

Léelo. Con sangre, entran* (Sobre el problema de la educación, el entusiasmo y la creatividad)

Ignacio Sánchez de la Yncera

Departamento de Sociología. Universidad Pública de Navarra.

Enrique Sánchez de la Yncera

Escritor

A Jesús Cañedo,
querido y llorado Maestro.

Resumen

El desconcierto ante los problemas de motivación y disciplinarios que parecen agolparse en las aulas, esconde otros más radicales procedentes de un inadecuado abordamiento de las realidades sociales. Se sugiere que la contraposición de los modelos (estilizados) de la "vida adulta" con los lastres de las disposiciones juveniles entendidas como el negativo de aquéllas, arrancan de un confuso penduleo, viejo como la historia de los mitos educativos, entre los enfoques naturalistas y ambientalistas del proceso de formación de la personalidad, planteamientos ambos que desconocen la radical correspondencia entre lo social y lo personal. Si, en cambio, al hablar de socialización pensamos en la actividad social por sí misma, en el desenvolvimiento trenzado de la intersubjetividad y en las entradas en juego de lo imprevisible, se puede encontrar una vía mejor para entender por qué la socialidad está íntimamente sembrada de lucha por el reconocimiento, y por qué la educación se afronta tan mal cuando desencuadra lo fundamental: el discreto y entusiasmado regalo de la mejor experiencia cosechada y la valiente acogida del brotar de lo imprevisible.

Palabras clave: Adolescencia, creatividad, educación, pleniscencia, socialización, Joas, Luhmann, Sánchez Ferlosio, Winnicott, Honneth.

Recibido: 18-07-01 • Aceptado: 12-02-02

* Agradecemos a la Federación de Asociaciones de Profesores de Español y, en especial, a la navarra "Asociación Caro Baroja", a su Presidente Javier de Navascués y a los anfitriones Quico Closas y Eva Ruiz, la invitación que nos cursaron para participar en el VIII Simposio General de la Asociación de Profesores de Español, de septiembre 2000 y su exquisita hospitalidad. Hemos optado por conservar el estilo original de este trabajo concebido como conferencia.

Read it With Pasión, Get Involved (On the problem of education, enthusiasm and creativity)

Abstract

There is great worry over motivational and disciplinary problems which seem to spread quickly through the classroom, however these merely hide a more radical problem, the inadequate understanding and management of social realities. It is suggested that the -proposal of the stylized model of adult life, with its baggage of juvenile dispositions understood as the negation of this life, is based on a confusing pendulum, as old as the history of educational myths, alternating between the naturalist and the environmental focus of the process of the formation of personality, which does not recognize the radical correspondence between what is social and what is personal. If, on the other hand, when speaking of socialization we think of social activity in and of itself, in the inter-laced development of inter-subjectivity and in the face of unanticipated events, we might find a better way of understanding how sociability is intimately sown in the fight for recognition, and how education confronts evil when it does not fit into what is fundamental: the discrete and enthusiastic gift of the best possible experience and the valiant acceptance of the unforeseeable.

Key words: Adolescence, creativity, education, full knowledge, socialization, Joas, Luhmann, Sanchez Ferlosio, Winnicott, Honneth.

Lo que traemos aquí es la figura del balance provisional de una singular exploración vivencial... a dos bandas.

Ha transcurrido un largo año desde que se me invitó (creo que fortuita y gratuitamente) a pensar en la posibilidad de participar en una reunión periódica de profesores de lengua y literatura. Quien lo hizo aludió al interés que podría tener para los docentes de esas materias el que se les ayudara a reflexionar sobre algunos de los factores y razones que pueden explicar lo que ella describía como

las crecientes dificultades que encuentran para enseñarlas en las escuelas. Confieso que la propuesta me pareció atrevida y peregrina, pues aún hoy no creo que encaje yo bien en este escenario. Con todo, no supe negarme a algo que, a lo sumo, pensé, habría de ser una comparecencia de compromiso en una recoleta reunión local, para la que, además, quedaba todavía mucho tiempo de olvido. Mientras consentía a duras penas, me acogí ciertamente a la tranquilizadora convicción de que los caprichosos contertulios se olvidan

rían prontamente de mí por la pura pesantez sensata de las costumbres gremiales. No obstante, también evocé, enseguida y como por si acaso, algunas jugosas conversaciones con mi hermano Enrique, que sí es un filólogo vocacional y no un aficionadillo curioso como yo, cuando abordamos demoradamente algunos trazos de viejas experiencias personales, bastante análogas, como estudiantes de Lengua y Literatura en los colegios, y que tal vez podrían ser dignas de consideración en un remoto foro inevitable, y ayudar a compartir alguna experiencia de la conciencia con algún profesor preocupado por la recepción de las bellas letras.

