

FERNANDO GARCÍA DE VINUESA
HÉCTOR GONZÁLEZ PARDO
MARINO PÉREZ ÁLVAREZ

Volviendo a la normalidad

La invención del TDAH
y del trastorno bipolar infantil

ALIANZA EDITORIAL

Primera edición: 2014
Cuarta reimpresión: 2020

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

© Fernando García de Vinuesa, Héctor González Pardo y Marino Pérez Álvarez, 2014

© Alianza Editorial, S. A., Madrid, 2014, 2015, 2018, 2020

Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15; 28027 Madrid

www.alianzaeditorial.es



ISBN: 978-84-206-8462-8

Depósito Legal: M. 422-2014

Printed in Spain

SI QUIERE RECIBIR INFORMACIÓN PERIÓDICA SOBRE LAS NOVEDADES DE ALIANZA EDITORIAL, ENVÍE UN CORREO ELECTRÓNICO A LA DIRECCIÓN:

alianzaeditorial@anaya.es

ÍNDICE

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN. CÓMO ECHAR A PERDER A LOS NIÑOS:	
VARIOS MÉTODOS	17
A la escuela, a divertirse	18
La libertad, naturalmente	19
La fábula del niño creador	20
La «nueva pedagogía»: «pedantería» pedagógica	21
La motivación, como punto de partida	25
Tomarse en serio la formación del profesorado	26
Alabanzas a granel	27
Alabando las capacidades («porque tú lo vales»)	27
Alabanza «sin límites»	29
¡Qué guapa!	31
Inflados de autoestima	33
Paradojas de la felicidad	38
¿Hay algo mejor que la felicidad?	39
¿Puede ser mala la felicidad?	40
De la normalidad a la «McDonalización» de la infancia	42

PRIMERA PARTE
 TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN
 CON HIPERACTIVIDAD (TDAH)

1.	LA CREACIÓN DEL TDAH	51
	Por la senda del «gurú»: Russell Barkley	55
	Algunos datos descriptivos y estadísticos	57
	La historia del TDAH	59
	¿Un profeta?	62
	Un «pedigrí» interesado	64
	La mala conducta comienza a diagnosticarse	66
	Los tumbos de las nomenclaturas	70
	Un siglo de discrepancia	72
	El surgimiento del TDAH	74
	Se cambia de nombre pero no de idea	78
2.	EL PROCESO DE ANORMALIZACIÓN	83
	Atención sostenida, hiperactividad, impulsividad	83
	El discurso de anormalización	89
	Las funciones ejecutivas	89
	Funciones ejecutivas y TDAH	90
	Un deterioro crónico muy peculiar	93
	¿Dónde se encuentra el aburrimiento en el paradigma del TDAH?	94
	La «hiperatención»	96
	Padecer humanas limitaciones y padecer su tratamiento	97
	Lo normal y lo anormal	99
	Una patología de dentro a fuera	105
	La utilidad del miedo	107
	Cuidado con no buscar un tratamiento	107
	Aceptar las limitaciones	109
	Si el niño se resiste al tratamiento	110
	Los que critican son una secta	112
	La cultura de la atención no sostenida	115
	¿Por qué se distrae un niño?	118
3.	LA FALACIA DEL DIAGNÓSTICO	125
	Marcadores biológicos, tests, escalas de puntuación	125
	Marcadores biológicos (biomarcadores)	126
	Tests	128
	Escalas de puntuación	129

Educar en la identificación de TDAH desde los medios de comunicación	132
La Biblia diagnóstica	137
Un diagnóstico «clínico»	147
La atmósfera de trabajo del DSM	148
¿CIE-10?	150
El primer paso de los estudios: en falso	152
4. ETIQUETAS PARA TODOS	155
Autodiagnóstico desde casa	156
Información <i>online</i>	157
El comodín de la comorbilidad	159
Profundidades pseudocientíficas: Trastorno negativista desafiante	159
El TDAH combina con todo	162
TDAH en adultos	166
5. MEDICINA PARA NIÑOS MOLESTOS	171
La influencia estadounidense en la creación del TDAH	173
La promoción del tratamiento farmacológico del TDAH	174
El papel de los fármacos psicoestimulantes en la creación del	
TDAH	179
Los riesgos de los psicofármacos utilizados en el TDAH a debate	188
El desconocido efecto a largo plazo de los fármacos para el TDAH ..	195
6. EN BUSCA DE LA CAUSA PERDIDA	201
La promoción de la perspectiva neurobiológica del TDAH	203
La polémica actual sobre la biología del TDAH	206
Usando la genética como evidencia biológica del TDAH	210
La confusión entre factores familiares y genéticos	210
La falsa dicotomía entre genética y ambiente	213
El fracaso en la búsqueda de genes del TDAH	216
¿Tienen alterado el cerebro los niños diagnosticados de TDAH?	219

