

M O N O G R A F I C O D E B A T E

¿QUE TRADICION? ¿QUE CAMBIO?

JUAN FRANCISCO FUENTES (*)

«Las enojosas y triviales minucias no tienen cabida en mi espíritu, que está capacitado para lo grande; jamás he retenido la diferencia entre una letra y otra. Cierta impaciencia generosa no ha consentido que yo aprendiera a leer.»

J. L. Borges: *La casa de Asterión*.

Quiero empezar este artículo agradeciendo el amable ofrecimiento de la *Revista de Educación* para continuar en sus páginas mi polémica con el profesor Juan Delval iniciada el pasado mes de febrero en la sección de Educación de *El País*. Nuestro *carteo* periodístico ha tenido, creo yo, la virtud de provocar un debate de alguna altura sobre cuestiones capitales no sólo para el sistema educativo, sino también para la creación de una auténtica cultura contemporánea, es decir, una cultura a la altura de nuestros tiempos. Buscando fines muy semejantes, hemos formulado propuestas aparentemente divergentes. Compartimos la voluntad de desarrollar una alternativa progresista a las miserias culturales —y, por tanto, sociales— del orden vigente. Nos separan distintas *sensibilidades* pedagógicas y diagnósticos diferentes de la realidad social y educativa. Nos separan también nuestras respectivas disciplinas universitarias, tan distantes como puedan serlo la Psicología evolutiva y la Historia contemporánea de España. Mi impresión es que esta diversidad, causa de nuestra polémica, puede enriquecer el debate, iluminado desde ángulos muy distintos y, sin duda, igualmente necesarios.

1. MIRAR ATRAS

Ahora que en España caminamos hacia una nueva revisión del sistema educativo tal vez sea el momento de interrogarse no sólo sobre la dirección que debe tomar

(*) Universidad Complutense. Madrid.

el cambio, sino también acerca de la trayectoria recorrida hasta el presente. Porque cabe la duda de que la enseñanza pública haya tenido en nuestro país la suficiente continuidad y consistencia como para hablar de una auténtica tradición, a no ser la de una tradición negativa: la tendencia del Estado a hacer dejación de sus funciones *también* en este terreno. Al plantear el problema de la enseñanza en nuestro país —sobre todo de la enseñanza pública—, es preciso, pues, tener en cuenta una serie de condicionantes históricos, hasta cierto punto específicos de la España contemporánea, que explican, en parte al menos, el desfase existente todavía hoy en día entre el sistema educativo español y el de otros países de nuestro entorno: 1) que España ha carecido de Estado democrático en la mayor parte de su historia; 2) que, por consiguiente, nuestra sociedad apenas ha llegado a adquirir sentido de *lo público*; 3) que durante mucho tiempo el Estado ha reducido sus funciones a las propias del Ministerio de la Gobernación, es decir, que ha actuado como mero aparato represivo y, eventualmente, electoral al servicio del sistema, y 4) que en estas condiciones lo lógico era que la instrucción pública corriera una suerte similar a la de otros bienes colectivos.

Este panorama histórico hay que tenerlo muy presente cuando hoy nos planteamos las carencias de la instrucción pública española, porque detrás de todo ello hay unas responsabilidades sociales e institucionales perfectamente definidas. Hay que recordar, por ejemplo, que las mismas fuerzas que hasta hace muy poco se resistieron a compartir el poder político con el conjunto de la sociedad hicieron todo lo posible por frenar el desarrollo de la instrucción pública en España, conscientes de la amenaza que una cultura democrática entrañaba para el orden social. Lo explica con gran claridad un diputado liberal-moderado en 1820 en una famosa sesión parlamentaria:

«Se dice con mucho énfasis —afirma Nicolás Garelli— que hay una necesidad imperiosa de difundir la Ilustración entre el pueblo para que marche el sistema. (...) La Ilustración es un fluido bienhechor, pero que debe distribuirse con suavidad y medida, no pródigamente y sin preparación. (...) Los alimentos intelectuales, aunque sean sanos, se indigestan en cabezas débiles. Las ideas de libertad política, de crítica racional en materias eclesiásticas, de principios exactos en asuntos científicos, inculcadas superficialmente en los ánimos de la muchedumbre no preparada, sólo sirven para producir hombres díscolos e inobedientes a la legítima autoridad, incrédulos en religión, pedantes insufribles. (...) El pueblo bajo carece de instrucción. Seamos imparciales. El proyecto de crear un pueblo de filósofos sería el proyecto de un loco. Y si los poceros, por ejemplo, de Madrid llegasen a cierto grado de instrucción, abandonarían ciertamente su ocupación. La Constitución protege la libertad individual y los derechos de todo español, pero la igualdad de fortunas y de luces sería un delirio» (1).

Este testimonio pertenece a una fase muy temprana de la construcción de la sociedad burguesa en España, pero anticipa ya lo que será el discurso del liberalismo conservador ante la cuestión educativa. E importa señalar que las reticencias de los liberales moderados ante la *difusión de las luces* no son un hecho aisla-

(1) Cit. por Alberto Gil Novales en *Las Sociedades Patrióticas (1820-1823)*, Madrid, Ed. Tecnos, 1975, 2 vols. (pp. 543-544).

do en el proceso de nuestra revolución burguesa. De la misma forma que la corrupción electoral, cuya triste historia empieza también en el Trienio liberal (2), señala los límites reales de la democratización del Estado, el miedo del liberalismo oficial a la instrucción pública se explica por las reservas con las que las nuevas clases dominantes encaran la transición a la sociedad liberal y burguesa: se trata de impedir —como dice el diputado Garelli— que la igualdad de luces conduzca a la igualdad de fortunas. No es casual que el liberalismo francés, que fue capaz de impulsar una revolución burguesa con amplia participación popular, se planteara asimismo el problema educativo con un mayor espíritu democrático, tanto durante el período revolucionario como en la larga y, en este aspecto, fecunda etapa de la III República.

Por contra, nuestro país entra en el siglo XX con una tasa de analfabetismo próxima al 70 por 100, indicativa del subdesarrollo material y moral de la España de la Restauración. Un régimen oligárquico, compacto y disciplinado, que ha conseguido desarrollar al máximo el gran pacto social que impulsa la revolución burguesa en España: Corona, ejército, aristocracia y burguesía, con la incorporación desde mediados del siglo XIX del gran capital internacional y la lenta reconciliación con la Iglesia, que ha sido, junto al pueblo, la víctima propiciatoria de la revolución. Pero si la Iglesia no llegaba a recuperar su patrimonio desamortizado —cosa imposible por el sentido irreversible de la revolución burguesa—, el régimen liberal iba a favorecer una cierta colaboración con las instituciones eclesiásticas que habría de comportar beneficios para ambas partes. El Estado les entregaría la mayor parte del aparato educativo, organizado como una estructura dual perfecta: una enseñanza de élite para los hijos de las clases dominantes y un precario sistema de educación general, rayano en la beneficencia, dirigido a perpetuar la subordinación de las clases populares y a fomentar su conformismo. De esta forma, el Estado liberal adquiere respetabilidad ante su base social y ante Roma —no olvidemos que, según Pío IX, «el liberalismo es pecado»— y utiliza a la Iglesia como un factor de reproducción del sistema. Esta, por su parte, veía aumentar su presencia en el nuevo orden social y, por tanto, su capacidad para conformar la conciencia de las clases dirigentes (3).

