

MONOGRAFICO DEBATE

APOSTILLAS A JUAN DELVAL

JUAN FRANCISCO FUENTES (*)

El artículo «Observaciones acerca de los objetivos de la educación», de Juan Delval, está construido con una solidez admirable y creo que es una buena prueba de la solvencia intelectual del autor. Si a eso se añade mi simpatía por el proyecto democrático que inspira su cruzada pedagógica puede parecer ocioso que vuelva a tomar la pluma para manifestar, nuevamente, mis discrepancias con Delval. Confieso que no tengo muy claras la causa y la profundidad de tales discrepancias, pero sospecho también que no se trata de diferencias marginales, sino de cuestiones sustantivas. Veamos.

La parte histórica de su artículo puedo suscribirla en términos generales. Hace un trabajo descriptivo muy documentado y muy claro, a partir principalmente de tres grandes líneas de fuerza: 1) el carácter socialmente integrador de la educación, y, en consecuencia, la subordinación de todo sistema educativo al orden social imperante; 2) la impronta que la Iglesia católica ha dejado en la cultura y en las mentalidades desde su acceso al poder en la alta Edad Media; y la persistencia desde entonces de una serie de valores, que podemos calificar de negativos, en la concepción y en la práctica educativa —la disciplina, la noción de verdad revelada, el dogma...—; 3) el giro histórico que experimenta la educación a partir de finales del siglo XVIII con el triunfo del liberalismo y del racionalismo, de tal manera que, en esto como en todo, la Revolución francesa marcaría el comienzo de nuestra propia época. Queda dicho, sin embargo, que, a juicio del autor, son muchas las *excrecencias* del viejo orden eclesiástico que subsisten todavía en nuestros días, alimentando lo que podríamos denominar una *cultura de la sumisión*, si vale la paradoja.

En este esquema, en principio perfectamente asumible, se empiezan a esbozar, sin embargo, algunas de mis discrepancias con Delval. Me sorprende, por ejemplo, el uso intensivo que hace, a lo largo de todo su artículo, de la *Evolution de la pédagogie* de Durkheim, que utiliza, por lo pronto, para demostrar la fatal conexión existente entre orden social y sistema educativo, cuando el sociólogo francés atri-

(*) Universidad Complutense.

buye una notable autonomía a este último en relación a las instituciones sociales y políticas. Me sorprendería también la importancia que Delval concede, en general, a la opinión de un sociólogo positivista como Durkheim, si no fuera por algo que he dejado ya expuesto en mi artículo: el discurso anarco-tecnocrático sobre cultura y enseñanza, del que el profesor Delval es cualificado portavoz, no es más que una puesta al día del discurso liberal-positivista alentado por el sistema en el siglo pasado y desarrollado, entre otros, por el propio Durkheim.

Ahora bien, en torno a la relación entre poder e instituciones educativas planteada por este autor se suscita una cuestión recurrente, de forma más o menos explícita, a lo largo del artículo de Delval, y que es en efecto una cuestión capital: ¿es posible un sistema educativo que vaya por delante del orden social e incluso que contribuya a su transformación? Aunque no se manifieste de forma rotunda ante este problema, que a mi juicio es el primero que hay que abordar en el debate educativo, parece que Delval da una respuesta afirmativa *a contrario*, si se me permite la paradoja. Porque si afirma que hoy a los niños «se les sigue dando una formación tan inadecuada como hace cien o doscientos años», parece legítimo suponer que, según él, hoy los niños podrían recibir una educación cien o doscientos años por delante de nuestro tiempo. Es decir, que si cree que es posible una educación anacrónica hacia el pasado, probablemente crea también —y acaso confíe— en una anacrónica proyección de la enseñanza hacia el futuro, que la libere de las amarras que la sujetan al actual orden social. La idea aparece expuesta, efectivamente, al final de su artículo —«hoy estaríamos en condiciones de tener un sistema educativo distinto»—, y la encontramos también en otros textos del autor.