SEGUNDA PARTE

TRASTORNO BIPOLAR INFANTIL

7. LA MANÍA BIPOLAR	229
Caracterización del trastorno bipolar	230
El lanzamiento del trastorno bipolar	233
Los mayores avances de la psiquiatría: eslóganes comerciales	235

Conjunción copulativa entre trastorno bipolar y estabilizador del humor	237
Por qué surge la epidemia bipolar infantil	242
De Kraepelin y Freud al litio	245
La piedra de la locura, de nuevo	248
Afinidades entre cultura y trastorno bipolar	249
8. GIRO DIAGNÓSTICO	251
El «soma» de hoy	253
«Dopar» a los niños	256
El equipo del Hospital General de Massachusetts	256
El trastorno bipolar, en el río de la vida	258
El peor pronóstico del trastorno bipolar en tiempos de la psicofarmacología	262
9. APARECE EL NIÑO BIPOLAR	267
Una edad de inicio inusual	267
Se lanza el mensaje y aparece un <i>best-seller</i>	269
El mensaje	269
El <i>best-seller</i>	270
Camino del éxito: cómo se crea una epidemia	277
Empezando por cuentos para niños	277
Los medios de comunicación se hacen eco	278
Colaboración de los laboratorios	279
Una epidemia como resultado final	280
La fórmula del éxito	281
El modelo del TDAH	281
Siendo así, ¿por qué se acepta el TDAH?	284
Turno de éxito para el trastorno bipolar infantil	287
Los ingredientes necesarios	289
Diagnosticar a los niños sin escuchar a los niños	290
10. CÓCTELES PARA NIÑOS	293
La infancia en la diana de la industria farmacéutica	294
<i>Disease mongering</i> , la lucrativa táctica de promocionar enfermedades	298
Los sustanciosos beneficios del mercado del TDAH	300
Y ahora, antipsicóticos para niños	302
Las desastrosas consecuencias de los cócteles psicofarmacológicos en niños	306

La incertidumbre sobre las bases biológicas del trastorno bipolar infantil	313
Hay vida más allá del DSM-5	315
EPÍLOGO	321
BIBLIOGRAFÍA	327
ÍNDICE ONOMÁSTICO Y ANALÍTICO	359

PRÓLOGO

El presente libro, *Volviendo a la normalidad. La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil*, viene a ser una extensión al ámbito de la infancia de un libro anterior centrado en el ámbito adulto: *La invención de trastornos mentales* (González Pardo y Pérez Álvarez, 2007). Se estudian ahora, a fondo, dos «trastornos» psiquiátricos o psicológicos de la infancia que puede que sean también *invenciones*, en vez de las supuestas entidades clínicas como a menudo se presentan y «tratan». Se refiere, en particular, al Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, ya conocido por las siglas TDAH y al Trastorno bipolar infantil, denominado en el DSM-5 como Trastorno de desregulación disruptiva del humor. Mientras que el trastorno bipolar infantil es más reciente y todavía en «proceso» de introducción, procedente del ámbito adulto, el TDAH ya está *instalado* en la infancia, de donde es nativo y, curiosamente, su proceso de introducción es ahora en el ámbito adulto.