No está de más recordar también que en los años 1909-1925 los gastos derivados de la presencia española en el Norte de África —gastos en su mayor parte

(2) El propio Gil Novales da cuenta de una información confidencial sobre los manejos electorales del Ministerio de la Gobernación en 1821, recogida por *El Eco de Padilla* de Madrid en su número del 15 de agosto de aquel año. El hecho es que «por el Ministerio de la Gobernación se había pasado una circular reservada a los jefes políticos, a fin de que influyan del modo más positivo para evitar que en las próximas elecciones a diputados a Cortes tengan influjo, ni sean electos, los conocidos con el nombre de exaltados, como ni los afrancesados» (*Las Sociedades Patrióticas*, op. cit., p. 639).

(3) La vida en los colegios religiosos de élite es un tema relativamente frecuente en la novela española de la Restauración, digno de un estudio sistemático. En general, sirve como pretexto narrativo a partir del cual el autor toma posición ante la cuestión religiosa y, a veces, ante una determinada concepción del Estado liberal y la sociedad burguesa, sea desde una óptica ultraconservadora (*Pequeñeces*, del padre Coloma), sea desde un liberalismo decididamente anticlerical (*A.M.D.G.*, de Ramón Pérez de Ayala, o *El jardín de los frailes*, de Azaña, algo posterior).

militares—doblaban el presupuesto destinado a la educación pública (4). Es decir, que mientras los voceros de la oligarquía española —con ABC a la cabeza, claro está— jaleaban una guerra que a ellos nada les costaba, las clases populares perdían en ella a sus hijos y el Estado español despilfarraba unos recursos que acaso podían haber mitigado la incultura de una población esencialmente analfabeta. Era lógico que el advenimiento de la República en 1931, que forzaría a un repliegue temporal a los sectores más conservadores, pusiera en marcha un gran esfuerzo material y político dirigido a la mejora de la instrucción pública española o, más bien, a la creación de un auténtico sistema público de enseñanza, que, por razones conocidas, no tuvo continuidad porque, como dije al principio —y es bien sabido—, la suerte de la enseñanza pública está ligada a la existencia de un Estado democrático.

Sin ánimo de hacer un repaso exhaustivo de las relaciones entre poder y sistema educativo en la España contemporánea, sí convendría señalar la prolongada vigencia de la tesis defendida por Garelli en 1820: puesto que la cultura tiene un componente liberador, no sería bueno para una sociedad de clases introducir mecanismos de divulgación del saber que puedan poner en peligro la debida subordinación de las clases inferiores. Como, por las características propias de la revolución burguesa española, el Estado liberal tiene una función particularmente beligerante en la lucha de clases, su papel no irá dirigido a la integración de las clases populares en el sistema, sino a mantener sus lazos de dependencia cultural, que son finalmente, a juicio de los sectores conservadores, los que perpetúan su dependencia económica. Conviene decir que de tal estado de cosas se deriva una larga serie de responsabilidades históricas y que éstas recaen sobre instituciones, fuerzas sociales y medios de comunicación todavía presentes e identificables en la sociedad española. Sería pertinente que el debate *político* sobre el futuro del sistema educativo se hiciera desde la recuperación de una cierta memoria colectiva.

2. UNA NUEVA COYUNTURA

En todo caso, este marco histórico va a verse profundamente alterado a partir de los años sesenta por causas tanto endógenas como exógenas. En primer lugar, el desarrollo salvaje del capitalismo español en esos años iba a tener implicaciones sociales y culturales que el Franquismo no conseguiría controlar: cambios en la estructura demográfica —emigración al extranjero y a las grandes ciudades— y en la estructura de clases con el incremento del sector industrial y de servicios, aumento del nivel de vida y de la escolarización, desarrollo de una cultura del consumo, mayor relación con el exterior y, como consecuencia de todo lo anterior, un aumento sensible de la conflictividad social y una tendencia a la secularización, tolerada hasta cierto punto por algunas instancias del poder. Todo ello coincide con un cambio profundo en el clima cultural y en el sistema

(4) Cfr. Fontana, J. «La crisi colonial en la crisi del Antic Règim», en *El comerç entre Catalunya y Amèrica, segles XVIII i XIX*, Barcelona, L'Avenc, Col·lecció Clio, 1986, p. 101.

de valores del mundo occidental, con repercusiones inmediatas, a su vez, en la teoría y en la práctica educativas. A finales de los años sesenta se produce, pues, en la sociedad española el doble impacto de la política tecnocrática y de la crisis general de los valores tradicionales.

Con la Ley General de Educación de 1970, el sector tecnocrático del régimen pretende adaptar el sistema educativo al contexto de una sociedad capitalista *en vías de desarrollo*, con grandes carencias y desequilibrios, pero que ha roto con la autarquía y se ha liberado de algunos de los lastres que frenaban su expansión. Dicho en términos empresariales, la LGE aspiraba a una *optimización* del sistema de enseñanza que permitiera el máximo aprovechamiento de los recursos humanos disponibles y su adecuada canalización hacia el aparato productivo. Desde un punto de vista político-cultural suponía: 1) la apertura del sistema hacia valores sociales y pautas pedagógicas relativamente alternativos y el abandono de algunos de los cánones morales y pedagógicos tradicionales; 2) un nuevo paso en la *liberalización* del régimen, inmediatamente contestado por los sectores integristas y 3) la quiebra del sistema educativo tradicional; porque no se trataba sólo de la reforma de algunos valores y contenidos didácticos, sino también de la sustitución de una actitud defensiva y vigilante ante los riesgos de la instrucción pública, basada en el *principio Garelli* —si se me permite llamarlo así—, por un sentido funcional e integrador del aparato educativo, en la línea de un capitalismo tecnocrático y secularizado que tiende a sustituir los mecanismos represivos por mecanismos de control. No carece, pues, de una cierta lógica la crítica de Torcuato Luca de Tena a una reforma que el sector más duro de la oligarquía veía como un intento de democratización de la enseñanza y, por tanto, como una amenaza (5). Hay que subrayar igualmente algo que, a mi juicio, tiene una gran trascendencia para lo que aquí se debate: la introducción en la nueva política educativa de algunos postulados teóricos de la llamada *nueva pedagogía*, surgida como alternativa al orden social y cultural vigente en el mundo occidental.

