

Presentación

Es un honor y un orgullo para el Instituto Alagón poder añadir a su colección este nuevo cuaderno. No es fácil conseguir de un escritor como Rafael Sánchez Ferlosio, dedicado horas y días enteros a sus papeles- cuadernos, pliegos y libretas-, que abandone por un tiempo estos afanes y nos incluya en sus preocupaciones. Pero, gracias a su bonhomía y a su cariño, en la Semana Cultural del curso 98-99 pudimos disfrutar de sus reflexiones en voz alta sobre la enseñanza en España (tema siempre de actualidad), pensamientos que aparecieron posteriormente publicadas en el suplemento cultural del diario ABC, el 17 de Junio de 2000, bajo el título de “Borriquitos con chándal”.

Valgan estas palabras como agradecimiento público a Rafael Sánchez Ferlosio por habernos dado la oportunidad de compartir su pensamiento.

Supe de Sánchez Ferlosio por *Alfanhuí* (1951), que cayó en mis manos en los primeros años de bachiller (entonces era lectura obligada), y descubrí a un autor comprometido con la naturaleza, con la vida sencilla y con los personajes- personas, animales y cosas- del pueblo, alejado de grandes alharacas y magnas obras. Sin duda, este libro que muestra la naturaleza de Extremadura y Castilla vista por el protagonista, Alfanhuí, un nombre de sonido o canto de pájaro, con toda su realidad pegada a la tierra, es el que mejor define al hombre y al primer escritor.

Con *El Jarama* (1954), libro de mucho éxito al que el autor se refiere con desdén (tal vez debido a su fama), Ferlosio hizo honores a las escuelas literarias del momento e introdujo en España nuevas perspectivas en el modo de presentar personajes y paisajes, aunque mantuvo la vena literaria popular en la imagen de ese personaje sentado a la puerta... mirando y ...pensando...

Después de *El Jarama* Rafael nos dice, usando sus palabras, “agarré la *Teoría del Lenguaje* de Karl Bühler, y me sumergí en la gramática”. El chapuzón duró nada menos que quince años (del 57 al 72), los años más divertidos, “gramaticales y grafomaníacos” del autor. Durante este periodo de fiebre bühleriana estudió latín, griego, árabe, francés, alemán (el italiano ya lo conocía), e inició una nueva etapa, no continuada públicamente, como traductor de *Les enfants sauvages* de Lucien Malson, donde recogía “dos textos de Jean Itard (de 1801 y de 1806) sobre Victor del Aveyron”. Al mismo tiempo, escribía *Las Semanas del Jardín*, de las que sólo llegó a publicar las dos primeras.

Cuando, después de tan proplongada zambullida gramatical decidió salir a la superficie, lo hizo como ingeniero y constructor de puentes con una gran novela, *El Testimonio de Yarfoz* (1986), apenas un apéndice de la interminable *Historia de las guerras barcialesas*, en el que describe minuciosamente construcciones de puentes y de grandes obras hidráulicas. (Si el lector es observador reconocerá al río Tajo y al Alagón en sus descripciones y sabrá por qué Ferlosio desarrolla una nueva teoría sobre la formación de los ríos).

Hacia 1980, cuando Rafael, que había perdido la buena letra en los años ajetreados y no ajenos al amor y al desamor, al dolor y a la alegría, recobró “su mejor

caligrafía”, ejercicio que -asegura- salva del Alzheimer (por cierto, lo mismo le oí decir a un médico en El Rincón del Obispo en una charla sobre esta enfermedad), comenzó su etapa de ensayista, de filósofo, antropólogo o sociólogo. Por entonces empezó a colaborar habitualmente en *el País* con ensayos sobre política, ideologías, terrorismo, ejército o autonomías, que aparecieron luego recogidas en *La Homilia del Ratón* (1986), en *Campo de Marte, Ejército Nacional* y *Mientras no cambien los dioses, nada ha cambiado*.

Los fastos conmemorativos del trágico acontecimiento del 92 sacaron a Ferlosio de sus casillas e, incapaz, por carácter de callar ante la ignominia, publicó *Esas Yndias equivocadas y malditas*, donde, entre otras cosas, desenmascara las “hazañas” americanas de los “valerosos extremeños” (el entrecomillado es mío) con el objetivo de despertar las conciencias más dormidas, proporcionar reflexiones críticas profundas y sacar a la luz el antiguo debate sobre la leyenda negra.

Con *Vendrán más años malos y nos harán más ciegos* (1993) nos despertó de la siesta Rafael con un “Prólogo” en verso (“Campana vespertina”) que da paso a - creo que a la manera de Antonio Machado en *Juan de Mairena*- pensamientos, sentencias, pecios y varias poesías (“Seguidilla”, “El periódico”, “Solsticio de verano”, “Los Canchos de Ramiro”) y escenas teatrales suficientes para considerar que estamos ante un autor completo.

El Alma y la vergüenza (2000), su último libro, lleno de agudeza crítica sobre hipocresías morales y políticas por una parte y clarividentes reflexiones sobre sintaxis y semántica por otra, (“Glosas castellanas”, “El castellano y la Constitución”, a modo de ejemplo), ofrece la mejor prosa castellana actual, con frases “de largo aliento” (como él dice) que nos trasladan a la mejor prosa castellana de nuestra historia literaria.

Cabe señalar, por último, que Rafael Sánchez Ferlosio, tras una larga etapa como colaborador de *El País*, publica ahora sus ensayos en el suplemento cultural de *ABC* (el mismo periódico en el que se inició como colaborador de prensa en 1972), donde además de “ Borriquitos con chándal “, han ido apareciendo textos como “*Homo emptor*”(sobre el consumismo), “*La enseñanza de la Historia*”, *Nigra sum sed formosa* o *El ocio y la belleza*”, llenos siempre de acierto y de sabiduría.

Ahora, a la espera de la continuación de “*Nigra sum sed formosa*”, escribo esta presentación dando las gracias al amigo por su amistad y al escritor por sus escritos.

Coria, Septiembre de 2000.
Jesús Domínguez Domínguez.