Aparte de estas extensiones que, seguramente, tienen más que ver con la búsqueda de nuevos mercados que con hallazgos cientí-

ficos, la cuestión está en analizar la entidad de estos presuntos trastornos: si se trata de entidades clínicas o en realidad son problemas normales con los niños o ni siquiera problemas que, sin embargo, se patologizan. Lo cierto es que esta cuestión es controvertida, al extremo de dividir a la comunidad científica, clínica y educativa. Los propios padres están sometidos a informaciones contradictorias, sin saber a qué atenerse.

Las instancias políticas han tomado cartas en el asunto, en particular en relación con el TDAH, con miras a su reconocimiento y provisión de medios para su diagnóstico y tratamiento «adecuados». Pero al hacerlo así, las instancias políticas, empezando por el Parlamento Europeo con su «libro blanco» sobre el TDAH y el Congreso de los Diputados de España con su iniciativa para la declaración de un día internacional del TDAH, y terminando por su inclusión en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), puede que estén dando carta de naturaleza a algo cuya naturaleza está por determinar y, de hecho, es controvertida. Puede que las instancias políticas estén haciendo como aquel que fletara un barco para explorar el polo Oeste, sin aclarar previamente qué es un polo terrestre. Mucha gente puede sentirse a gusto en este barco desnortado, incluido el personal de la industria farmacéutica, muchos profesionales (clínicos y educativos) y quizá también bastantes padres, pero acaso estén explorando algo que no existe, más que en *su* hoja de ruta. Y lo que sería peor: a costa de patologizar problemas y aun comportamientos normales de los niños. Es de la mayor importancia establecer las coordenadas sobre las que situar los problemas relacionados con la atención, la actividad y el humor de los niños, antes de empaquetarlos, etiquetarlos y embarcarlos como si fueran trastornos o enfermedades.

El motivo de este libro viene, como se decía, del anterior, a cubrir el ámbito de la infancia, más flagrante e inquietante, si cabe, que el del adulto para la invención de trastornos. La ocasión se debe al momento actual *en flagrante* proceso de patologización de la infancia, tomada ya como diana de la industria farmacéutica, sin asumir que la educación de los niños es seguramente «más difícil de lo que se pensaba», reutilizando el socorrido eslogan de la suso-

dicha industria, según el cual el trastorno de turno a introducir es «más frecuente de lo que se creía», etc.

Ponerse manos a la obra ya fue cosa del nuevo coautor (Fernando García de Vinuesa), quien tras encontrarse, por un lado, con la problemática del TDAH (usos y abusos del diagnóstico y la medicación) y, por otro, con el libro anterior de *La invención de trastornos mentales*, planteó si no estaríamos en presencia de un proceso similar, con el agravante de la infancia. Se daba la circunstancia, además del libro anterior, de que de una manera u otra, el TDAH había estado presente en las actividades de los otros coautores: clínica y educativa (Marino Pérez) y de investigación neurobiológica básica con modelos experimentales y psicofármacos (Héctor González). Por lo que respecta al emergente trastorno bipolar infantil, salía al paso como un ejemplo más —sin ser el único— de esta misma problemática de la patologización de la infancia, conocida la «manía bipolar» de nuestro tiempo. Este trastorno emergente se ha incluido aquí debido a las dimensiones que ya está alcanzando, por si todavía estamos a tiempo de repensar la carrera psiquiátrica a la que se ven abocados muchos niños y que no se sabe muy bien dónde podría acabar.

Aparte de congratularnos del encuentro, agradecemos a la Universidad de Oviedo, donde trabajamos dos de los coautores y donde nos hemos reunido los tres las veces que fueron necesarias, las facilidades para la realización del libro. Estamos también agradecidos a muchas personas que han sido contactadas para discutir aspectos del libro, intercambiar impresiones, pedirles materiales, solicitar opiniones sobre algunas partes, etc., entre otras, a Fred Baughman, Alan A. Baumeister, Florentino Blanco, Lawrence Diller, José Errasti, Jay Joseph, Stuart L. Kaplan, Christopher Lane, Jonathan Leo, Rick Mayes, Tomás Ortiz, Demitri Papolos, Sami Timimi, Nora D. Volkow y Robert Whitaker. Agradecemos a Alianza Editorial su interés por el proyecto del libro, antes de que estuviera terminado.