Este viaje de ida y vuelta nos deja, no obstante, una duda: ¿cuáles son los parámetros para determinar lo que sería el sistema educativo del presente, una vez sentado el hecho de que la enseñanza actual lleva un retraso de un par de siglos? Mi impresión es que Juan Delval se ha dejado llevar por un cierto exceso de celo a la hora de defender un principio que comparte todo el mundo: que el sistema educativo siempre es mejorable. Si no fuera así, es evidente que esta polémica estaría de más. Ahora bien, ¿hasta dónde y hacia dónde se puede mejorar? La respuesta de Delval es que «la escuela tendría que educar para la libertad y para la responsabilidad, y no para la sumisión, mientras que en la situación actual lo que se hace es preparar a los futuros ciudadanos para seguir siendo menores de edad cuando lleguen a adultos». Esta bella formulación de los objetivos de la enseñanza nos mete, sin embargo, en un círculo vicioso que, en buena lógica, sólo puede llevar a una actitud nihilista y claudicante. Si el sistema educativo está férreamente controlado por el poder y si, como dice Delval, «las clases dirigentes se han dado cuenta de que la escuela es su mejor aliado para mantener el poder y tratan de que no cambie en lo sustancial», será imposible el cambio educativo sin operar previamente un cambio social, por lo que el debate educativo está fuera de lugar mientras no cambien las condiciones sociales.

El lector habrá observado que la cuestión aparece formulada también en mi artículo. A mi juicio, la sociedad liberal marca unas reglas del juego tales que anulan la posibilidad de *inventar* una nueva realidad educativa, y, en consecuencia, o renunciamos gallardamente a entrar en el juego del sistema o intentamos operar

dentro del margen que permiten esas reglas. Y entramos de esta forma en un problema esencialmente histórico —y aun político—, que Juan Delval plantea también en su propuesta: ese margen de transformación que permite el sistema, ¿merece la pena? El profesor Delval cree que no, coherente con su radical rechazo de lo que él llama la *democracia formal*. En ese caso, tal vez debía haber sido algo más explícito sobre el marco social apropiado para la realización de ese bello desideratum educativo que nos presenta en su artículo. Algo insinúa cuando apela al testimonio de Tocqueville sobre la sociedad norteamericana del siglo pasado, pero esta referencia histórica parece, además de insuficiente como proyecto social, un tanto contradictoria. Ni Tocqueville era un demócrata, ni lo era la joven nación americana. El autor de la *Démocratie en Amérique* es más bien un ejemplo de cómo se puede ser profundamente liberal y a la vez detestar la democracia, y cómo el liberalismo se concibe a veces como un dique contra la democracia y el igualitarismo. De ahí la enorme actualidad que ha cobrado el pensamiento de Tocqueville en los últimos años, en un momento de endurecimiento del sistema y de apogeo de la cultura liberal y del individualismo.

Decía al principio que Delval señalaba la Revolución francesa como el comienzo de una nueva concepción de la enseñanza, pareja a la nueva concepción del poder político y de las relaciones sociales. A partir de ese origen común, es útil seguir la evolución de las instituciones políticas y educativas en las sociedades liberales. El caso español parece muy claro, tal como he intentado mostrar en mi trabajo. Frente a una concepción democrática del liberalismo, que tuvo cierto arraigo en la España del siglo XIX, el liberalismo oficial optó por una vía restrictiva en la construcción de la sociedad burguesa y del Estado liberal, de tal forma que la mayoría de la población debía quedar excluida en el reparto de los bienes y valores generados por la Revolución: propiedad, cultura y poder. El sistema fundaba la marginación de las clases populares en una curiosa argumentación circular: como no tenían cultura ni propiedades no estaban preparadas para participar en unas instituciones ocupadas a su vez en excluir a esos sectores del derecho a la cultura y a la propiedad. No hay más que recordar el discurso del diputado Garelli en las Cortes del Trienio liberal, que cito en mi artículo. Es bien sabido que la Revolución liberal privó al campesinado del acceso a la propiedad de las tierras liberadas por la desamortización y que posteriormente diseñó un sistema electoral que impedía su participación en las instituciones políticas y un sistema educativo dirigido a perpetuar su ignorancia. Los liberales eran perfectamente conscientes de la relación entre poder y cultura, y por ello, mientras pudieron, mantuvieron un régimen político y un sistema educativo bloqueados y excluyentes. La apertura del Estado liberal se produce paulatina y dolorosamente por la presión política de los sectores sociales excluidos de las instituciones. Bien es cierto que el sistema fue creando mecanismos correctores a la creciente participación social, pero en todo caso el sufragio universal será consecuencia de una larga lucha y no una concesión gratuita. Es lógico, por consiguiente, que los mayores avances en el sistema educativo español se hayan dado en períodos de mayor libertad política, y que la II República, en su intento, acaso ingenuo, por culminar la Revolución liberal, acometiera a la vez la tarea de democratizar el Estado y de repartir aquellos bienes materiales y culturales hurtados hasta entonces a la mayoría de los españoles.