BORRIQUITOS CON CHÁNDAL

Rafael Sánchez Ferlosio

[Refundición ampliada de un texto leído en el Instituto de Enseñanza
Media ALAGÓN de Coria]

1. (*Estado de la cuestión*). Parece que sigue estando en discusión la dualidad entre enseñanza pública y enseñanza privada. Al distinguir la segunda con la sola determinación de «privada» se pasa en silencio el rasgo en que habría que haber puesto antes el acento: «de pago». Como tal discusión se ha centrado en la reivindicación del derecho de la libertad de enseñanza, se ha dejado de lado este factor principal: que los papás y mamás que reclaman la libertad de elegir para sus hijos la enseñanza que crean conveniente tienden a mandarlos «a colegios de pago». Sólo los de mi ya avanzada edad recordarán el enorme valor que tenía la fórmula «Un muchacho educado en los mejores colegios de pago», como una credencial cotizadísima no sólo para lograr un puesto sino incluso para contraer matrimonio. La diferencia está en que mientras hoy hay muchos colegios de pago, y que pueden por tanto contratar profesores más caros, que están en manos de laicos, en mis tiempos casi todos los colegios de pago eran de religiosos. Y esta diferencia aparejaba, además, lo siguiente: un colegio de jesuitas, por ejemplo, sacaba todos sus profesores, salvo raras excepciones, de la propia Compañía de Jesús; profesores, que, al estar sometidos al voto de pobreza, no recibían remuneración alguna, de modo que los colegios de pago de los jesuitas, por mucho que la Compañía se reservase un mayor o menor porcentaje de ganancia para las atenciones y finalidades de la propia institución, podían mantener los precios a un nivel por lo menos relativamente bajo, aparte de admitir un cierto número de becarios. Conozco algún ingeniero becario del ICAI que guarda un gran recuerdo de gratitud por el comportamiento y las atenciones que tuvieron con él los jesuitas. Por otra parte, estaría muy equivocado el que pensara que aquellos profesores jesuitas, sin salario alguno, fuesen mínimamente incompetentes en sus asignaturas respectivas; por el contrario, yo mismo, habiendo estudiado cuatro años en el internado de Villafranca de los Barros, puedo dar fe de la excelente calidad académica que en todas las asignaturas exigían y lograban los jesuitas de su profesorado. (Lo cual, por lo demás, pertenece a la gran tradición de la Compañía de Jesús, que desde su fundación cuidó de manera insuperable el saber de sus profesores, y al prestigio académico de sus aceleradamente crecientes fundaciones escolares se debió el inmenso papel de recuperación católica que se le reconoce en la Contrarreforma; recuperación de elites, desde luego, pero no por vanidad mundana, sino por pensar que, dada la importancia capital de la opción religiosa de los «príncipes cristianos» y de sus Cortes, había que empezar por «los de arriba»). Otro caso algo distinto era el de los colegios de pago femeninos de las monjas del Sagrado Corazón, cuyos estatutos obligaban a admitir una becaria por cada niña de pago que tuviesen, de manera que la matrícula de cada niña rica costaba a la vez la enseñanza de una niña pobre. Hasta aquí todo muy monamente cristiano, salvo que la segunda parte era que las alumnas pobres, vulgarmente designadas como «las gratuitas», traían unas batitas de rayadillo muy modestas frente a los elegantes e impolutos uniformes azules de «las de pago», entraban y salían por otra puerta diferente y no recibían, desde luego, las mismas enseñanzas: tal vez un barnizado de «cultura general», contabilidad para dependientas de comercio, acaso mecanografía y taquigrafía o bien costura a máquina y corte y confección... no querría ser calumnioso, pero parece que la idea era la de prepararlas para los oficios o empleos «propios de su clase», a lo que hay que alegar que las grandes diferencias de clase y económicas no las habían inventado aquellas monjas, sino que están ya en la estratificación, casi fosilizada, de nuestras sociedades, y ellas sabían que las familias pobres necesitan que sus hijos -hijas, en este caso- se pongan a ganar un sueldo lo más pronto posible. Peor estaban las cosas, sin embargo, en algunos colegios de monjas de otras órdenes menos distinguidas que la del Sacre Coeur: allí «las gratuitas» ejercían

literalmente funciones de criada con respecto a «las de pago», aunque, eso no, no cada una de ellas individualmente adscrita a una determinada niña rica, como en los conventos de Damas Nobles de nuestro siempre admirable Siglo de Oro, donde aquellas señoras solían entrar en religión con todo un «cuerpo de casa» adscrito a su servicio personal. «¡Hasta ahí podíamos llegar!», dirán ustedes. Ya me hago cargo, ya. Por lo demás, la que parece que ya entonces lo tenía bien claro, era Santa Teresa: «¿La duquesa monja? ¡El convento está perdido!», dicen que dijo cuando la Princesa de Éboli -Duquesa de Pastrana- anunció su intención de meterse a carmelita descalza. Pero la vocación se le voló tan rápida como le había venido.

Como quiera que sea, hay que decir que los colegios de pago religiosos, ajenos, por lo menos en principio, al furor del lucro, nunca podrían haber elevado sus matrículas hasta los niveles de la escala de precios que los actuales colegios de pago de carácter laico, y por tanto con el pleno derecho de regirse por el puro criterio de la maximización del beneficio empresarial, pueden llegar a permitirse alcanzar. Totalmente liberados hasta de aquellos cicateros escrúpulos de conciencia que frenaban a la enseñanza de pago religiosa -que con becarios o «gratuitas» hacía tan siquiera una insignificante redistribución social de la riqueza- y, aún más, fortalecidos y reconfortados por la vieja doctrina liberal que condena cualquier forma de beneficencia o caridad como deletérea para la «creación de riqueza» y hasta socialmente perversa y moralmente corruptora para las clases más desheredadas, los actuales colegios de pago laicos se guardarán muy bien de incurrir en mezquinas debilidades filantrópicas, que saben socioeconómicamente contraproducente para «el bien común», como no sea tal vez -si es que se da el caso, que lo ignoro- con vistas a una bien calculada desgravación fiscal que el Ministerio de Hacienda pueda concederles. Hurtándose, por su mayor distanciamiento público, incluso a los reproches de manifiesta discriminación social a que estaban expuestos los colegios de pago de órdenes religiosas, sino envolviéndose de modo torticero entre los pliegues de la hoy triunfante y prestigiosa bandera del derecho de libertad de enseñanza (bandera que, no obstante, y de modo sólo aparentemente paradójico, la propia enseñanza religiosa ha ayudado a enarbolar), estos colegios de pago laicos, en cuanto empresas privadas plenamente modeladas con arreglo al principio liberal del beneficio, podrían llegar a multiplicar por 5 o por 50, a través de los precios de matrícula, la profundidad del escalón económico y social que ya antaño se interponía entre «las niñas de pago» y «las gratuitas». No queda más que defender la enseñanza gratuita, que hoy por hoy se nos ofrece como enseñanza pública estatal, pero teniendo en cuenta que los que propugnan la libertad de enseñanza no sólo apoyan en su nombre la existencia de enseñanza privada, sino que también coinciden en gran parte con los apologetas del «Estado mínimo», que a la vez gustan de autodesignarse como «antiestatalistas» o incluso, con arreglo a la superior corrección de Vargas Llosa, «antiestatistas».