INTRODUCCIÓN

CÓMO ECHAR A PERDER A LOS NIÑOS: VARIOS MÉTODOS

El tema de este libro se refiere a ciertos problemas que tienen los adultos con la atención, la actividad y el humor de los niños, conocidos como TDAH y trastorno bipolar o desregulación disruptiva del humor. Hay dos grandes maneras de enfocar el tema. Una consiste en tomar estos problemas como supuestas entidades clínicas definibles por sí mismas, poniendo los focos y la lupa sobre el niño. Se trata de un enfoque clínico descontextualizado, sobre el telón de fondo de sistemas diagnósticos, ellos mismos, hoy día, en entredicho por su falta de validez. No obstante, el enfoque clínico es el dominante. Se entiende que sea así por el *predicamento* científico que se arroga y, por supuesto, por el prestigio que tienen las ciencias en que se basa (neurociencia, genética, psicofarmacología) y los investigadores que lo estudian. Habrá que examinar a fondo sus fundamentos, hallazgos e implicaciones, cosa que haremos a lo largo del libro.

La otra manera de enfocar esta problemática es contextualizarla sobre el telón de fondo de las formas de vida actuales y las repercusio-

nes que tienen en la educación de los niños, empezando por el contexto familiar (tiempo disponible, modos de entretenimiento, etc.). Más específicamente, vamos a revisar aquí, en la Introducción, ciertas prácticas educativas, familiares, escolares y sociales, que se *ciernen* sobre los niños, como si fueran lo mejor para ellos, sin serlo en realidad. Nos referimos a prácticas establecidas sin mayor cuestionamiento, difíciles de discutir, si es que no indiscutibles, que se llevan a cabo, sin duda, por el bien del niño y de la sociedad, pero que en realidad pueden ser más que nada modos de «echar a perder» a los niños. Formulados con ironía, estos modos que tal parecen métodos, son los siguientes: 1) los niños van a la escuela a divertirse, 2) tienen que ser alabados, 3) se ha de desarrollar su autoestima, y 4) hay que enseñarles a ser felices.

A la escuela, a divertirse

Aunque «ir a la escuela a divertirse» no es ningún eslogan del Ministerio de Educación, lo cierto es que el entretenimiento parece formar parte del «parque temático» de la escuela, a juzgar por el papel de «entretenedores» en el que a menudo se ven envueltos los profesores. Así como por lo «diver» que sean las cosas de la escuela, según se enseña a los niños a valorarlas por lo divertidas que sean. Lo cierto es que la escuela no es un lugar de entretenimiento ni se va allí a divertirse, sin querer decir lo contrario, que la escuela tenga que ser aburrida y los niños deban sudar tinta para aprender algo. ¿A qué se va a la escuela?

Como señala Fernando Savater, en *El valor de educar*, la «misma idea de ir a la escuela a jugar es disparatada». En primer lugar, porque para jugar los niños se arreglan solos sin necesidad de ir a la escuela. Y en segundo lugar porque lo que se aprende en la escuela es precisamente que no se puede pasar la vida jugando. Se va a la escuela porque:

El propósito de la enseñanza escolar es preparar a los niños para la vida adulta, no confirmarles en los regocijos infantiles. Y los adultos no solo juegan, sino que sobre todo se esfuerzan y trabajan.

Parece como si de forma implícita se estuviera asumiendo que un sistema educativo óptimo fuera aquel en el que entra un niño a los tres años y veinte después sale convertido en un profesional altamente cualificado, sin haber dejado de reírse, divertirse y ser feliz en todo momento.

En la base de este «método» o, mejor, en la atmósfera, no hay más que *mantras* flotando entre los cuales están la libertad como punto de partida, la fábula del «niño creador» y la «nueva pedagogía» o *pedantería pedagógica* con sus falacias de aprender a aprender y construir el conocimiento.