Como se vería y yo mismo pude ir comprobando después, de susto en susto, la aliviada convicción de entonces era bien ingenua. También mi conjetura sobre la naturaleza del escenario del convite ha resultado raquítica. Además, mi inmediata excursión hacia las confidencias nocturnas con Enrique durante las visitas a la casa paterna del Sardinero santanderino tampoco fue desencaminada, porque aquellas y las que han venido después por el motivo que nos tiene ahora aquí son el recurso principal del que hube de echar mano para jugar la suerte de esta ponencia compartida, donde queremos (los dos) dar forma a las tramas de algunos de nuestros diálogos sobre la literatura y de nuestras severas dudas sobre el acierto con que ésta suele comparcer, a través de las propuestas escolares, en los requiebros de la experiencia juvenil.

Como el tono de aquellas cavilaciones, ya añejas, ha estado siempre más bien cuajado del descaro y la impudicia con que se abren las almas hermanas que se ven poco y después de mucha añoranza —con el ansioso enrabetamiento, una impúdica rebelión, casi blasfema, de la impotencia ante los tramos de vida donde no envejecieron juntas y que nunca podrán devolverse—, tal vez así se pueda entender y hasta disculpar el primer comentario, punzante e hiperbólico, que Enrique, cuando empezábamos a tentar el envite y se preguntaba por su sentido, escribió a vuela pluma, con la mano un poco suelta, y que voy a reproducir, al amparo de la condescendencia de ustedes, para abrir fuego, y, lo reconozco, no sin cierto propósito de “poner cristales rotos entre mano y verga” (Sánchez Ferlosio).

Enrique se despachaba de esta manera:

“Si ante un encuentro de filólogos pudiéramos a un profesor, de matemáticas, por ejemplo, para explicar un enrevesado asunto de su ciencia de los que producen dolor de cabeza al más pintado, aunque no entendieran ni palabra, les iba a rescatar de la angustia el dichoso consuelo de la ajenidad: esto no es lo mío, iban a acabar diciendo, yo soy de letras; y así quedaban a salvo, bajo la colosal adarga del especialista, zapatero a tus zapatos, caracol adentrado. Por ello, no deja de parecerme sospechoso eso de que inviten a alguien de fuera —y que tildan de sociólogo— con el

recado de que hable sobre la docencia; quizá el encargo es más bien para que autorices con tu rúbrica un diagnóstico que ya tienen.

Se quejan de falta de interés y, como el cliente coral de un psicólogo colectivo, se echarán en el sofá para que les confirmes la razón de su falta de cariño, que no hay nada que hacer, que el niño ha muerto. Sería muy amable por tu parte que les aportaras datos espantosos y estadísticas terribles, que hablaras de la televisión, del cine, de la cibercultura, palabras píldora que les sumirían en el consuelo de lo irremediable, porque tomadas en grandes dosis garantizan un sueño apacible al arrullo de la endecha: ¡no vinimos a luchar contra los elementos!¹

Confesaré también que siempre me ha embargado cierta sensación de insolvencia cuando he querido pensar de verdad en la labor de un profesor cualquiera (y qué decir de la responsabilidad educativa de los padres). Incluso cuando enseguida consultemos a algunos probados sabios, seguramente corroboren nuestra convicción de que los problemas de la docencia son nuestros, de los docentes, y que lo único que quizás podamos hacer es insistir tercamente en hacer bien lo nuestro para ver qué pasa, sabiendo que el arriesgado juego que profesamos es muy ríscoso y contingente, y que más que objetivos esclarecidos exige tino en la buena

intención, y expectante paciencia de artesano. Nuestro propósito es, en todo caso, apañar con toda seriedad lo que nos digan esas voces sabias, aunque evitando, en pro de la claridad, la emboscadura de las exquisiteces periciales para ir de prisa un poco más allá, ilustrando lo que entendemos que se puede sacar en limpio a efectos prácticos de todo ello o contra todo ello. Pero eso lo haremos inevitablemente con el tipo de escorzo poético que le cabe hacer al discurso sensato en esos territorios procelosos donde, creemos, poco se puede decir de otra manera.