Lo único o casi lo único que éstos querrían dejar en manos del Estado es lo que constituye justamente su función más antigua, la que para los teóricos es el rasgo definitorio del Estado mismo, o sea el control de la sociedad mediante el monopolio de las armas. En modo alguno trato de decir con esto que, puestos a privatizar, deberían empezar por los cuerpos y fuerzas de orden público, pues eso llevaría en poco tiempo a una sociedad cabalmente mafiosa o gansteril: los magnates y grandes empresarios podrían pagarse verdaderas mesnadas personales, como las de la alta nobleza del siglo XV, y las gentes del común tendrían que adscribirse a su protección o quedarían totalmente indefensas; lo que pretendo insinuar es la sospecha de que contra lo que de verdad acaban atentando, a fin de cuentas,

los «antiestatistas» no es contra lo estatal, sino contra lo público y social. Lo que el liberalismo realmente aborrece, siquiera sea de hecho y sin saberlo, es lo meramente público: lo público en el sentido más impersonal, mostrenco y libre, en fin, en la medida en que se sustrae a cualquier clase de adscripción o apropiación. Siempre he pensado que hay una errónea inversión de perspectiva en decir, como se suele, que hoy lo público invade lo privado, cuando la verdad social es justamente la contraria: la vida pública es la invadida y agredida, y la vida privada la invasora y agresora. Veamos, pues, en qué se traduce esto en lo que atañe al campo de la enseñanza y la escolarización.

2. (*Contubernio*). Al fomentar, con una propaganda cada vez más insistente, una desconfianza generalizada hacia las instituciones estatales, es sólo una ficción -que hasta los propios «antiestatistas» se creen de buena fe- la de que lo que se está haciendo es tratar de liberar a los individuos del carácter opresivo, «dirigista», del Estado (no digo que no lo sea o aun tienda casi irremediabilmente a serlo, salvo que de eso me ocuparé más adelante), lo que se logra, en realidad, es inducir una actitud de retraimiento antisocial, de recelosa y atemorizada prevención frente a todo ámbito de vida pública, como debería ser precisamente, en grado máximo, el de la enseñanza. Bajo el pretexto, casi siempre creído con total buena fe, de reivindicar o defender «la libertad de enseñanza», que las doctrinas oficiosas les hacen confundir con el derecho de los papás y las mamás, o papaes y mamaes o papases y mamases -como «maravedís», «maravedíes» y «maravedises», que de las tres maneras se decía-, de elegir para sus pequeñuelos el colegio que les parezca conveniente, lo que en verdad se manifiesta no es sino la presión de una economía privatizante por disolver -en un circuito de realimentación positiva, efecto y causa de sus propias consecuencias- los últimos residuos de socialidad y vida pública. Halagando aquel triste -o al menos hoy en día entristecido- fetiche de la Ilustración: «La autonomía del individuo», con el espejuelo del derecho de cada cual como contribuyente y como consumidor, en lo que se termina es en desalojar la plaza pública y enclaustrar a los individuos en la estrechez psicológica y mental de su privacidad.

De la ya mencionada invasión de lo público por lo privado, la manifestación más ostensible y más sangrante y que agrede y corroe más fuertemente el carácter eminentemente público que deberían tener las relaciones de enseñanza es la práctica consuetudinaria, establecida en los últimos 20 ó 30 años y hoy no sé si hasta jurídicamente sancionada, del derecho de intervención que se concede a los papás y las mamás de los alumnos, no sólo en los colegios de pago sino también, aunque no sé en qué grado, en los colegios o institutos públicos, para coprotagonizar con los profesores las tareas de la enseñanza. Personalmente me horroriza y me repele -como a aquel otro viejo cascarrabias de Juan de Mairena- el indigno contubernio, casi conspiratorio, entre papás y mamás y profesores que, a espaldas de los niños y por encima de sus cabezas, se llega a establecer. ¡Y peor todavía si, por añadidura, como en descargo de la secreta e inconfesada mala conciencia -que con ello delatan a la vez, sin darse cuenta- que semejantes complicidades psicopedagógicas les producen, terminan la sesión llamando a capítulo a la propia víctima, para hacerla partícipe de las conclusiones acordadas! Algunos profesores me han confesado la pesadilla que para ellos constituye la permanente perspectiva de tal clase de intromisión o enjuague, que revuelve en un mismo puchero relaciones privadas como son las de entre padres e hijos con relaciones públicas como son o tendrían que ser las de entre alumno y profesor; lo cual, según he creído entender por otras vías, parece que no es, en

general, la menor de las causas de la actual desmoralización de los profesorados de enseñanza media.