La libertad, naturalmente

Para empezar, la libertad tiene una paradoja y es que requiere aprenderla y tener educación, lejos de ser la fuente prístina del aprendizaje y del conocimiento. Se asume a menudo una especie de libertad natural, que supuestamente lleva a los niños a aprender y a un estado de espontaneidad donde el propio niño construye el conocimiento y florece el aprendizaje. El problema de este discurso es que, como dice Savater,

[...] la libertad de la que estamos hablando no es un *a priori* ontológico de la condición humana sino un logro de nuestra integración social. [...] No partimos de la libertad, sino que llegamos a ella. Ser libre es *liberarse* de la ignorancia prístina, del exclusivo determinismo genético moldeado según nuestro entorno natural y/o social, de apetitos e impulsos instintivos que la convivencia enseña a controlar.

Savater, 1977, p. 93

Ir a la escuela, estar sentado, aprender a leer, no es nada natural, que esté ni en los genes ni en la espontánea libertad de los niños.

Porque, como dice Savater,

[...] los niños no se esfuerzan voluntariamente más que en lo que les divierte. La recompensa que corona el aprendizaje es diferida y además el niño solo la conoce de oídas, sin comprender muy bien de qué se trata. Los estudios son algo que interesa a los mayores, no a él. [...] Se puede y debe contar en la enseñanza con la inicial curiosidad infantil: sin embargo, es un afán que la propia educación tiene que encargarse de desarrollar. La completa ignorancia no suele ser ni siquiera inquisitiva, mientras que saber un poco abre el apetito de saber. El niño no sabe que ignora, es decir, no echa en falta los conocimientos que no tiene.

Y continúa Savater,

Es el educador quien ha de dar importancia a la ignorancia del alumno porque valora positivamente los conocimientos que a este le faltan. Es el maestro, que ya sabe, quien cree firmemente que lo que enseña merece el esfuerzo que cuesta aprenderlo.

Savater, 1977, pp. 94-95

La fábula del niño creador

En cuanto a la fábula del niño creador, los niños son creativos como niños y tanto más en un ambiente estimulante, en el que los demás sepan apreciar y reforzar sus ocurrencias y originalidades. Pero otra cosa es crear lo que tienen que aprender o como se dice construir el conocimiento que, aparte de que ya está construido, los adultos han aprendido tras años de educación y enseñanza, por lo que, de hecho, los niños van a la escuela. El caso es que para crear tienes que *saber*.

Muchos padres quieren que sus niños sean pequeños Mozart y por momentos se lo creen, pero Mozart mismo fue criado y creado en un ambiente musicalmente envolvente, con continua práctica

exigente, no menos de 10.000 horas antes de ser el genio que fue. De hecho, lo que creó a los cinco o seis años no pasaría a la historia si no fuera por lo que creó después. Véase el esclarecedor libro de David Shenk, *El genio que todos llevamos dentro* (Shenk, 2011), en cuyo capítulo «Cómo echar a perder (o inspirar) a un niño» se ha inspirado el presente.

La «nueva pedagogía»: «pedantería» pedagógica

La atmósfera en la que flotan los mantras de la libertad y la fábula del niño creador está en buena medida amparada o mejor desamparada por la «nueva pedagogía». La «nueva pedagogía» es una expresión tomada aquí de Inger Enkvist, catedrática de Español en la Universidad de Lund (Suecia), en su libro *La buena y la mala educación*, para «entender lo que ha sucedido en la educación de Occidente en los últimos años», refiriéndose a su fracaso. Por ello, dice la autora, «es esencial estudiar los contenidos y métodos de todo un conglomerado de pedagogías que podríamos tildar de *libertarias* o *progresistas*, y que, a falta de un apodo mejor para ellas, llamaremos sintéticamente, de ahora en adelante, «nueva pedagogía» (Enkvist, 2011, p. 20).

Esta nueva pedagogía merece también el nombre de «*pedantería* pedagógica», una expresión de Savater para referirse a la exaltación del conocimiento propio por encima de la necesidad docente de comunicarlo (Savater, 1977, pp. 121-122). Aquí se toma en el sentido de exaltar los supuestos métodos para enseñar y aprender por encima y aparte de los contenidos y materias que se enseñan y se tienen que aprender, como si hubiera una ciencia para aprender a aprender, independiente de los contenidos, universal, *a priori*, aplicable a cualquier cosa y autónoma, que se sostuviera a sí misma.