El verdadero llamado que atendíamos al preparar esta intervención es, en realidad, la resaca de un viejo dolor, compañero habitual de nuestras sendas de aprendizaje, allá cuando las letras asomaban, odiosas, como materias de las que dar cuenta cada día. Nos tocó, en efecto, como a tantos, rebelarnos contra la molestia del "léelo" admonitorio que nos caía a palo seco casi a la vez que aprendíamos a temblar de emoción con las primeras experiencias literarias habidas al azar. Aquellas vivencias formidables que incendiaron y bruñeron para siempre nuestra adolescencia crónica, con la primera gran lección de que éramos hombres y nos tocaba vivir nombrando el universo entero; cuando descubrimos la imperiosa tarea humana, la de inventar un nombre para la recurrente sorpresa innombrada que reserva en cada picaporte

1 Enrique Sánchez de la Yncera. De una carta desde Helsinki, del 31 de Agosto de 2000.

que giramos el vivir en carne viva, el vivir abierto a la vida incierta, con sus golpes de gozo y de sangre.

Pues sí, mientras aprendíamos, con regla y compás, y algo de mala baba enrabetada, a odiar las bellas letras que embobaban y que hasta parecían dar un apasionante sentido cursi, de rancia opereta, a la labor de un pelotón de maestros (dicho esto con toda la reserva que reclama la injusticia de nuestra propia ceguera y la cruel radicalización del recuerdo) nos abrasábamos de emoción empezando a estirar y abarcar, a ceñir e intimar el estreno de un mundo nombrándolo de nuevas, de la mano del decir compañero de los primeros autores amados; y, por eso, en la mochila de nuestros años apenas hay algún sitio, para aquella figura de la nostalgia imaginada que Enrique trazaba así, para abrir el juego:

“Si me pongo a imaginar, me acuerdo de un viejo profesor, sabio y prudente, de mirada joven en los ojos cansados. Se le podía preguntar casi cualquier cosa sin temor de que lo supiera siempre. Quizá un botón de la chaqueta favorita destapaba su cercanía con una ausencia elocuente. Era posible haber hablado con él ancho y hondo de lo humano y lo divino cuando aún no sabíamos que queríamos hacerlo. Sin entender por qué, nos parece que de él lo aprendimos todo. Se trata, sin duda, del Querido Maestro”².

Pero ¿lo hay acaso? Ese hermano mío sin remedio que se agazapa por ahí, seguro que en las últimas filas, las de los estudiantes más pérfidos, y cuya imaginación cultiva esas figuras rematadamente esféricas que se atribuyen siempre a Platón, dice, por supuesto, que nunca ha conocido ningún caso similar; y sin embargo, su imagen es la primera que le acude cuando piensa en la enseñanza. (Por mi parte, si vuelvo la mirada hacia las tertulias desmelenadas por la pasión de Jesús Cañedo, confirmo que fui un privilegiado por su amistad; sus discípulos lo sabréis mejor que yo, que sólo llegué a adivinar al maestro en la informalidad de las tertulias, y hoy que vuelvo a esta Alma Mater pensando en él, no puedo menos que brindarle un cariñoso recuerdo de amigo).

Así que dejaremos que el Maestro se quede con nosotros y nos ayude a pensar. Nunca se sabe. Con su pizarra y su puntero.