El muchacho que empieza a ir al colegio tendría que compenetrarse plenamente con la idea de que el ir desde su casa hasta el colegio es verdaderamente *una salida al exterior*, un camino que apareja cruzar una frontera, para pasar a un territorio, no ciertamente enemigo, pero en el que tiene que saber sentirse *a solas* en lo que se refiere a la vida familiar, lo que a la vez implica comprender cabalmente que este nuevo conjunto de personas al que se incorpora no es, de ningún modo, propio y personal, sino indistintamente común y colectivo. Tan sólo esta conciencia, que un muchacho de 8 o de 10 años no sabría definir ni explicitar, pero sí, por lo menos, si las cosas se hiciesen de manera ritualmente correcta, intuir y comprender, es lo adecuado. Sí, «ritualmente» acabo de decir: los índices externos, las señales sensibles, por sencillas y mínimas que sean, marcan los tránsitos de la vida humana, la deslindan, ilustran y organizan, y en cada lugar enseñan a cada uno a *estar en su lugar*. En este caso, una mirada atenta advierte fácilmente el espontáneo cambio de actitud, manifiesto en algunos casos, por ejemplo, en el asomo de una especie de timidez o de circunspección, que no hay por qué tomar por inseguridad o desconfianza, sino por la manera de pisar y de avanzar -para expresarlo de un modo figurado- más cuidadosa y reflexiva del que percibe *la extraterritorialidad* del nuevo medio en que se mueve. Sólo con esta actitud diferenciada, que no es sino la conciencia de lo público, puede un muchacho sentirse y hacerse pleno protagonista de sus propios estudios; de lo contrario incurrirá en esa especie de autocastración, que anticipadamente esteriliza en gran medida sus esfuerzos, de los que delegan su protagonismo y estudian «para dar gusto a mi papá». Los cuales, casi indefectiblemente, son hijos de esos padres que les cuentan, con orgullo, a los amigos del café: «En este curso *me* ha sacado tres notables, cuatro sobresalientes y una matrícula de honor», como el que hablase de un caballo de su escudería que *le* hubiese ganado el Derby y el Arco de Triunfo.

Esa mala pasión del orgullo paterno nos trae a la cuestión aneja de las calificaciones. Los padres que prolongan en sus hijos sus propias ansias de autoafirmación, que se adornan con ellos y los lanzan «a ganar», simplemente «ganar», sobresalientes, títulos, medallas deportivas, ¿qué importa el contenido?, tienen mucho que ver con las calificaciones. El morbo sólo llega a considerarse patológico cuando alcanza el extremo delirante de algunos papás o mamás de deportistas, singularmente de muchachas tenistas o dedicadas a la gimnasia rítmica, que se ven sometidas por sus progenitores a un trato de exigencia, a una implacable presión disciplinaria, que en ocasiones roza la tortura física y moral. Pero el morbo está ya *in nuce* en la exigencia de las calificaciones escolares: no basta que el chico apruebe, la vanidad paterna necesita la evaluación: una prueba de lo que en tiempos del Cid se llamaba el «más valer». Pero tampoco hace falta que estén determinadas por la pasión del orgullo paterno, que los chicos las busquen «para dar gusto a mi papá»; las calificaciones son perjudiciales para el propio estudiante por sí solo, porque llevan en sí la incitación a desviar el interés dirigido a los contenidos en sí mismos hacia el interés espurio de su huero valor como instrumentos de la propia vanidad, especialmente porque son graduales -digamos del 5 al 10- y, por lo tanto, idóneas para prestarse a una función comparativa, permitiendo entablar, al menos entre «los mejores», una especie de competición deportiva de «a ver quién vale más». No es preciso encarecer cómo se difumina la especificidad de cada contenido por sí mismo cuando se ve subordinado a semejante función instrumental de la comparación entre personas; no hacen falta papás y mamás si ya el chico ha suplantado el interés objetivo hacia este o aquel objeto de saber

por la pasión subjetiva del propio «más valer», de ser más que otro. De modo que si se tiene por indispensable un cierto grado de comprobación de lo aprendido por cada estudiante, las calificaciones deberían dejar de ser evaluativas y reducirse a «aprobado» o «suspense». Un tal allanamiento del relieve de las diferencias podría ganarse de las mentalidades liberales la tacha de «izquierdista», como una manifestación de la que llaman «envidia igualitaria», pero aun suponiendo que eso no fuese una infamia aplicado a los que propugnan formas de redistribución de las ventajas en un mundo escindido por abismos de desigualdad, en todo caso nunca sería tan feroz como la «envidia competitiva», llamada «afán de superación» o «aspiración a la excelencia», que, con el viejo y ya cristiano «espíritu de sacrificio», pasan por virtudes en cuyo espejo se complace el individualismo liberal.

En fin, amén de la libertad de los papás y las mamás de elegir para sus hijos la enseñanza que les parezca conveniente, la libertad de enseñanza se traduce también, más allá de esta elección, por un parte, en el derecho de mantener sometidos a constante control y vigilancia los criterios y las prácticas de un profesorado del que se consideran autorizados a desconfiar de modo sistemático (con las ya más arriba apuntadas consecuencias de acobardamiento y desmoralización de muchos profesores) y, por otra, en el derecho de extender y mantener extendidos los tentáculos de las privadas y personales relaciones familiares sobre un territorio público e impersonal como es o debería ser el de las relaciones de enseñanza. Pero con esta invasión de lo público y social por las huestes de lo privado y familiar, los autoproclamados defensores del individuo no se dan cuenta de que la divisoria que traspasan y atropellan no es sólo condición indispensable de la socialidad, sino también la mejor protección del individuo mismo; pues ese mismo control y esa tutela familiar que mantienen extendidos sobre el hijo en el ámbito público de la enseñanza actúa sobre él a la manera de una rémora que le impide hacerse verdadero protagonista autorresponsable de su propio interés por los contenidos de las cosas que podría aprender.

Así que, al lado de la privatización meramente económica o de gestión de la enseñanza, tendríamos, en convergencia o paralelo, esta segunda forma de privatización que podría llamarse «privatización social de la enseñanza», bastante más difícil de abarcar y definir, y por lo tanto menos deslindable en netos términos administrativos.

3. (*La condición del contenido*). La distinción entre «enseñanza pública» y «enseñanza privada» puede llegar a referirse a una determinada dimensión en que la oposición entre «público» y «privado» se vuelve equívoca y queda en entredicho. En esa dimensión toda enseñanza es «pública» y no hay nada que pueda designarse con sentido «enseñanza privada». Por muchas y muy puestas en razón que puedan ser las circunstancias *externas*, sean de carácter moral o sociológico, sean del mayor «bien común» o del mejor «orden político», etcétera, que puedan recomendar la preferencia por la enseñanza pública, ninguna llegará a serlo de manera tan taxativa e incontestable como una única circunstancia *interna*, que es la que atañe a la condición del contenido; según ésta, en efecto, toda enseñanza es «pública» por definición. La dimensión en que tiene sentido la expresión «enseñanza privada» es la que se define por la misma circunstancia *externa* que nos permite hablar de «profesor particular»; en la dimensión que se define por la circunstancia *interna* de la condición de los contenidos de la enseñanza hablar de «enseñanza privada» o de «profesor particular» comportaría un sinsentido equivalente al

de expresiones como «trigonometría femenina», «cristalografía conyugal» o «herpetología episcopal». Los contenidos de la enseñanza son conocimientos, y el adjetivo «público» es perfectamente apropiado para designar una nota diferencial definitoria, un atributo analítico, del concepto mismo de «conocimiento». El que haya un profesor particular que le traiga a un muchacho atrasado en los estudios, y cuyos padres puedan económicamente permitírselo, la enseñanza a domicilio no debe, en modo alguno, confundirse con la posibilidad de que los contenidos de la enseñanza en cuanto tales, los conocimientos en sí mismos, se presten a venir o a ser llevados o tan siquiera acercados al alumno, sino que, por su propia condición, exigen que sea él el que salga a buscarlos fuera, en la pura intemperie impersonal, mostrenca, en la tierra de nadie, en la que, por definición, surgen y están.