Aunque tradicionalmente ningún pedagogo era pedante en el sentido peyorativo (ya que pedante y pedagogo significan casi lo mismo), la nueva pedagogía parece ser *pedante* en este sentido, en la medida en que se arroga una ciencia donde no hay más que palabrería. El sentido peyorativo de pedante no se refiere a la pedagogo-

gía, ni a los pedagogos sin más, sino a esta «nueva pedagogía» de la que habla Enkvist, adoptada por los sistemas estatales de enseñanza, fueran pedagogos, psicólogos o políticos *pedantes* sus diseñadores.

El caso es que esta nueva pedagogía está en la base del fracaso escolar, empezando por la LOGSE en España. La ley garantizaba el *éxito* escolar, gracias a que los alumnos pasaban curso sin necesidad de aprobar ni de saber. Lo que trajo, como es natural, fue la desmotivación de los propios alumnos, cuando no insubordinación, así como frustración en el profesorado, cuando no dejadez por simple adaptación al (eco)sistema. Los mejores sistemas educativos, como los de Corea del Sur, Finlandia o Canadá, de acuerdo con el informe PISA, no se caracterizan precisamente por la «nueva pedagogía» (Enkvist, 2011, pp. 298-299).

Esta «nueva pedagogía» consiste más que nada, según Enkvist, en

[...] la idea de que sería posible dar una educación a alguien sin que el receptor tuviera que esforzarse. Esta idea se combina con otra que pretende que el contenido de la educación no es lo que importa, sino aprender una serie de métodos. Estas nociones han seducido a padres y a gobiernos en muchos países occidentales.

Enkvist, 2011, p. 35

La combinación de estas ideas constituye la teoría pedagógica del sistema educativo español, según el cual aprender consiste en que el alumno debe estar activo y libre, «aprendiendo a aprender» y *construyendo* sus propios conocimientos. La «nueva pedagogía» no se centra en los conocimientos, sino en las *competencias*, ni en los profesores, sino en los alumnos. Puede parecer bonito, pero tras ello no hay más que abundancia de palabras vacías de contenido, aptas para discursos, pero nefastas para los que tienen que aprender.

Los conocimientos quedan en segundo lugar, a favor de las competencias, una especie de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo que supuestamente tienen vida propia y no solo eso, sino que parecen trascendentales a todo conocimiento. La madre de to-

das las competencias es aprender a aprender. La LOGSE, promulgada en 1990, establece en su primer artículo, apartado *c*, que los objetivos de la enseñanza son «La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos». El orden no es casual sino prevalente: las técnicas y métodos importan más que los propios conocimientos, hasta el punto de suplantarlos, ya que así, según los discursos al uso, el alumno puede construir por sí mismo los conocimientos y aprender a aprender *lo que quiera*. Semejante pedagogía ha llegado a la Universidad, a cuenta del «sistema Bolognia», de manera que ahora predominan las competencias sobre los conocimientos. No se deje uno engañar por el término «competencia» que, sin duda, suena bien y luce. Pero tras él no hay más que palabrería sin *contenido*. No es oro, sino oropel lo que luce.

La hipóstasis de semejantes competencias, antecesoras y deslignadas de los contenidos, viene a ser el colmo de la *pedantería* pedagógica: la sustantivación de aspectos que son, en la práctica y en la realidad, inmanentes al aprendizaje y el conocimiento mismo de la disciplina que sea. A tocar la cítara, por utilizar el ejemplo de Aristóteles, se aprende tocando la cítara, no *aprendiendo a aprender* a tocar la cítara. No es que las cosas se aprendan de cualquier modo y que no haya unas maneras mejores que otras de enseñarlas, pero todo ello pasa por saber y conocer acerca de lo que se enseña y se aprende. El que enseña tiene que saber y conocer lo que enseña y hacerlo de la mejor manera. «Primero aprende y solo después enseña» es el título de un artículo en *El País* (del 22 de marzo de 2013) de Enrique Moradiellos, catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Extremadura, que condensa esta idea. El artículo hace referencia a importantes pedagogos que, sin *pedantería*, en este caso, señalan que el conocimiento de contenidos disciplinares (no competencias vacías de ellos) es una precondition lógica para la actividad de la enseñanza. En algún momento, se dice en este artículo, la pedagogía se emancipó de las materias concretas, dando lugar a lo que el pedagogo canadiense, Lucien Morin, denomina «charlatanes de la nueva pedagogía».