El hecho es que la LGE del año 1970 sienta las bases de un modelo que, en gran medida, ha sobrevivido a las posteriores reformas educativas, porque sus líneas fundamentales —generalización de la enseñanza, relativa secularización, introducción de las lenguas regionales, tendencia a la coeducación, sustitución de una enseñanza memorística por una supuestamente analítica— podían ser perfectamente asumidas por una política liberal. Hay que tener en cuenta, por otra parte, que la nueva democracia española se construye en un contexto internacional más bien adverso, en medio de una crisis económica general que tiene en España un gran impacto, porque actúa sobre una economía que ha crecido de una forma un tanto anárquica y artificial. Este contexto se completa muy pronto con una crisis profunda del *Estado del bienestar*, que será parcialmente desmantelado a lo largo de los años ochenta, y con una nueva revolución industrial, que habría de dar un gran impulso a las tendencias tecnicistas y tecnocráticas inherentes al propio sistema. Todos estos fenómenos, que se resumen en el nuevo apogeo de la cultura li-

(5) Cit. por Manuel Tuñón de Lara «España bajo la Dictadura franquista (1939-1975)», *Historia de España*, Madrid, Ed. Labor, 1980, vol. 10, p. 509.

beral, han tenido una enorme incidencia en la política educativa de los países occidentales (6) y, naturalmente, en España.

Hay que decir, sin embargo, que la evolución española en este contexto resulta bastante anómala. De la misma forma que el restablecimiento de las libertades viene acompañado de una política social contraria al neoliberalismo emergente, e impuesta por la mayor capacidad de presión de la clase trabajadora y por las dificultades políticas de la transición, en el ámbito de la enseñanza los gobiernos democráticos se sentirán obligados a subsanar algunas de las carencias heredadas de la situación anterior, sobre todo en materia de escolarización. Es decir, que el desfase existente entre el ciclo político occidental y el ciclo español producirá en España la paradoja de que gobiernos liberal-conservadores impulsen el desarrollo democrático del *Estado asistencial*, un poco a contracorriente, como reparación de la deuda histórica acumulada hasta entonces por las clases dominantes respecto al conjunto de la sociedad española. Huelga decir que nuestro país llega a esa cita histórica sin una auténtica tradición democrática en la instrucción pública ni en el ámbito de la práctica docente, ni apenas en el de la elaboración doctrinal, más allá de la aportación muy valiosa, pero aislada, de la Institución Libre de Enseñanza y sus epígonos. Por lo demás, esa oportunidad histórica para nuestro sistema educativo coincide con el comienzo de una profunda crisis de los modelos más solventes de nuestro entorno, cuyo origen no es ajeno a la progresiva sustitución de la cultura literaria (característica hasta entonces de la civilización occidental) por una cultura de la imagen, de la percepción inmediata y, a veces, de lo efímero.

No resulta fácil, por todo lo dicho, establecer un cuadro de la realidad educativa española en los últimos años y de la influencia que ejerce en ella el contexto internacional, muy importante, pero también muy contradictoria. Se trata de situar una política de enseñanza en un marco cultural extremadamente complejo, que en gran parte orienta las decisiones políticas en materia educativa y que en todo caso condiciona sus resultados. En principio, podemos reconocer la existencia de una inquietud general por ampliar y mejorar el sistema educativo a la que han sido sensibles las nuevas instituciones y las fuerzas políticas más representativas. Por otra parte, la creación de un marco democrático de discusión y diseño de la estructura educativa se traduce en una mayor permeabilidad respecto a las alternativas, a veces contradictorias, planteadas desde la sociedad y desde los ámbitos profesionales, que han aprovechado, como es lógico, la ampliación del debate educativo propiciada por la democracia. De este conjunto de factores resulta una serie de líneas de permanencia en la política educativa de los gobiernos democráticos —con escasas diferencias antes y después de 1982—, que podemos enumerar de la siguiente forma: 1) un esfuerzo presupuestario dirigido a saldar esa *deuda histórica* a la que me refería en el párrafo anterior; 2) una mejora *cuantitativa* del sistema educativo, entendido desde una perspectiva puramente *asistencial* —número de grupos escolares, número de plazas, número de profesores, etc.—; 3) una relati-

(6) Cfr. el artículo de Jorge Rodríguez «Crisis' del Estado de bienestar y política educativa», *Arbor*, 514, 1988, pp. 99-123.

va democratización de la gestión de la escuela, abriendo cauces a la representación y a la participación de las partes interesadas; 4) un conflicto permanente, aunque de intensidad variable, con la patronal de la enseñanza privada y, en particular, con la Iglesia, cuyas exigencias se han visto estimuladas por la actitud generalmente claudicante y entregadora de los poderes públicos; 5) una cierta degradación de la calidad de la enseñanza, que —contrariamente a lo que sostienen los grupos más reaccionarios— no es consecuencia de la universalización de la escolaridad, y 6) la progresiva implantación de una doctrina pedagógica que yo definiría como anarcotecnocrática y que es el resultado de la adaptación de los principios pedagógicos desarrollados a partir de los años sesenta a las nuevas necesidades formativas del sistema.

ñ. Por lo demás, este último es un fenómeno común a todo el mundo occidental, que se ha extendido desde Estados Unidos como otros productos perversos de la cultura y la economía norteamericanas, y es probablemente el factor determinante de la crisis del sistema educativo en los países occidentales, junto con los cambios culturales ya señalados. En líneas generales, podemos decir que este nuevo modelo privilegia el aprendizaje técnico en detrimento de las disciplinas humanísticas, relega el uso y el desarrollo de la memoria —considerada como una facultad meramente pasiva—, fomenta la formación espontánea de los alumnos y parcela el saber en compartimientos incomunicados. El resultado de todo ello es una sociedad cada vez más crédula y conformista que carece de las referencias culturales mínimas para pensar la realidad como algo global y coherente y que está en vías de hacer realidad esa bella fábula sobre la ignorancia y el conformismo que es el *Asterión* de Borges.

Hay una conciencia general de que el sistema actual no funciona y de que el fracaso no es atribuible a una mala política educativa, sino al modelo mismo. Esa realidad crea una amplia demanda social de alternativas, entre las cuales merece la pena destacar la que recientemente aparecía expuesta en una prestigiosa publicación.