Con esta insípida obviedad o perogrullada trato de disipar cualquier equívoco sobre la circunstancia de que los contenidos de enseñanza no pueden nunca adaptarse, en cuanto tales, a las idiosincrasias o las condiciones personales de los estudiantes, sino que necesariamente han de ser éstos los que tengan que adaptarse a las impersonales condiciones de los conocimientos. Y no faltan motivos para que esta advertencia no sea del todo ociosa: en los últimos tiempos he visto algún anuncio de algún colegio de pago de carácter laico -dirigido, según las apariencias, a clientes opulentos- en el que como remedando, en cierto modo, aquel famoso eslogan «Especialistas en ti» del Corte Inglés, la mercancía escolar incluía en la oferta el complemento de un tratamiento «personalizado» para cada alumno. Con ello quería darse a entender, probablemente, que a cada niño, tal vez tras someterlo previamente a un minucioso chequeo psicológico o «psicopedagógico», por decirlo de un modo más profesional, con la correspondiente consulta a los papás, se le organizaría un tratamiento escolar plenamente ajustado a «su personalidad». Un médico famoso, acaso en parte con vistas a halagar la vanidad individual de sus clientes más conspicuos, solía decir que no hay enfermedades sino enfermos. Aun concediendo que pueda haber en ello al menos una punta de verdad, lo cierto es que esos colegios caros que se publicitan dándose a valer por impartir una enseñanza «personalizada», se colocan al borde de pensar, de modo análogo -o al menos de hacer pensar a sus clientes, alimentándoles tal vez la vanidad de que su niño es *diferente*-, que no hay conocimientos generales, de índole indistintamente válida para todo el común de los mortales, sino sólo individuos congnoscentes, todos ellos distintos entre sí. Pero la noción misma de «conocimiento», o al menos la pretensión o aspiración humana que desde siempre ha estado detrás de este concepto, como una condición inapelable, es la de que los conocimientos no conocen a nadie, ni llaman por su nombre de pila a cada quisque, ni tan siquiera saben advertir si alguno los alcanza, si hay alguien que los esté enseñando o aprendiendo. A la propia naturaleza de los conocimientos pertenece esa absoluta y radical impersonalidad, que es, por lo tanto, la que se corresponde estrechamente con los fines de la enseñanza misma. Más adelante saldrán otros aspectos lamentables que, en otro orden de cosas, hacen aun más necesarias estas observaciones.

4. (*Burocratización*). Pasemos ahora a tratar de la estructura general de la enseñanza, de la organización de la escolaridad y la distribución de contenidos. Más importante y más irremediable que el «dirigismo», del que he eludido ocuparme más arriba, es otro factor anejo y no menos estatal o paraestatal, o sea ligado a la enseñanza establecida como institución pública. A diferencia de los preceptores contratados por los particulares para la

educación de sus hijos ya en tiempos de la Roma antigua, los centros públicos, como fueron, por ejemplo, las universidades medievales, tuvieron que ir sometiendo paulatinamente sus modos de enseñanza a exigencias formales y de organización completamente externas y, por lo tanto, ajenas a la naturaleza propia de los contenidos en sí mismos, en la medida en que respondían a inevitables condicionamientos administrativos. Poco a poco y sobre todo conforme los Estados se fueron apropiando de aquellos mismos centros, en un principio autónomos, y encargándose, en mayor o menor grado, de la gestión, o por lo menos de la supervisión, de la enseñanza en general, reservándose en exclusiva la autoridad para otorgar títulos académicos con validez jurídica -que por eso empezaron a llamarse «diplomas oficiales»-, aquel proceso de formalización estrictamente dictada por puras exigencias administrativas no hizo más que agigantarse: la enseñanza no tuvo más remedio que aceptar una especie de férula exterior que la ajustaba y encajaba en un sistema unificado -«homologado», como hoy lo llamarían- de separación y de distribución de los distintos contenidos. De este proceso de institucionalización y, por lo tanto, de burocratización, fue de donde surgió esa noción cuyo nombre nos es hoy tan familiar: «la asignatura». De modo que «una asignatura» viene a ser exactamente lo que queda de un determinado contenido de enseñanza, de un campo de conocimiento, una ciencia o una rama del saber, tras haber sido sometidos a un prolongado e intenso tratamiento de ortopedia administrativa o, en una palabra, de *burocratización*. Esta ortopedia no debería confundirse, en modo alguno, con lo que, refiriéndose a una ciencia, suele llamarse «formalización», pero tampoco es de excluir que, en ocasiones, una determinada formalización haya venido incitada y sugerida desde el propio formalismo burocrático o incluso no consista de hecho en otra cosa más que en una sumaria y descarada burocratización. La burocratización de la enseñanza, en alguna medida inevitable si se trata de tener una enseñanza oficial, reglamentada, unificada y «homologadamente» válida -aunque no en el sentido de validez cognoscitiva, sino de mera validez jurídica-, no ha podido por menos de producir grandes destrozos en los contenidos.