Todo ello conviene tenerlo en cuenta para valorar eso que el profesor Delval llama *democracia formal*, es decir, los cauces disponibles de participación en el sistema y de transformación del mismo, cauces que, a su juicio, son insuficientes para cualquier cambio significativo. Por contra, yo creo que hay un margen para mejorar el sistema educativo, lo que, sin perjuicio de plantear bellas utopías pedagógicas, da sentido a un debate sobre lo que hoy por hoy sería el modelo de enseñanza más adecuado y más deseable. Se trata, pues, de ajustarse a ese margen, pero también de apurar ese margen. En este sentido, confieso que la propuesta del profesor Delval me resulta desconcertante. Por una parte, convoca a una auténtica *guerra santa* contra las actuales pautas educativas, inspiradas por el poder —el Estado, la sociedad, los adultos— en una especie de conjuración judeomasónica contra los niños:

«El tipo de enseñanza que se proporciona en la mayoría de las escuelas, incluidas las de los países más desarrollados, tiene como objetivo la producción de individuos sumisos (...) y constituye un freno al potencial creativo de los individuos».

O bien, en un artículo anterior («La resistencia al cambio», *El País*, 20 de febrero de 1990):

«Los padres muestran también su preocupación porque los hijos no aprendan lo que se suponía que era la norma para esa edad, pero sobre todo les preocupa que aprendan de otra manera, que hagan cosas que les parecen poco serias, como investigar en la escuela, descubrir la realidad. Los responsables de la educación tampoco desean ir demasiado lejos, y mientras aceptan que la educación necesita cambios, se resisten internamente a que esos cambios sean profundos. Los adultos, en general, esperan que los niños sean igual que ellos, lo único deseable es que aprendan algunas cosas más».

El profesor Delval cree, pues, que los adultos y sus instituciones han emprendido una cruel persecución contra la infancia, considerada depositaria de la inocencia perdida, portadora de la verdad revelada, y contemplada por todo ello como la principal amenaza al orden establecido, sea en la sociedad, sea en la familia. Comparar esta actitud con la teoría conspirativa de la historia —la famosa *conjuración judeo-masónica*— no es un simil malicioso y gratuito. El propio Delval afirma que «la escuela está muy fundada sobre la división entre el trabajo y el placer. Hemos heredado de la tradición judía esa concepción, que se recoge como maldición bíblica, del 'ganarás el pan con el sudor de tu frente'». Aunque el autor distingue entre dolor y esfuerzo, y admite incluso la necesidad de este componente en todo aprendizaje, no queda clara la frontera entre lo que se le puede exigir al alumno como esfuerzo y lo que pasaría a ser ya una actividad penalizada. En todo caso, sobre esta cuestión central para fijar el papel del maestro, creo que una aplicación consecuente de la máxima de Piaget citada por Delval —«no imponer por autoridad aquello que el niño puede hallar por sí mismo»— puede conducir a un bloqueo en la relación maestro-alumno. Considero además que esa concepción asamblearia de la escuela está basada en una suerte de complejo de culpabilidad del educador ante el alumno, pues mientras el niño reúne en estado puro todas las virtualidades de la especie, el educador, en tanto que adulto, es un ser ya maleado y pervertido por la sociedad, y debe flagelarse