3. LA ESCUELA YANOMAMI COMO ALTERNATIVA

La revista *Le Monde de l'Éducation* publicaba en su número de marzo de 1990 una reveladora entrevista con el etnólogo francés Jacques Lizot (7), vinculado al Laboratorio de Antropología Social del *Collège de France* e instalado desde 1968 en un poblado del Alto Orinoco habitado por indios yanomamis. Estas declaraciones sobre el *modelo educativo* de los yanomamis tienen un gran valor testimonial por venir de un profesional de cierto prestigio y por publicarse en un medio considerado como serio y solvente. Interesa destacar la intención de los responsables de esta entrevista —incluido el medio que la publica— de extrapolar unas determinadas pautas educativas a la realidad occidental y, por tanto, de presentar este sistema de enseñanza como una posible receta aplicable a los males que aquejan nuestro modelo educativo.

(7) *Le Monde de l'Éducation*, 169, marzo de 1990, pp. 62-65.

El artículo se titula «*L'école yanomami ou le refus de l'autorité*», enunciado emblemático que evoca una gran alternativa pedagógica y aun social. Efectivamente, el artículo empieza con un preámbulo en el que la entrevistadora, Anita Kechikian, exalta el carácter igualitario de la sociedad yanomami, que no reconoce autoridad ni jerarquía de ningún tipo. En ella el niño es el rey y se mueve en ese rechazo de la autoridad, que es la principal norma social, como pez en el agua, sin necesidad de que los adultos se lo inculquen mediante lo que la autora llama *des stratégies éducatives subtiles*. Paradójicamente –añade– esta educación, que es la menos represiva que se pueda concebir, crea individuos duros, valientes y especialmente aptos para la guerra. «A méditer!», exclama. De eso se trata.

Entra, por fin, en acción Jacques Lizot y empieza por explicar el extraño papel que la guerra desempeña en esta sociedad, por lo demás, edénica. Hay que decir que este pueblo guerrero y educado esencialmente para la guerra practica esta actividad casi siempre en legítima defensa y con un sentido del *fair play* que Lizot echa de menos en las sociedades avanzadas. Por ejemplo, se recurre a la guerra para vengar a los muertos, pero a la vez la guerra es el pretexto para la única actividad comercial que conoce este pueblo inocente y ocioso: el intercambio de muertos. Ya se ha dicho que los yanomamis adoran a los niños, por lo que no conciben el recurso a la violencia con ellos. Ahora bien, como los muchachos son literalmente «de armas tomar», no es infrecuente que sus disputas originen enfrentamientos encarnizados entre los adultos, que asumen de inmediato la defensa de sus hijos. Según Lizot, la *jornada laboral* de estos indígenas no sobrepasa las cuatro horas, de manera que el resto del día lo pueden dedicar a eso que «dans nos sociétés de surproduction et surtravail» llamamos ocio.

Se le pregunta luego por el papel de las mujeres y se apresura a contestar que en la sociedad yanomami no hay una división sexual demasiado marcada. Cierto que las mujeres realizan funciones completamente distintas y tienen prohibidas algunas actividades, pero las niñas aprenden su rol «sans la moindre pression de la part des adultes»; es decir, que hay algo en ellas que las lleva a asumir *espontáneamente* un rol diferenciado y, hasta cierto punto, subordinado al de los hombres. Así, por ejemplo, sería impensable que las mujeres participaran en la caza, y Lizot recuerda que, efectivamente, en algunos pueblos primitivos se dicta pena de muerte para aquellas que osen tocar un arco. Dos aspectos de la educación yanomami son especialmente resaltados por Lizot, por su manifiesta superioridad respecto a los modelos «civilizados». Por una parte, el aprendizaje de la caza es todo un ejemplo de lo que puede dar de sí una educación lúdica, libre y espontánea. Como todo lo demás, los niños yanomamis aprenden las técnicas de caza mediante la práctica. En cuanto pueden andar, tienen su arco y empiezan a disparar, primero contra saltamontes, luego contra lagartos, y finalmente, ya en compañía de los adultos, contra cerdos salvajes y tapires. No menos gratos son los juegos entre niños y niñas:

«Contrairement à nos sociétés, où l'activité sexuelle est pensée comme incompatible avec les activités de production, il n'existe pas chez les Amérindiens de répression de la sexualité infantile. L'adulte n'a pas comme chez nous ce pouvoir exorbitant de priver l'enfant de sa propre sexualité. Celui-ci en est maître; elle n'est pas l'affaire des adultes».

Y en cuanto a los alucinógenos, cuyos efectos califica de «violentos», Lizot señala que su consumo no sólo está tolerado entre los niños, sino que es además una de las formas establecidas de integración en el mundo de los adultos. Es decir, que, al contrario que en los pueblos civilizados, la droga no se toma *contra* la sociedad, sino que su consumo es un acto esencialmente social y, por ello, perfectamente codificado: «d'où l'absence de répression». El antropólogo francés explica también las razones que justifican la reclusión de las adolescentes durante sus primeras menstruaciones (8) y nos ilustra asimismo el endocanibalismo del pueblo yanomami, pueblo fascinado por la muerte, que devora a sus muertos en ceremonias públicas en las que participan por igual parientes y amigos, niños y niñas (9). «Il faut bien saisir la symbolique...»

Finalmente, la entrevistadora le plantea a Lizot la gran pregunta: ¿cuál es su opinión sobre nuestras prácticas educativas tras haber vivido durante tanto tiempo entre los indios?; a lo que el antropólogo contesta:

«Les pratiques éducatives d'une société 'de progrès' sont en relation avec son système de pouvoir et son développement technologique. Il faut vivre à l'extérieur de tels systèmes pour bien se rendre compte à quel point ils sont autoritaires et coercitifs, en particulier pour les jeunes. Les Indiens, quand ils nous connaissent, ne nous envient pas, croyez-moi. Ils sont amusés par nos gadgets technologiques, mais ils ne sont pas prêts à en payer le prix; car se tuer au travail —et cela inclut aussi le travail scolaire—, cela aboutit à mettre en danger la planète. Mais ce qui me surprend le plus, lorsque je séjourne en France, concerne la télévision, et plus particulièrement les émissions destinées aux enfants: elles sont d'une incroyable stupidité. J'en ai honte; et je suis pris de doute sur le respect qu'on peut éprouver dans ce pays pour les jeunes. On ne rencontre pas ce niveau de bêtise chez les Indiens!».

La importancia de este curioso trabajo radica en el mensaje que sus autores pretenden transmitir a algunos educadores occidentales, apóstoles de una pedagogía, hoy muy cuestionada, que fomenta la mala conciencia del educador hacia el niño, convertido en depositario de la inocencia y de la sabiduría perdida con el avance de la civilización. Esta corriente pedagógica que, efectivamente, tiene su modelo más logrado en la *escuela yanomami*, tiende a convertir la educación en un mero exorcismo: liberar al niño de la influencia de su entorno y restituirle su inocencia originaria.