El primer mandamiento del dharma del burócrata -por no decir el único- es el que reza así: «Un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio». De tal manera que la reconducción de un contenido de enseñanza a la categoría de «asignatura» tiende poderosamente a lo que el burócrata, a tenor del citado mandamiento, ha aprendido a hacer mejor que nadie: la pura ordenación clasificatoria. Pongamos un ejemplo: el de la arquitectura. Pues bien -al menos con arreglo a mi experiencia, pues las cosas podrían haber cambiado-, lo único que se le exige a un bachiller ante cualquier edificación que se le ponga ante los ojos, ya sea en fotografía, ya sea in situ, es que acierte a colocarlo sin vacilaciones en su casilla clasificatoria; ya saben ustedes: dórico, jónico, corintio, compuesto, o bien: románico, gótico, plateresco, renacentista, barroco, neoclásico, etcétera. Por mucho que se añadiese algún subtipo, como «románico pirenaico», «gótico flamígero» o «barroco andaluz», y aun se exigiese enunciar algunos rasgos diferenciales -siempre, naturalmente, que tuviesen carácter de diferencias específicas-, el caso es que el estudiante adiestrado -más que «enseñado»- en semejante práctica de reconocimiento y encasillamiento clasificatorio acaba por volverse completamente ciego para parar la mirada ante cualquier detalle «atípico» de tal o cual edificio singular, que resulta simplemente borrado tras los signos de la identificación clasificatoria. Esto apareja, a su vez, otra limitación: la de que, como lo que más permite semejante adiestramiento clasificatorio es el aspecto externo, los edificios quedan casi reducidos a la fisonomía de las fachadas, dejando, por lo pronto, o totalmente ignorado o muy en segundo lugar una gran parte de lo

que pertenece a técnicas de sustentación, a distribución de los espacios, directrices de comunicación, acceso, movimiento, y qué sé yo qué infinidad de cosas más. Pero, además, la ya antigua manía, especialmente renacentista, de incluir la arquitectura entre las bellas artes ha dejado de lado aspectos puramente técnicos, que vendrían a reunirla, por lo pronto, con la albañilería y con toda la historia de los métodos y de los muy diversos materiales que en cada tiempo y lugar han inventado o no han logrado inventar los hombres para resguardarse de la lluvia y la nieve, del frío y del calor. También se echa en olvido -salvo donde, como en la Roma barroca, se hicieron cargo de ella «los artistas»- la urbanística, la organización de las ciudades, que a veces manifiesta, o hasta dibuja en el suelo o describe en el espacio todo un sistema de vida pública y de organización de una sociedad. Por limitarme a ejemplos de ciudades españolas, ahí tienen ustedes poblaciones abiertas, con un centro todo él provisto de largos soportales, muchos de ellos de madera, que no abarcan sólo la plaza sino que se prolongan por calles adyacentes, como el Burgo de Osma, Ayllón o Riaza, en las que todavía puede «leerse», por así decirlo, la vivacidad y el movimiento de la burguesía artesanal y comercial de la baja Edad Media, y, en estruendoso contraste, ahí está ese lúgubre petardo en piedra berroqueña del Cáceres antiguo -«patrimonio de la Humanidad»-, como expresión extrema del helado, inhospitalario y antisocial orgullo aristocrático de una época que muchos historiadores han caracterizado, para gran parte de Europa, como «segundo feudalismo». Calles desamparadas, sin aliciente alguno para detenerse, más bien como pasillos de servicio interdoméstico para que los peatones yentes y vinientes, con recados o paquetes, llegasen lo más pronto posible, y en lo alto vanidosas torres jugando a ver «quién es más». En fin, con este ejemplo -no miren si más o menos acertado o discutible- sólo he querido ilustrar un tipo de noticias y conocimientos que la arquitectura, por su cara urbanística, podría ofrecernos, frente a los cuales la mera destreza en la identificación clasificatoria de la fisonomía de las fachadas es sólo un virtuosismo propio de «asignatura», que enmascara y hasta suplanta cualquier cabal contenido de saber.

5. (*Onfaloscopia*). Hubo una práctica mística de ciertas sectas religiosas, no sé si occidentales u orientales, llamada «onfaloscopia», o sea «contemplación del ombligo», en la que, como su nombre indica, los piadosos practicantes se pasaban las horas y quizá hasta los días con la mirada fija y concentrada en su propio ombligo, esperando encontrar la perfección o alcanzar el conocimiento supremo en la arrobada observación de esa especie de centro de la superficie corporal. Pues bien, una tendencia semejante parece haber caracterizado casi siempre a la cultura española. Hace ya más de treinta o cuarenta años me llamaba vivamente la atención el ver hasta qué punto, por ejemplo, las publicaciones corrientes de los zaragozanos, sus revistas, culturales o no, y hasta su prensa diaria, no terminaban nunca de hablar de la Pilarica o de la jota, como si no fuesen justamente cosas de las que maños y aragoneses, por sí mismos, deberían de estar ya más que enterados, para empezar de una vez a contar cosas de otras partes más lejanas y menos conocidas. A partir de ello, empecé a preguntarme, en sentido más amplio, por qué, en general, los estudiosos e investigadores españoles tienden tan señaladamente a concentrarse en cuestiones domésticas, en contarse y volver a contarse, por así decirlo, sus propias vidas, y especialmente sin apenas llegar a interesarse por las de otras gentes, otros países y culturas. Se distinguen en esto especialmente los ingleses -seguidos por alemanes y franceses-, que se han interesado por el mundo entero, y sobre España han hecho estudios -bien es verdad que casi sólo históricos- a menudo mejores que los de los propios estudiosos españoles,

pero sobre todo, y esto es lo que más importa subrayar, sin comparación posible con lo que cualquier español, si rara vez lo ha habido, haya llegado a hacer sobre cualquier país extraño. Pero, últimamente, con este nuevo prurito de las autonomías, la mística devoción onfaloscópica está alcanzando extremos preocupantes, porque ahora se han vuelto nada menos que diecisiete los ombligos hechos aisladamente objeto de autocontemplación. Pondré sólo un ejemplo de hasta dónde se puede ir a parar con semejante mística: con una obra excepcional del siglo XIX como es el *Diccionario geográfico de España* de don Pascual Madoz, los leoneses se tomaron hace unos años el inmenso trabajo de entresacar de los 16 gruesos volúmenes en letra menuda, y en los que los topónimos están por orden alfabético, los que pertenecían al antiguo Reino de León -una tarea de chinos, si se considera que allí están registrados hasta los nombres de los más insignificantes arroyuelos-, para publicarlos en un libro aparte, destrozando, de esta manera, casi diría que en un alarde como de menosprecio, una obra realmente benemérita que se concibió y se hizo toda entera, y no lo digo porque sea de España, que si hubiese abarcado Portugal o incluso Francia, todavía mejor. Y aquí no puedo dejar de elogiar, por el contraste, al Marqués de la Encomienda, don Mariano Fernández Daza, que ha reunido en Almendralejo la mejor biblioteca pública de toda Extremadura, y ha tenido el buen acuerdo de reeditar en facsimile el *Diccionario geográfico* completo, tal como lo dejó Pascual Madoz.