Los sociólogos más sesudos, a quienes hay que encontrar, sobre todo, entre los que exploran con ánimo fisgón debajo de las alfombras tejidas de datos, de análisis de datos y de manidas opiniones sobre la educación o sobre cualquier modalidad de máquina de viento, sólo han dicho un puñado de cosas apreciables sobre los problemas que pueden interesar en un concilio como éste. Tal vez las más provechosas entre ellas tengan que ver con los prolijos debates

2 Enrique Sánchez de la Yncera. De una carta desde Galizano (Cantabria), del 27 de marzo de 2000.

sobre la integración escolar (y familiar) y su relación competitiva, y hasta hostil, con las referencias palpitantes, las de los grupos de pares y las idealizaciones mistificadas que inevitablemente se configuran con naturalidad en el mundo vital de los discendientes o en sus ensoñaciones más o menos defensivas.

Hay que advertir que la sociología de más mérito, al menos la que a uno le ha llegado a apasionar, suele trabajar más bien a contrapelo, y no resulta fácil de casar con esos tercios convencimientos enraizados que disfrazan las instituciones o las organizaciones con las sagradas órdenes de algún elevado valor convertido en cumplida verdad de piedra. Hablemos claro: no es su bautizo lo que hace de la "Escuela" el ambiente formativo en el que, "por su bien", el muchacho se ha de integrar. Y entonces, la cuestión de la irrefutable bondad del valor de la integración se vuelve problemática, como ocurre con la función del maestro, los objetivos, los currículos, etc., etc.

La inquietud temblona que sacude el cuerpo cuando uno se dispone a afrontar la responsabilidad de amparar los caminos de una vida que brota sólo se compadece intelectualmente

con una actitud reflexiva hipertensa y concienzuda; con ese modo delicado y perplejo de acercamiento que, como algún notable teórico de nuestro tiempo ha visto certeramente, afinca su atención en la sorprendente realidad, tan improbable, de que convivamos en vez de matarnos, de que creemos escuelas, las padezcamos y sigamos empecinadamente creyendo en ellas; de que confiemos en la tarea de gestores políticos cuya labor se cumple allá, en aquel punto tan álgido desde donde ni siquiera cabe distinguir nuestras cabezas, o que sigamos llamando sagrada familia a la alta tensión de la institución familiar³. En el ámbito que nos concierne aquí, los tópicos más conocidos y mortales tienen directamente que ver con un concepto bien confuso y lastrado de querellas ideológicas como es el de socialización; y eso hasta el punto de que un apropiado planteamiento de nuestra ponencia podría ser el intento de decir algo sobre la distinción que cabe entre la socialización y la educación.

Por una parte, habría que hablar de la socialización, que, bien entendida, es un acontecer recíproco, una interacción doblemente asimétrica, que consiste en el procesamiento re-

3 Recomendamos aquí la excelente explicación que de la singular posición reflexiva de la Sociología ofrece García Blanco, a partir de sus demoradas inmersiones en la sociología de Talcott Parsons y de Niklas Luhmann, en un trabajo donde aparece esa recomendación de la perplejidad que hemos dibujado aquí a nuestro modo. Vid.: GARCÍA BLANCO, J., "La realidad social como problema: algunas consideraciones sobre la reflexión de la sociedad moderna y la constitución de la sociología", en MOYA VALGAÑÓN, C., y otros (comps.), *Escritos de teoría sociológica en Homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992, pp. 203-224.

flexivo de expectativas de conducta social en situaciones específicas, y que, en rigor y contra el creer común, sólo tiene indirectamente que ver con adaptarse a las expectativas aceptadas por la mayoría (una buena sociología tendría ante sí, sobre todo, el problema de explicar la paradoja del conformismo). No obstante, hay que advertir que, durante mucho tiempo, una comprensión ruda y voluntarista de la sociología se ha inclinado a concebir la socialización como un proceso de influencia formativa que va de la sociedad (entendida como una suerte hipostasiada de macro-subjetividad mostrenca) a los individuos, y que les torna paulatinamente sociales si nada lo empece. La idea, que es de uso común, se puede sintetizar así: es el proceso por el cual el individuo en desarrollo "se adapta" a los requerimientos de la sociedad en la que vive.