(8) Este fenómeno, que el antropólogo francés justifica como una medida de *profilaxis social*, es muy frecuente en todos los pueblos primitivos; por ejemplo, en el pueblo judío de la Antigüedad, según se pone de manifiesto en el *Antiguo Testamento* (*Levítico*, 15, 19-29). Lizot omite cualquier referencia a este curioso antecedente histórico, sea por ignorancia, sea por considerar que la comparación entre los hijos de Israel y los yanomamis no hace justicia a este pueblo ejemplar.

(9) «Chez les Yanomamis —dice Lizot—, manger ses morts est une façon de les intégrer à soi —pour qu'ils ne se fixent nulle part, et sûrement pas pour recueillir leurs vertus, comme il est dit parfois— C'est pourquoi il n'existe pas d'endroit, dans le forêt, où ceux-ci reposent, le corps même des vivants devient le lieu où gisent les morts. Après la crémation du cadavre, lorsque les cendres sont refroidies et qu'il ne reste plus que les os calcinés, les hommes (jamais les femmes) les ramassent, les pilent et conservent la poudre dans desalebasses. Au bout d'un certain temps —quinze jours au minimum— on organise une cérémonie (dite 'd'adornement') au cours de laquelle la poudre est versée dans une compote de bananes bouillies. Parents, amis, hommes, femmes et enfants vont alors la boire.»

Respecto a las declaraciones de Jacques Lizot, hay que puntualizar, por lo pronto, que el rechazo de la autoridad, que se presenta como el gran logro de la *escuela yanomami*, carece en esa comunidad del carácter disolvente que podría adquirir en la nuestra. La «norma social» entre los yanomamis es la no-autoridad (la anarquía, si se quiere), y en ese sentido, que sus métodos de aprendizaje fomenten la independencia de los niños frente a los adultos no tiene nada de extraño ni de subversivo. Su sistema de enseñanza no hace más que formar a las nuevas generaciones en los valores que dan cohesión a la comunidad, exactamente como cualquier otro sistema. Por tanto, tan absurdo es adoptar ese modelo como ejemplo *à méditer*, como lo sería pretender que los niños yanomamis se educaran con arreglo a unas pautas ajenas. Pero —hay que insistir en ello— este sistema tiene en común con cualquier otro su naturaleza y su función normativas, aunque a sus niños se les inculquen valores opuestos a los nuestros: la promiscuidad, el consumo de alucinógenos, el canibalismo, un sexismo feroz... Es patente, por lo demás, la exaltación por Lizot y su entrevistadora de algunos de estos fenómenos, pero también su dificultad a la hora de justificar otros aspectos menos *progresistas* de la sociedad yanomami, como son el sexismo y la guerra.

Detrás de todo ello hay un debate muy interesante sobre lo que es progreso, libertad e incluso historia; de la que, por ejemplo, según Marx, carecen los pueblos primitivos, porque la historia, entendida como devenir, no es un fenómeno universal, sino una creación de las sociedades *progresivas*. Partiendo, pues, de una concepción relativa de las formaciones históricas y, por otra parte, de la coherencia entre el sistema social y el modelo cultural, la discusión en torno a la escuela yanomami es muy simple: no se trata de optar entre su sistema educativo y el nuestro, sino entre el estado primitivo y la civilización industrial. Dando esto por sentado, parece absurdo buscar entre los yanomamis argumentos para una alternativa educativa —tal es el propósito de la entrevista— en virtud de la cual la escuela se liberaría de su función represiva, el aprendizaje dejaría de ser una mera reproducción de categorías impuestas por los adultos y el niño sería concebido, literalmente, como *el buen salvaje*, capaz de *construir* por sí solo, como el niño yanomami, *modelos de la realidad*.

4. ¿QUE CAMBIO?

Aunque algunos pedagogos sean incapaces de concebir una alternativa educativa que no pase o por la escuela tradicional o por la escuela yanomami, mi intención es contribuir a un auténtico cambio del modelo educativo que nos libere de los efectos perversos de la doctrina hoy en expansión sin caer en una restauración del orden tradicional. Este cambio debería combinar, en mi opinión, una serie de ingredientes de muy diversa naturaleza: una concepción racionalista de la realidad y, por tanto, un planteamiento normativo del conocimiento y de la enseñanza; un humanismo laico y civil, comprometido con el progreso científico y tecnológico; una corresponsabilización del educando en su propia formación; un relanzamiento del ideal de la escuela única y, finalmente, la integración del sistema educativo en un proyecto cultural avanzado y socialmente emancipador; todo ello, claro está, dentro del *juego* que permite la sociedad actual. Porque se-

ría una ingenuidad plantear un cambio educativo que entrañara una contradicción radical con el orden social vigente, y sería excesivo, para los límites de este artículo y las posibilidades de su autor, ofrecer una alternativa histórica a la sociedad liberal y capitalista.

En todo caso, antes de desarrollar el programa esbozado en el párrafo anterior, conviene recordar que las miserias culturales del mundo contemporáneo no son consecuencia únicamente del modelo educativo y que, por consiguiente, la capacidad formativa y transformadora del sistema de enseñanza es limitada. Entre otros factores que inciden en la credulidad y la ignorancia que caracterizan, sobre todo, las últimas generaciones hay que señalar las secuelas de la reciente crisis económica que ha dañado seriamente el prestigio de las instituciones escolares como medios de promoción social. Se entiende, por ejemplo, que el éxito, como principal valor de la cultura postindustrial, no guarda relación con el aprendizaje escolar, sino con factores inaprehensibles y relativamente aleatorios, como son la intuición, el riesgo y la *suerte*; esta última, en el doble sentido de *fortuna* y de *azar*. La escuela ha perdido credibilidad social y ha perdido además la fe en sí misma, que es lo primero que cualquier sistema educativo –bueno o malo– debe tener para resultar operativo. En segundo lugar, los cambios tecnológicos y culturales de los últimos años están creando un sistema que basa la información, el conocimiento y el ocio en la imagen y en la palabra *dicha*, en perjuicio de la palabra *escrita*. Es decir, que estamos en presencia de una civilización prerrenacentista, en sus pautas culturales y en la naturaleza de sus *media*, que fundamenta su desarrollo en una tecnología postindustrial cada vez más compleja y hermética y, al mismo tiempo, más presente en la vida cotidiana más distante y, sin embargo, más próxima. Se trata, por tanto, de una realidad esencialmente invertebrada, que la conciencia social habita errabunda, pero conformista.