Ya se pueden perfectamente adivinar las consecuencias que semejante superchería onfaloscópica, multiplicada y repartida ahora por 17 ombligos 17, ha llegado a tener en lo que atañe a la selección de contenidos de la enseñanza actual, especialmente a raíz de aquella malhadada Logse. En una conferencia del 26 de mayo de 1997, el entonces ministro de Educación y Cultura, doña Esperanza Aguirre, con el que, por lo demás, estoy en crudo desacuerdo, por su marcada orientación hacia el liberalismo hayekiano, hacía, no obstante, una observación sobre la enseñanza de la geografía que a mí me escandalizó más que a ella misma y era el hecho de que en la Comunidad de Madrid el programa público de la asignatura de geografía concentrase casi exclusivamente la atención sobre la orografía, la hidrografía, la fauna y flora, etcétera, de la propia comunidad. Así que los efectos de la onfaloscopia venían a concretarse en la enseñanza en una especie de «privatización territorial de los contenidos», sin duda bajo el criterio pedagógico de orientar el interés de los estudiantes hacia lo que les fuese personalmente más propio, esto es, hacia lo que sintiesen más próximo a su ombligo, con lo que al fin la Logse venía, en cierto modo, a coincidir, aunque en la esfera popular de la enseñanza pública, con aquella oferta de los más selectos colegios de pago de una «enseñanza personalizada». Si aquella era una privatización más bien modal y psicopedagógica de los conocimientos, para adaptarlos a la «personalidad única e irrepetible» de cada individuo, en el plan de la Logse se trataba de una privatización de los conocimientos delimitando los propios contenidos según la «identidad» de los alumnos de cada Comunidad Umbilical. Pero ambas formas de adaptación a la particularidad del individuo no hacen más que debilitar el sentimiento de exterioridad y de extrañeza que es adecuado a todo conocer y por tanto atentar contra la radical impersonalidad del conocimiento en cuanto tal. Arrostrando el ridículo y hasta un punto de fraude que comporta el estilo lapidario, diré que conocer es siempre enajenarse y salir.

6. (*Los universales*). Sin embargo, tampoco se trataría, a mi entender, por poner el ejemplo de la hidrografía, de volver a abarcar los ríos de toda España, ni aun de extenderse a los de

Europa o el mundo entero, sino de desplazar el punto de vista desde los accidentes geográficos particulares, con su nomenclatura, hacia los universales. Antes que aprenderse qué ríos hay, dónde nacen y dónde desembocan o qué ciudades bañan, lo que importa es saber qué es «el río» en cuanto universal, cómo funciona, cómo se va construyendo y desplegando, cuáles son las diversas configuraciones según los tipos de terreno por los que discurra, según los climas y los regímenes meteorológicos de que dependa, e incluso empezar a desplazar la idea lineal de «río» hacia la concepción de «cuenca». El caudal que vierte, por ejemplo, al Atlántico en Oporto o en Lisboa, forma, mirando aguas arriba (que tampoco es permitirse la arbitrariedad de querer ver las cosas del revés, dado que aguas arriba es como en general han venido construyéndose, geológicamente, la mayor parte de los ríos y las cuencas: «Las aguas bajan, pero los ríos suben»), era la escueta fórmula con que se lo explicaba a sus alumnos mi malogrado amigo don Jacinto Batalla y Valbellido, que murió maestro de escuela en una perdida aldea de Morelos), todo un árbol que se va subdividiendo primero en ramas grandes, luego éstas a su vez, en ramas y ramitas cada vez más chicas, hasta no ser más que una infinidad de hilillos de agua en lo más alto de las montañas hasta una cresta suprema, la «divisoria de aguas», bien sea interna a una misma cuenca máxima, como la que separa, por ejemplo, las aguas del Alberche de las del Tiétar, que al fin van a verter, cada una por su junta, a las del Tajo, o bien externa, como la que divide entre sí las de los «ríos caudales» que desaguan al Atlántico en Oporto y en Lisboa. Todo ello forma un organismo unitario, sujeto a múltiples condicionamientos y variables: si un temporal de lluvias, por ejemplo, se desplaza por una línea ascendente respecto de la cuenca, alimentando primero los afluentes más próximos al mar y después los más lejanos, no es de temer una riada; si, por el contrario, lo hace en el sentido inverso, sobre todo en un orden, por así decirlo, cronométrico, de manera que engorde los afluentes bajos cuando ya el río caudal baja cargado por los aportes de los altos, y cuanto más sincronizados estén los respectivos tiempos de afluencia, más catastrófica será la riada. De ahí que, por ejemplo, en la Península Ibérica, donde el régimen de lluvias dominante va de Oeste a Este, los ríos atlánticos están menos expuestos a grandes avenidas que los mediterráneos, especialmente el a este respecto proverbial Segura.

Sólo intento ilustrar de qué manera estimo que los rasgos descriptivos funcionales de la hidrografía deberían ordenarse y explicarse con arreglo a una especie de tipología general, centrando la atención en los múltiples aspectos que dan lugar a clases de río, o más bien de cuenca, sumamente distintas entre sí. Sean, por ejemplo, el Nilo y el Amazonas: el primero se forma en un dilatado circo de montañas, cuyas aguas convergen y se juntan en la gran sartén del lago Victoria, lo desbordan por el Norte y, tras diversos episodios, alcanzan el Sudán, donde de nuevo se demoran, esparciéndose en una gran marisma, para salir al fin hacia regiones cada vez más áridas, sin recibir ya más aportes que los del Nilo Azul y del Atbara, para enfrentarse en adelante a la tremenda evaporación de 1.000 kilómetros de desierto y a la sangría de los regadíos del bajo Egipto, y desembocar, sin duda mermado pero victorioso, en Alejandría. Del Amazonas baste decir, por el contrario, cómo, atravesando una de las regiones más húmedas y la masa de selva más grande del mundo, sin regar, si es que no me equivoco, un celemín de tierra cultivada, a unos 2.000 kilómetros de la desembocadura está ya apenas a un centenar de metros sobre el nivel del mar. Frente a esta relevante variedad de rasgos diferenciales por los que se determinan las distintas especies del universal «río» o «cuenca», saberse de memoria los nombres de los ríos de un país, como un taxista tiene que saberse el callejero de la ciudad en que trabaja, carece del más mínimo interés como conocimiento.