Por otra parte, hay que atender a la educación, que se entendería como un tipo de socialización. El caracterizado por la comunicación finalista sistemática que se endereza a la

procura específica de resultados de transformación en las disposiciones y en la conducta de los educandos⁴. Es decir: como un intento de desarrollo activo de las facultades intelectuales y morales de los jóvenes. Como en el caso anterior, las resonancias de ese tipo de concepciones, sus empleos metafóricos más gastados, suelen ser muy poco orientadores: es frecuente agarrar la etimología latina del término –*educere*: sacar a la luz– y sublimarla hacia las cumbres de los naturalismos esencialistas, que sugerirían que todo lo que cabe lograr procede del potencial del niño; y, si no, se toma la senda conductista que lo fía todo a los efectos ineluctables de la influencia ambiental.

Lo que la mirada más seria de la teoría encuentra de común en esas simplificaciones es una contumaz ineptitud para aprender la dimensión inequívocamente social de la persona y su envés, el carácter radicalmente personal de lo social⁵. También en este terreno vidrioso de las influencias, la actitud heurística apropiada sólo puede ser la espera, la ex-

4 Niklas Luhmann lo ha dicho así: "A diferencia de la socialización, la educación tiene que entenderse como un dispositivo de sistemas sociales especializados en la transformación de personas. [...] En comparación con la socialización, que transcurre en paralelo a todo contexto comunicativo, pero permanece limitada a los estímulos que éstos le brinden, la educación tiene la importante ventaja de buscar y también poder alcanzar resultados que se pueden necesitar en otros sistemas". LUHMANN, N., "Socialización y educación", en ID., *Complejidad y modernidad, de la unidad a la diferencia*, Traducción de Josetxo Beriain y José María García Blanco, Madrid, Trotta, 1998, pp. 245-256. Las citas, de la pp. 250-251.

5 El punto de vista teórico que inspira el movimiento de sentido de la ponencia en este punto se puede localizar en el trabajo de SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I., "Una 'socialidad' y una 'personalidad' revueltas contra los clásicos. Para el vuelco reflexivo de una sociología sin 'individuo' ni 'sistema'", en RAMOS, R., y GARCÍA SELGAS, F., (comps.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de teoría social contemporánea*, Madrid, CIS/Academia, 1999, pp. 409-447.

pectativa abierta a las explosiones de la novedad imprevisible.

Esas desmañadas concepciones han sido larga y contundentemente refutadas, por supuesto, desde las versiones más depuradas del psicoanálisis postfreudiano, pero quizá, como empecé a sugerir antes, eso lo han hecho todavía mejor las sociologías de mayor evolución epistemológica.

Aquellas podríamos localizarlas perfectamente en el especialista en las relaciones objetales infantiles, Donald Winnicott, protagonista del volteo del psicoanálisis hacia los modelos intersubjetivos. Habría que destacar sus observaciones sobre la importancia de la recíproca (y en último término tan enconada como imposible) delimitación de fronteras entre los sujetos, decisiva en la constitución y articulación de la personalidad, y que describe como una continua tensión identitaria entre autonomía y simbiosis⁶. Pero, sobre todo, su inequívoco reconocimiento de la creatividad como el tipo de actitud del hombre hacia la realidad que se corresponde con la condición de estar hu-

manamente vivo (y sano) apuntala firmemente nuestra crítica a esas desbarboladas versiones de lo personal y lo social que queremos eludir aquí⁷.

Al leer las brillantes páginas de Winnicott la autoridad del pestaño del maestro agranda su redoble.

Lo mejor de la sociología actual, y ese puede ser el caso de la obra cuajada de Niklas Luhmann —de la que me separan, debo decirlo, tantas convicciones fundamentales— vendría pronto a recordarnos que la educación, además de tratar de ser una influencia formativa con arreglo a metas, tiene tanto de actividad especializada como de socialización genérica imprevisible. Es decir, que por mucho que nos empeñemos en lo contrario y que el sentido de la educación formal (el del propio sistema educativo) sea el de preparar a los individuos para poder desempeñarse con desenvoltura en otros cuadros de la vida social (profesión, círculos, familia nuclear propia, etc.), sin embargo, la actividad social más relevante (y probablemente la de mayor repercusión e importancia) que se produce