El gran reto cultural de nuestros días es propiciar un sistema educativo que contribuya a articular en la mente de las nuevas generaciones esa realidad dispersa y aparentemente inconexa y que permita, por tanto, un rearme cultural de la población ante las grandes asechanzas del sistema. No es la primera vez en la historia que se plantea la necesidad de crear una disciplina integradora, que condense los fundamentos lógicos de cualquier ámbito de la realidad o del saber. A finales del siglo XVIII la labor de los *ideólogos* iba en esa dirección: hacer de la ciencia de las ideas –de la *ideología*– un orden epistemológico a la vez común y superior a todas las ramas del saber. Este *desideratum* intelectual dio un impulso extraordinario al estudio de la lógica, la psicología, la pedagogía y, en particular, la lingüística; ciencias que experimentaron una profunda renovación gracias a la aportación de los ideólogos, considerados por algunos como la cuarta generación ilustrada. Su sistema puede resumirse en una luminosa frase de Condillac: «Toda ciencia es una lengua bien hecha». De ahí la importancia que esta corriente de pensamiento atribuye al estudio de los signos, no sólo como formas pasivas y convencionales de las cosas, sino sobre todo como mecanismos de análisis de la realidad, entendida como una densa estructura de conexiones lógicas e instrumentos insustituibles para la correcta organización del sa-

ber (10). Es muy bella también la idea, por otra parte, anterior a la Ilustración, aunque hártó difundida en aquella época, de que actuando sobre el lenguaje, se actúa sobre la propia realidad. Ello hizo que algunos escritores reaccionarios, sensibles también a este principio, trataran de impedir el cambio histórico neutralizando el progreso mismo del lenguaje político social (11), mientras que intelectuales y políticos revolucionarios pretendían acelerar la emancipación de la especie humana mediante el desarrollo de una justa correspondencia entre ideas y palabras, pues, según, Destutt de Tracy, «en donnant un sens plus juste aux mots on verrait naitre des idées plus raisonnables» (12).

Sin exagerar la autonomía y la fuerza intrínseca de la palabra, hay que tener muy presente el papel liberador que puede desempeñar el lenguaje como factor de descubrimiento de la realidad y, por tanto, la importancia que tiene en la formación de un niño aprender no sólo a designar las cosas, sino también a profundizar poco a poco en el entramado lógico que da sentido a un código de comunicación que no es arbitrario. El aprendizaje de una lengua —incluida la propia— tiene, pues, dos vertientes que hay que distinguir con precisión. Se puede aprender el uso de un idioma como se aprende el manejo de una máquina, con un fin puramente utilitario. Tal ocurre, por lo general, cuando estudiamos una lengua viva, que podemos llegar a dominar sin tener más que un conocimiento rudimentario de su estructura interna. Pero esta posibilidad no excluye que estudiemos también la mecánica de una lengua por sí misma y nos ejercitemos así en una aventura intelectual particularmente fecunda: el descubrimiento de un sistema lógico de enorme complejidad y perfección y del proceso histórico y social que condiciona su evolución. De esta forma, la enseñanza de la gramática adquiere una función similar a la de la enseñanza de las matemáticas en la construcción progresiva de un modelo racional de la realidad y del saber. Que esta disciplina formara parte del orden pedagógico tradicional no deja de ser una fatalidad y, en cierto modo, un contrasentido, porque el estudio de los signos —sea

(10) Hay una extensa bibliografía sobre las ideas lingüísticas de los ideólogos. Se encontrará un excelente estado de la cuestión en el artículo de Elvira Gangutia «Lingüística y proceso social: La teoría semántica de la Ilustración y su proyección práctica. Un caso español», *Revista Internacional de Sociología*, 31, 2.ª época, julio-septiembre de 1979, pp. 369-383. De la misma autora cfr. su trabajo «Lexicografía y Enciclopedias», *Trienio, Ilustración y Liberalismo*, 4, noviembre de 1984, pp. 17-32. Tiene interés también el artículo de Marc Régaldó «Lumières, élite et démocratie: La difficile position des idéologues», *Dix-huitième Siècle*, 6, 1974, pp. 193-207. Sobre la *Décade philosophique*, órgano de expresión de los ideólogos, cfr. el libro (exhaustivo, pero muy superficial) de J. Kitchin *La Décade (1794-1807). Un journal philosophique*, Paris, M. J. Minard, Lettres Modernes, 1965.

(11) Los diccionarios burlescos constituyen un curioso género literario que florece a principios del siglo XIX y que cultivan por igual liberales y absolutistas. Entre los liberales, es muy famoso y divertido el que Bartolomé José Gallardo publicó en Cádiz en plena Guerra de la Independencia. Entre los contrarrevolucionarios, destaca el *Nuevo vocabulario filosófico-democrático indispensable para todos los que deseen entender la nueva lengua revolucionaria*, Madrid, 1823 (2.ª ed. española de esta obra traducida, al parecer, del italiano). Pero esa ofensiva contra el nuevo léxico político no se reduce al terreno de la sátira. Son muchos los escritores y periodistas moderados que, dentro y fuera de España, impulsan una reelaboración del vocabulario político del liberalismo, dirigida a desactivar algunas de sus voces características —libertad, igualdad, pueblo, etc.— de la carga subversiva que habían tenido a comienzos del proceso revolucionario.

(12) Cit. por Franco Venturi en «Destutt de Tracy e le Rivoluzioni liberali», *Revista Storica Italiana*, 84, 1972, pp. 453-454.

en la matemática, sea en el lenguaje— conduce inexorablemente a un saber racionalista, por muchos y bellos esfuerzos que hiciera Pascal por hermanar el cálculo y la teología.

Nada más sintomático a la hora de definir el actual modelo pedagógico que la progresiva degradación del estudio del lenguaje; fenómeno parejo a la propia degradación de su uso hablado o escrito. Por una parte, la nueva pedagogía, al fomentar la formación espontánea de los alumnos a partir de sus propios impulsos, ha tendido a marginar la enseñanza de una disciplina de por sí *bloqueada* como es la gramática, cuyo aprendizaje requiere forzosamente —si se me permite esta palabra con claras connotaciones autoritarias— la aproximación normativa a un sistema lógico cerrado y la reconstrucción en la mente del educando de las conexiones lógicas que explican el funcionamiento del sistema. Como ese proceso es imposible mediante el *sistema yanomami* —el aprendizaje espontáneo—, útil, sin embargo, para otras facetas de nuestra vida cotidiana —por ejemplo, la caza de lagartos—, la reacción del poder y de sus ideólogos es repudiar una disciplina que se considera intrínsecamente inútil y perniciosa, porque tiene, a su juicio, como un tufillo autoritario y clerical. Todo ello se refleja en una tendencia a la desaparición de las lenguas clásicas de los programas de enseñanza, en un paulatino vaciado de la enseñanza de la lengua y, finalmente, en una creciente indiferencia social ante la ortografía; actitud estimulada a veces por los propios educadores. La gravedad de este último fenómeno no estriba tanto en lo que tiene de relajación de la disciplina del lenguaje, como en ser un síntoma más de la incapacidad de amplios sectores sociales para expresarse con propiedad, esto es, para representar la realidad y, en cierta forma, para conocerla. Porque si la construcción de un lenguaje preciso es, según los ideólogos, una tarea socialmente emancipadora, la destrucción del lenguaje, o de los mecanismos que permiten su conocimiento, sólo puede aumentar la indefensión de los más desfavorecidos, por mucho que esta tendencia se justifique con argumentos populistas —la reforma de la ortografía, el fracaso escolar como *deus ex machina*, etc.—.