7. (*La gran María*). Pero entre los contenidos de la enseñanza, la actual discusión sobre la restauración de las llamadas «humanidades» no acierta a disimular hasta qué punto lo único que realmente les importa a unos y a otros (centrales y periféricos) y por lo que están dispuestos a batirse hasta el último vale, no es otra cosa que la historia. A este respecto, es digno de señalar cómo doña Esperanza Aguirre, en la ya mencionada conferencia, tras haber citado al más acérrimo de los antiestadistas, Friedrich Hayek, con la alegación de que cómo se puede «pensar que el político o el burócrata planificador sabe mejor que cada individuo qué es lo que le conviene», lanza, bastante más abajo, refiriéndose a la historia, esta declaración: «Para nosotros, es de máxima importancia asegurar que, en el futuro, todos los estudiantes de España compartan un substrato de enseñanzas comunes, que impidan la pérdida de valores y referentes compartidos y que garanticen la indispensable cohesión nacional». De manera que, en tocando el *punctum pruriens* de la historia, ¡Adiós señor Hayek!, es el Estado el único que sabe lo que le conviene a cada uno de los españoles, o más bien a la masa unánime e indiferenciada de todos ellos. Pero ninguna enseñanza de la historia instrumentalmente aplicada y adaptada para ejercer funciones de gobierno, o, más todavía, literalmente convertida, de modo onfaloscópico y apologético, en Religión de Estado -sin comparación posible, en cuanto al denodado empeño que concita, con lo que suele llamarse «religión»-, erigida en instancia legitimadora de la nación misma, tal como es hoy, por lo demás, común a todas las naciones europeas o aun de otras partes, no cabe en modo alguno en el concepto de «conocimiento», ni reúne mínimamente los rasgos apropiados para valer por contenido de enseñanza; más bien es cosa de domador de circo que enseña a sus leones, o mejor perritos, a saltar por el aro, a ser posible en llamas, como la historia misma.

Pero un conocimiento verdadero de la historia no puede tener cabida dentro de los límites de la enseñanza media; y la dificultad no está tan sólo en la escasez cada vez mayor del tiempo dedicado a los estudios, absolutamente insuficiente para un contenido tan extenso, sino que, a mi entender, es del todo inapropiada la concepción que, incluso en el mejor de los casos, puede resultar de la práctica tradicional de entrar *in medias res* en lo que Polibio designaba como «historia pragmática», o sea en el crudo acontecer político y militar de los Estados, sin tener previamente una noción del «suelo», por llamarlo de algún modo, en que ese acontecer se desarrolla en los distintos tiempos y lugares, y que lo configura y condiciona; una noción, en fin, que ejercería en la imaginación una función en cierto modo análoga a lo que San Ignacio, en el libro de los ejercicios, designaba «composición de lugar». Para que las representaciones de la historia tengan algún agarre más concreto para su validez cognoscitiva me parece indispensable disponer de un suelo que pueda sustentarlas; y es ya una antigua idea personal la de que tal suelo no podría ser más que lo más imaginable, incluso más visual: la descripción de los sucesivos medios de vida, ajuares, instrumentos, técnicas, la domesticación de los animales, el cultivo de la tierra, la cerámica, la carpintería, la metalurgia, la molienda de granos, las formas de conserva o salazón, las artes textiles, el desarrollo de las armas, de la construcción naval y la navegación, de la hidráulica, de la albañilería y la arquitectura, cosas sin fin, cada una de las cuales tiene una historia más o menos conocida y que se presta de una manera especialmente sensible para llenar con la intuición la abstracta profundidad diacrónica del medio en que se ha ido desplegando el tiempo humano... ¡Qué sé yo!, pero me parece vana e inconsistente la tarea de tejer la trama sin antes tender la urdimbre; ésta creo que sería la

única cosa capaz de sustentar cualquier posible conocimiento de la historia, que, por lo demás, tampoco puede ni tiene por qué ser una «asignatura» de la enseñanza media.

8. (*Corpus sanum?*). Al lado de la espuria enseñanza de la historia como interés de Estado, hay que poner el cultivo escolar de los deportes, con mucho más acrisolada tradición de neto interés de Estado, agigantando hoy en día hasta un extremo nunca conocido. Una vez más, doña Esperanza Aguirre, en la ya repetida conferencia, recomienda el deporte en la enseñanza, encareciéndolo nada menos que como «una excelente escuela de vida», primero porque «nos enseña a respetar un reglamento» y después porque «el deportista entrega siempre lo mejor de sí mismo sin escatimar esfuerzos ni sacrificios». Lo de que enseñe a respetar un reglamento bien se comprende en una adicta al liberalismo hayekiano, que no es capaz de imaginar más reglas que las de la pura y dura competencia, sin concebir que pueda haberlas no competitivas, como las de la lealtad, el socorro o la colaboración. Y en cuanto a que el deportista entrega lo mejor de sí mismo, ¿hay que pensar que lo mejor de uno mismo son las patadas, que es lo que entrega en el más popular de los deportes? Pero, además, ¡qué «humanidades», tanto ganar, ganar, ganar!, humano no es medirse con los otros hombres, sino ocuparse de las cosas. Finalmente, en lo que atañe a los esfuerzos y los sacrificios, siempre me ha parecido a medias incomprensible y a medias indecente que el vacío furor de ganar por ganar les lleve a algunos a tratar su cuerpo a latigazos, como si fuese su propio caballo de carreras. «Cuando el diablo no tiene qué hacer, con el rabo mata moscas», dice el refrán; «Cuando el santo no tiene en qué pensar -parafraseo-, se desuella la espalda a zurriagos». Y, sobre todo, tan sólo una mentalidad totalmente aberrante puede considerar educativa y «de interés nacional» una asignatura que llega a dar lugar a situaciones como la de «partido de alto riesgo».