

**Laureano Castro Nogueira** es doctor en CC Biológicas, catedrático de Bachillerato y profesor-tutor de la UNED. Es coautor, junto con Luis y Miguel Ángel Castro Nogueira, del libro *¿Quién teme a la naturaleza humana?* (Madrid, Tecnos, 2ª edición revisada 2016) y, junto a Carlos López Fanjul y Miguel Ángel Toro, del libro *A la sombra de Darwin: las aproximaciones evolucionistas al comportamiento humano* (Madrid, Siglo XXI, 2003).

---

<sup>1</sup>. Véase el artículo de Castro, L., & Toro, M. A. (2004). *The evolution of culture: From primate social learning to human culture*. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 101, 10235-10240

<sup>2</sup>. Véase el artículo de Castro, L., Castro-Nogueira, M. A., Villarroel, M., & Toro, M. A. (2021). *Assessor teaching and the evolution of human morality*. *Biological Theory*, 16, 5-15.

<sup>3</sup>. Véase nuestro comentario «La mirada de Homo suadens», *Revista de Libros*, 8 diciembre de 2016.

<sup>4</sup>. Véase nuestro comentario, escrito en colaboración con Miguel A. Toro, «La moralidad como problema», *Revista de Libros*, 22 junio, 2022.