Es significativo que las mejores facultades americanas, las más caras y elitistas, empiecen a valorar el conocimiento de las lenguas clásicas como un elemento importante en la selección de sus alumnos. Y es lógico que así sea, pues el estudio de esas lenguas, hoy malditas, obliga a un esfuerzo integral, diverso y, por ello, especialmente sugestivo que moviliza la imaginación del alumno, su sensibilidad literaria y, de forma muy especial, su capacidad de análisis, porque una lengua clásica es una vieja máquina, bella y compleja, cuyos mecanismos, en cierta forma inoperantes, estudiamos con curiosidad y fascinación hasta conocer el funcionamiento de sus piezas. No se trata tanto de aprender su manejo (13) como de formar y desarrollar nuestras facultades intelectuales —la imaginación, el buen gusto, la inteligencia— en ese ejercicio medido y progresivo de descubrimien-

(13) Parece un contrasentido, por ejemplo, plantear la enseñanza del latín como la de una lengua viva en un registro coloquial y contemporáneo. Tal es el método adoptado por el *European Language Institute* en su colección divulgativa —a través de *comics*— de enseñanza del latín, que presentado como una lengua contemporánea y cargada, por tanto, de pintorescos neologismos, carece de toda lógica y de toda utilidad.

to de la realidad; en este caso, de una realidad abstracta. A riesgo de ofender la inteligencia del lector, no estará de más añadir —para evitar apostillas absurdas— que naturalmente la enseñanza de las humanidades debe tener presente incorporar, de alguna manera, los grandes logros científicos y tecnológicos de la cultura contemporánea, si bien hay que insistir en que una concepción racionalista y secularizada de las humanidades es el mejor corrector de los efectos perversos de la modernidad.

Por lo demás, la polémica no es nueva, ni siquiera en nuestro país, donde parece que todo se descubre con retraso. Hace un siglo Leopoldo Alas reaccionaba airado contra la tendencia, inspirada por el positivismo burgués, a desplazar las materias humanísticas en beneficio de un criterio ferozmente utilitario de la educación; tendencia disfrazada a veces con argumentos pseudoprogresistas, dirigidos a crear la sensación de que «el liberalismo consiste en no saber latín» (14). Reconocía *Clarín* la inutilidad de la enseñanza de las lenguas clásicas tal como se concebía en aquel momento, por lo que se hacía preciso distinguir entre «la necesidad de conservar estos estudios y la obstinación de conservarlos sin reformas ni en el fin ni en los medios». *Clarín* entendía que, planteado adecuadamente, el estudio de las humanidades «no forma sólo literatos, sino al hombre entero», pues presenta una ventaja que no encontramos en otras disciplinas y es lo que él llama la *concentración* de saberes y funciones, que permite, con la mayor economía de esfuerzo, alcanzar «el desenvolvimiento armónico de todas las facultades intelectuales» y acostumar la inteligencia «al trabajo ordenado, de iniciativa y discernimiento», es decir, enseñar al alumno a aprender (15). Este planteamiento tiene, en mi opinión, plena vigencia y sigue constituyendo una alternativa real a la ciencia burguesa y a la fragmentación de la conciencia contemporánea, a pesar de los equívocos con los que el discurso anarco-tecnocrático (como antaño el discurso liberal-positivista) desvirtúa cualquier propuesta de cambio. En este sentido, no parece serio ni coherente reconocer, por una parte, el derecho a la vida de las humanidades como un raro vestigio del pasado para, a continuación, ampliar su estudio a «otras culturas, otras tradiciones, como las orientales» —y ¿por qué no el vudú?— y, en cambio, condenar como retrógrada la enseñanza a las nuevas generaciones de un pasado —el de la civilización occidental— «que les es ajeno» (16).

Y hay que reivindicar también la memoria como una facultad no vergonzante; al contrario, creadora, dúctil y elástica y, por consiguiente, en disposición de ser educada, como cualquier otra función intelectual, mediante un ejercicio adecuado a la edad y a la capacidad de cada individuo. Ahora que desde la creación literaria se exalta la fuerza activa de la memoria, tal vez sea el momento de acabar con los tópicos y tabúes que la pedagogía al uso ha creado en torno a ella, en una reacción pendular —y nada inteligente— frente a un sistema pedagógico que efectiva-

(14) Cit. por Yvan Lissorgues en su libro *Clarín político*, Barcelona, Ed. Lumen, 1989, 2 vols. La cita (p. 86) procede de un artículo de *Clarín* publicado en *El Español* el 18 de mayo de 1899.

(15) *Ibid.*, pp. 86-88.

(16) Delval, J. «La resistencia al cambio», *El País*, 20 de febrero de 1990, suplemento de Educación, p. 2.

mente había cargado sobre la memoria todo el peso de un aprendizaje puramente acumulativo. Sería bueno que sobre ésta y otras cuestiones pudiéramos debatir libres de dogmas y de prejuicios, sin que inmediatamente se suelte el resorte que anatematiza cualquier propuesta indeseada, o simplemente inesperada, como una vuelta al orden tradicional y a aquello de que «la letra con sangre entra». Porque antes de que el cambio educativo sea posible, habrá que demostrar que es posible un auténtico debate sobre el cambio.

5. ¿QUIEN TEME EL CAMBIO?