continuamente por su condición de tal. El profesor Delval no parece inmune a esa mala conciencia característica de la corriente pedagógica que representa, de ahí que, no ya como adulto, sino como occidental, reivindique la superioridad del *modelo educativo* de los pueblos primitivos sobre las sociedades desarrolladas, en la línea de lo expuesto en el trabajo que sobre la *escuela yanomami* comento en mi artículo. Nuestra sociedad ha perdido, al parecer, esas cualidades distintivas del pueblo yanomami, paradigma de la felicidad edénica. En cambio, nuestros niños conservan esa inocencia y esa disposición a la felicidad hasta que los adultos, a través de sus instituciones —la escuela, la familia—, consiguen imponer su triste visión de la vida: el niño es *el buen salvaje*. Y es que la inocencia infantil —como el honor en la Guardia Civil— una vez perdida no se recupera nunca. Es lógico que el profesor Delval, adulto al cabo, termine su artículo con un edificante ejercicio de autoflagelación como forma de expiar su culpable resistencia al cambio:

«Hoy estaríamos en condiciones de tener un sistema educativo distinto. Lo que sabemos acerca del desarrollo del niño y la formación de conocimientos sería el fundamento sobre el que edificar esa escuela. Pero las fuerzas que se oponen a ello son muy poderosas y muchas de ellas están en nosotros mismos. No en vano nos han formado para reproducir el orden social».

Lo peor de todo es que en su caso me temo que sea cierto. Efectivamente, lo más sorprendente de su propuesta pedagógica, tal como figura en éste y en otros textos suyos, es el alto grado de aceptación oficial que ha alcanzado un programa aparentemente tan radical. En mi artículo defendiendo la teoría —tal vez escandalosa para algunos— de que el modelo educativo diseñado en España en los últimos veinte años no es otra cosa que la adaptación a la realidad escolar de los principios defendidos, entre otros, por el profesor Delval. Puede que a mi colega le resulte muy duro aceptar este hecho, pero su último artículo es una nueva prueba de la notable convergencia que existe entre los cambios legislativos que se van introduciendo en el modelo educativo y el programa pedagógico desarrollado por él. Así, por ejemplo, en medio de su docto desiderátum no deja de incluir un epígrafe sobre el papel —simbólico— que las humanidades deben tener en la enseñanza contemporánea, relegándolas a un *status* sospechosamente coincidente con el que la LOGSE reserva a las lenguas clásicas. El autor tiene la amabilidad de atribuir a «algunas personas selectas» una cierta inquietud por la degradación que los estudios clásicos vienen experimentando en «casi todos los países». Bien es verdad que algo más adelante identifica a esas personas con profesores de lenguas clásicas temerosos por su futuro profesional, más que por la suerte de una determinada concepción de la cultura. Como no me encuentro en ese caso, ignoro a qué puede atribuir el profesor Delval mi interés por la salvaguardia y renovación de esos estudios.

Hablando de corporativismo, confieso mi perplejidad cuando el autor, prosiguiendo con su solapada defensa del proyecto ministerial, critica la resistencia de algunos profesores a la introducción de las áreas de conocimiento en los niveles pre-universitarios, en lugar de las tradicionales disciplinas bloqueadas. La experiencia de este sistema en la Universidad no avala precisamente las esperanzas que Delval tiene depositadas en esta fórmula como medio para alcanzar una «en-

señanza integrada, que parta de problemas y no de materias». Me sorprende que un catedrático de Universidad espere algo positivo de un sistema que, en vez de contribuir a una racionalización de la enseñanza universitaria, ha potenciado algunos de sus peores vicios, como son la tendencia a la endogamia y al corporativismo. Me atrevería a decir que éste es un defecto de fondo en el plausible proyecto educativo de Delval: concebir los cambios en abstracto prescindiendo de la realidad sobre la que deben actuar, e ignorando que esa realidad que queremos transformar digiere tanto mejor los cambios cuanto más radicales son.