¿Qué método hay o puede haber para enseñar a tocar el violín, matemáticas y geografía si no sabes de esas materias? Aprender es aprender *algo* y cuanto más sabes de ello más capacitado estás para seguir aprendiendo y hasta para construir el conocimiento, pero todo ello como efecto y resultado de saber. ¿Qué saber es aprender a aprender sin dar importancia al conocimiento de las propias disciplinas que se tienen que aprender? En el mejor de los casos es un saber hipostático, en la medida en que sustantiva y reifica aspectos de procesos y procedimientos que forman parte de las materias que se estudian. Y es por ello un saber impostado: una impostura o *pedantería*.

Por su parte, los profesores pasan a ser meros facilitadores y animadores de la enseñanza, supuesto que el alumno aprende por sí y él mismo construye el conocimiento. No es necesario aprender, se dice. Lo importante es saber buscar información, y esa es otra: la suplantación del conocimiento por la información. Después del fracaso de la LOGSE, su padre, Álvaro Marchesi, catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y actual secretario de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), para la Educación, la Ciencia y la Cultura, sostiene que la principal función de los docentes es animar a los alumnos para que deseen aprender. La segunda función es enseñarles a convivir y la tercera los valores. Nada en contra, pero también enseñarán contenidos, conocimientos, materias o disciplinas.

Según esta pedagogía, los alumnos son los auténticos protagonistas de la enseñanza, y en más de un sentido, incluida su presencia allí desmotivada —por lo que han de ser animados—, al igual que turistas que tienen que ser entretenidos. Como ha dicho Álvaro Marchesi en una entrevista del 18 de marzo de 2012 concedida al periódico *Abc Color* de Paraguay, oportunamente titulada «Los docentes deben despertar el deseo de conocer»,

Lo que hoy podemos saber es que hay tres ejes fundamentales que los docentes deben dominar. El primero: cómo animar, ayudar a los alumnos para que deseen aprender; [...] Insisto; no tanto enseñar

conocimiento, sino despertar el interés de los alumnos para seguir aprendiendo. [...] Segundo: enseñar a los alumnos a convivir. [...] Y tercero: hay que enseñar a los alumnos los valores.

Lo que llama la atención, por lo que discrepamos, es la insistencia en no enseñar conocimientos, sino en animar y despertar el deseo de conocer, lo que remite a la cuestión de la motivación.

La motivación, como punto de partida

Hay aquí una falacia con la motivación. La motivación, y no la libertad natural, es el punto de partida con el que la escuela cuenta o debe contar, si todo ya no está malentendido o pervertido de entrada. Como dice Ricardo Moreno Castillo, catedrático del Instituto Gregorio Marañón de Madrid, en su *Panfleto Antipedagógico*, contra esta pedagogía pedante, hacerles creer a los alumnos «que el trabajo es un juego es tan grave como hablarles de la cigüeña cuando preguntan de dónde vienen los niños». Si hay que informar sinceramente a un niño cuando se interesa por el sexo, el alcohol o las drogas, «no se entiende por qué se les va a mentir cuando se habla del trabajo, del estudio y del esfuerzo». También «es importante que sepan que estudiar con regularidad, estén o no estén motivados, es un hábito imprescindible» (Moreno Castillo, 2006, capítulo 2).

Este es el punto de partida. La motivación, incluyendo los motivos por los que tienes que hacer algo te «guste» o «divierta» más o menos, es algo que ya se debe suponer *para* ir y *por* lo que se va a la escuela, sin menoscabo de que el profesor sea estimulante, haga interesante el aprender, refuerce los esfuerzos y logros, etc. Cuando los alumnos están «desmotivados» y la principal función del profesor es «animarlos», algo ya ha fallado antes y más allá del aula. Algunos de estos «fallos» tienen que ver con los otros «métodos» para «echar a perder a los niños», que se citarán después. La cuestión ahora es que el profesor no está allí para entretener,