La principal dificultad a la hora de promover un gran debate sobre la cultura contemporánea radica en la aceptación que ha alcanzado el discurso cultural al uso y en la urgencia, por consiguiente, de recuperar el auténtico significado de determinados conceptos y valores –de nuevo, el lenguaje–. Ese discurso encadena las ideas y las palabras en dos grandes series divergentes, descendente una, ascendente la otra; por ejemplo, lenguas clásicas-trivio y cuadrivio-despotismo ilustrado-despotismo-la letra con sangre entra-añoranza del pasado. El primer eslabón de esta cadena descalificadora puede variar; quien dice lenguas clásicas dice memoria, ortografía, etc. La otra serie, con trayectoria ascendente, se puede encadenar así: el niño constructor-aprendizaje espontáneo-juego/placer-permisividad-por el cambio... La gran trampa de este esquema esquizofrénico consiste en dar por supuesto que la corriente pedagógica que orienta el actual modelo educativo es, a la vez, la única alternativa a la realidad que ella misma ha creado. Nada más útil, por ello, que la labor desmitificadora y algo iconoclasta que está llevando a cabo Alain Finkielkraut en los últimos años, en un solitario y audaz esfuerzo por acabar con ciertas falacias culturales, aun a riesgo de escandalizar algunos oídos piadosos.

Sucede, por ejemplo, que propuestas supuestamente alternativas incorporadas al discurso del poder alimentan a menudo una política más populista que democrática, más opresiva que liberadora, y así ocurre que hay ofertas de renovación cultural o pedagógica que no redundan en la emancipación intelectual de las clases populares, sino en su embrutecimiento y marginación. De ahí la paradójica permeabilidad del poder a esa concepción populista de la cultura y la educación. No es otro, a mi juicio, el significado de la polémica que ha provocado en Francia la posibilidad de una reforma de la ortografía; medida que se podría justificar por razones técnicas, pero nunca sociales. En efecto, si se acepta la simplificación de la ortografía en aras de la democratización de la lengua escrita, a la que se querría depurar de sus dispositivos *clasistas*, llegará el momento en que los partidarios de la *escuela yanomami* reclamen la reducción del vocabulario por decreto, so pretexto de proteger a unos sectores sociales, al parecer, incorregibles en su ignorancia. Si la realidad es tan amplia y compleja que no cabe en sus cabezas, reduzcamos la realidad hasta lo inverosímil, tal como los jíbaros –vecinos de los famosos yanomamis– hacen con las cabezas de sus víctimas.

La gran batalla del cambio educativo se libra en el terreno del lenguaje: en la enseñanza de las lenguas vivas y muertas –aquí sí podemos hablar de clasismo–, en la iniciación al estudio de los sistemas lingüísticos, en el dominio de los concep-

tos de cualquier disciplina, sea literaria o científica, y, en primer lugar, como tarea previa, en la recuperación del significado de las cosas. Bertrand Poirot ironizaba no hace mucho sobre los abusos de lenguaje a los que son propensos algunos influentes pedagogos franceses (17). Así, la palabra *échec*, evocadora de un sistema competitivo y traumático, tiende a ser sustituida por la locución *non-réussite*, algo menos precisa, pero también menos ignominiosa; la voz *élève*, vinculada a un pasado autoritario, daría paso a la de *apprenant*, más digna e igualitaria, y hay quien propone lograr la *remédiation* (*sic*) del fracaso escolar por medio de *référentiels*. Una reciente consulta del Ministerio francés —porque este vicio no es privativo de algunos pedagogos modernos— aludía a las «lacunes qui handicapent la scolarité», a «correctifs à l'irréversibilité» y a «modules optionnels»; mientras una universidad de verano, preocupada por la iniciación de los niños a la lectura, aspiraba a «donner aux formateurs la capacité de participer de manière active à la mise en place d'une stratégie d'aide, en intégrant les technologies nouvelles». Tienen mucha gracia también las apostillas de Poirot a un curioso axioma formulado por un catedrático de Ciencias de la Educación:

«L'essentiel —había escrito este último— n'est pas le savoir constitué, tel qu'il est défini dans chaque discipline académique, mais les compétences de l'élève individuel face à ce savoir possible».

«Si on comprend bien —señala nuestro autor— peu importe que deux et deux fasse quatre: ce qui compte, c'est la capacité de l'élève individuel (?) à s'approcher de ce quatre, arbitraire et vexatoire. Conséquence: *Lex programmes doivent être définis en objectifs comportementaux*. C'est-à-dire? *En compétences actualisables dans des activités du sujet ayant appris*».

El diagnóstico que hace Poirot de las tendencias al uso en la pedagogía francesa es perfectamente aplicable a nuestro país y, en general, a nuestro entorno cultural: se pretende combatir la ignorancia y las desigualdades de nacimiento mediante una sospechosa relativización del saber; lo que, en su opinión, constituye una ofensa a la esencia misma de la democracia (18).

Recuperar el lenguaje significa, pues, acabar con un discurso cargado de mala conciencia que elude la realidad creando pintorescos eufemismos, restaurador del principio de pecado original, aplicado indiscriminadamente a los adultos (no se sabe en virtud de qué precepto), y que aborta cualquier debate de fondo apelando a la inocencia y a la genialidad del niño y persiguiendo de oficio, con equívocos y descalificaciones, a todo aquel que proponga una corresponsabilización del niño en su propia formación y una apertura sin prejuicios a nuevos y viejos valores culturales. Y hay que decir que, a estas alturas, centrar el debate pedagógico en si se quiere educar con placer o con dolor no pasa de ser una forma encubierta de inmovilismo pedagógico, porque como maniobra de diversión, parece muy poco divertida.

(17) Poirot-Delpech, B. «Pitié pour les apprenants», *Le Monde*, 24 de enero de 1990.

(18) «Combattre l'ignorance et les inégalités de naissance par la relativisation soupçonneuse du savoir lui-même: voilà qui fait offense au credo le plus probant de la République.»

Esa mala conciencia, distintiva de la pedagogía hoy en día dominante, no es ajena probablemente a una lamentable evidencia: el fracaso de todo un proyecto educativo elaborado en su día como alternativa, incorporado poco a poco al sistema y cuyo arsenal teórico se ha gastado finalmente en salvas y fuegos de artificio. Encastillarse en una defensa fundamentalista de aquel proyecto es tanto como alimentar y legitimar esa realidad, que el poder contempla con regocijo.

El auténtico cambio consiste en abandonar un modelo dual que canaliza el conocimiento hacia los elementos más aptos de los sectores dirigentes y deja la mayoría en un espacio libre, pero vacío, donde, en plena intemperie cultural, las nuevas generaciones pueden construir sobre la nada sus propios *modelos de la realidad*. «Amueblar el entendimiento», por citar a don Manuel Azaña (19), es la mejor forma de prevenir la insolencia de la ignorancia, de la que es paradigma el *Asterión* de Borges cuando se jacta de que en su, según él, confortable laberinto «no hay un solo mueble».

¿Quién quiere el cambio?

(19) Azaña, M. «¡Todavía el 98!», artículo publicado en 1923 y reeditado en la *Antología* de sus obras, realizada por Federico Jiménez Losantos, Madrid, Alianza Ed., 1982, vol. I, p. 145.