Me inquieta asimismo la defensa que hace Delval de la «historia, entendida en un sentido muy amplio», porque, aunque no explica en qué consiste tal concepción de la historia, me temo que esa «amplitud» le quite consistencia y rigor, siempre en beneficio de unas pautas culturales que tienen, en mi opinión, un fuerte lastre tecnocrático. No da más detalles sobre su forma de entender la enseñanza del arte y la literatura. Reconoce que «deben estar presentes en un lugar destacado de la actividad escolar, *pero* (cva. mía) lo que hay que aprender acerca de ellas es a apreciarlas y a disfrutarlas, y no reducirse a registrar datos eruditos acerca de sus autores, obras o períodos, mientras se es incapaz de valorar lo que representan». Me pregunto si la conjunción adversativa indica algún tipo de reserva sobre la utilidad misma de esas disciplinas o si se limita a precognizar una reforma tal de su enseñanza que las haga ya definitivamente inútiles. En todo caso, mi experiencia como profesor es que el comentario de textos, sean históricos o literarios, requiere previamente un razonable conocimiento —que, claro está, nunca puede ser absoluto— de los condicionantes de todo tipo presentes en su elaboración, y que rara vez se da el *flechazo* entre el texto y el alumno que carece de la necesaria información y del método preciso para analizar el texto a la luz de esa información, de tal manera que sólo con una buena preparación previa —desde luego al alcance de cualquier alumno que entienda la necesidad y el placer de ese esfuerzo— se puede comprender y apreciar un texto verdaderamente rico. En esto, como en todo lo que no sea la caza de lagartos y otras facetas similares de nuestra vida cotidiana, el aprendizaje espontáneo es imposible. Si hay algo difícil de explicar a ciertos alumnos sobre el comentario de texto es que éste se puede prestar a varias interpretaciones, en función de su riqueza y su complejidad, pero no a un número infinito de lecturas, por lo que se trata de distinguir cuidadosamente entre una legítima interpretación personal, que debe ser siempre argumentada, y una mera opinión subjetiva que a menudo pretende encubrir la más absoluta ignorancia. Me temo que el profesor Delval, en su creencia de que el alumno es el portador de la verdad perdida, considere innecesario el trabajo de aprendizaje e investigación que exige el análisis de textos o simplemente su lectura. Por lo demás, en su referencia a las artes y la literatura atisbo una actitud similar a la del iconoclasta profesor del *Club de los poetas muertos*, película que Fernando Savater ha calificado, con toda la razón, de «ñoña y cursilona memez». Es decir, que el estudio de la literatura se convertiría en una especie de terapia de grupo en torno a unos textos en los que los alumnos proyectarían sus propias fantasías. Como dice Savater, sólo la confusión en que vivimos explica que esa película se haya convertido en paradigma de una educación no represiva y aún ácrata.

El debate educativo tiene derivaciones muy complejas, tanto técnicas como políticas, pero conduce por lo pronto, y sobre todo, a una reflexión en torno a lo que debe ser la cultura contemporánea o, más exactamente, una cultura progresista, que, sin pretender situarse doscientos años por delante de la sociedad, contribuya eficazmente al avance del saber científico y de la conciencia social. Coincido con Delval, como habrá visto el lector, en señalar la fragmentación del conocimiento y de la conciencia como una de las grandes asechanzas de nuestro tiempo. Mi alternativa a esta situación pasa por una apertura a nuevos y viejos valores culturales y prácticas docentes, algunas de las cuales mi colega considera definitivamente superadas: el estudio de las humanidades, el protagonismo del lenguaje, una concepción normativa de la realidad y de su conocimiento, frente a la teoría inmanentista que defiende Delval, una subordinación del progreso científico al progreso social, y del conocimiento técnico al conocimiento humanístico, una liberación de la mala conciencia que atenaza a muchos educadores actuales, simplemente por ser educadores y adultos, una rehabilitación de la memoria como disciplina creadora y ordenadora, y en lo institucional, un nuevo impulso a la democratización de la enseñanza mediante el relanzamiento del ideal de escuela única.

Pero mi propósito sobre todo, más que formular un catálogo de reformas educativas, era remontarme a una cuestión previa al diseño de una alternativa a la escuela actual: en qué medida el desarrollo de una educación democrática aparece frenado no sólo por sus enemigos tradicionales, sino también por la incorporación a la realidad educativa de formulaciones supuestamente progresistas. Como lo segundo es menos evidente que lo primero, he procurado hacer hincapié en mis diferencias con el profesor Delval y con la apuesta pedagógica y cultural que él representa.

La escuela actual es manifiestamente mejorable, como los campos yermos de muchos latifundios españoles. Existen cauces para el debate y existe un margen para la reforma democrática de la escuela, margen que, aunque limitado, no hemos agotado todavía. Y la reforma de la escuela puede contribuir a su vez a ensanchar el cauce histórico por el que, aunque penosamente, discurre de momento el progreso de las sociedades occidentales. No conviene olvidar que la escuela pública, como el sufragio universal, es el resultado de una larga lucha contra aquellos que durante mucho tiempo han monopolizado el poder y el saber.

Por lo demás, estamos lejos de haber alcanzado el fin de la historia, anunciado por el famoso Fukuyama en un intento por desalentar todo movimiento progresivo y emancipador. El hecho es que, en esa línea de desánimo inducido por la propaganda del sistema y por los propios acontecimientos, el escepticismo político del profesor Delval parece compensado por su fe invidiable en una revolución pedagógica, a falta de alternativas globales a eso que él llama *democracia formal*. Se dirá, con razón, que éste no era el lugar para formular un proyecto de esa naturaleza. Pero uno se queda con las ganas de saber cuál sería, a su juicio, la estrategia política que haría posible tamaña ruptura —aparente— con el orden actual, una vez descartada —por él— la utilización de los resortes democráticos que el sistema pone a nuestro alcance.

Quiero ilustrar mi contribución a este debate recordando un artículo que Larra escribió en el verano de 1836, en una fase ya muy avanzada de su crisis ideológica y existencial, consecuencia agónica, en gran parte, del fracaso de la utopía liberal a la que alude también Delval al final de su artículo. Dice Larra algo sobre el sentido de la existencia que nosotros podemos aplicar a la historia:

«La vida es un viaje: el que lo hace no sabe adónde va, pero cree ir a la felicidad. Otro que ha llegado antes y viene de vuelta se aboca con el que estaba todavía caminando y dícele: «¿Adónde vas? ¿Por qué andas? Yo he llegado adonde se puede llegar; nos han engañado; nos han dicho que este viaje tenía término de descanso. ¿Sabes lo que hay al fin? Nada.» Entonces el hombre que viajaba, ¿qué responderá? «Pues si no hay nada no vale la pena de seguir andando.» Y, sin embargo, es fuerza andar, porque si la felicidad no está en ninguna parte, si al fin no hay nada, también es indudable que el mayor bienestar que para la humanidad se da está todo lo más allá posible».

Yo estoy con Larra; a pesar de todo, *es fuerza andar*.

Pero la travesía será larga, y si no queremos que se convierta en una huida hacia adelante habrá que discutir previamente la ruta. No estaría de más, por ello, que algunos de los que pretenden emprender el viaje se acostumbren a oír sin escándalo ciertos pareceres, sugeridos una vez por la perplejidad, otras por el aburrimiento, la más por la buena voluntad. No obstante, como puede ocurrir que el profesor Delval me siga atribuyendo una añoranza vergonzante de la educación tradicional, terminaré esta réplica citando a Mao Zedong, que no es autor sospechoso y que tiene una frase muy famosa que aquí viene al pelo: «Dejad que cien *capullos* florezcan y compitan entre sí». A mí no me importa ser uno de ellos.