6 Winnicott acierta a concebir la socialización como un espacio de juego —como un proceso de entrada en juego— de modo que la propia idea básica de la organización de los ámbitos de interacción social la concibe como un “dar juego” a las capacidades de establecer y sortear límites y fronteras, de hacer aflorar y combinar y conjugar las diferencias. Es extraordinariamente fecunda su insistencia en que cuando el análisis de las vivencias es suficientemente fino, nuestros objetos, y especialmente los otros como objetos, son a la vez “objetos” unidos y separados; la vinculación social es inextricable de la hechura de la personalidad; también su consideración del espacio de interacción entre sujetos, la “cultura”, lo que él llama el “espacio intermedio”, como un espacio de juego en el que se constituyen las subjetividades Cf.: WINNICOTT, D., *Realidad y juego*, Buenos Aires, Granica, 1972 (ed. o.: 1971), p. 140.

7 Cf. *Ibidem*, pp. 93-101. Vid. también sus interesantes observaciones sobre el vaivén que supone la pelea por la autonomía y la confianza entre el niño y la madre, en las pp. 71-74.

en los medios académicos es indomeñable e implanificable. Lo es, puesto que su éxito está paradójicamente ligado con las formas insólitas e inventivas, tantas veces recalci-trantes, que el educando tiene de asumir su intento personal de formarse o de hacerse en un medio que le empuja a configurar su personalidad de una manera determinada y con arreglo a modelos precisos. Y por eso se habla seriamente de cierta imposibilidad básica del éxito educativo, precisamente en lo que respecta a la educación como actividad finalista susceptible de metas claras y distintas, bien esclarecidas. En el fondo, como ha dicho el propio Luhmann, "la escuela socializa para la escuela" (es decir, que lo que el alumno hace en la escuela es, en lo principal y específico, aprender a sobrevivir en la escuela)⁸, y el propósito del éxito educativo está marcado por una improbabilidad fundamental⁹.

Lo que esto nos puede decir tiene que ver con la necesidad de corregir esas falsas imágenes de la socialización (y de la educación) a las que aludíamos. Probablemente para que se pueda sacar algún provecho práctico de sus inferencias y categorizaciones, la sociología, y en general nuestras concepciones de la vida social,

tienen que abandonar el prejuicio de la realidad entendida como conformidad, y especialmente las barreras que el mismo planta a la hora de concebir adecuadamente la idea de la repercusión formativa de la convivencia en general (la socialización) y de esas actividades sociales especializadas en la transformación de personas (la educación). Y reconocer en seguida que la educación no se puede ni mucho menos comprender como la forma racional de la socialización, porque el problema obvio es, como siempre, el de dónde está el foco de luz pura y sin ángulos ciegos que pueda asumir la responsabilidad de ilustrar el sentido que habrán de tomar las vidas o los trabajos de seres capaces de innovación que rees-trenan el mundo. Ahí precisamente se sitúa la potente sociología de Hans Joas, que se atreve a remontar el torrente de la sociología tradicional con su énfasis radical en la creatividad de la acción que convierte lo pautado, las costumbres asentadas, lo conveniente, en la incógnita paradójica de la que hay que dar cuenta a partir del carácter abierto de la capacidad humana de afrontar y gestionar las situaciones nuevas; y que al significado convenido lo toma como lo que hay que explicar desde la capacidad

8 Cf. LUHMANN, N., "Socialización y educación", *op. cit.*, p. 254. También para la cita.

9 *Ibidem*, p. 252.

de generar sentido¹⁰. En esa misma línea apuntan las tesis del psicoanalista Winnicott, que contraponen la distancia fecunda de la actitud creativa a la morbidez del acatamiento del mundo dado.

No hay fórmula de seguridad alguna para la educación, porque por muy especializado y maduro que esté el sistema educativo siempre se desarrollará como una ciega respuesta de tanteo preparatorio, que será correlativa a las necesidades planteadas por las mudanzas de la convivencia; quizá porque la estrategia de cualquier propósito educativo haya de arrancar más bien de una llamada a la paciencia del pescador de caña, del que tiene bien aprendida la lección de que lo decisivo es la paciencia atenta y la espera.

La clave puede estribar en estar pendientes para ver qué se nos viene encima y dispuestos a acoplarse como sea a su modo de ser cuando llegue, por si podemos ayudar en algo a que adelante en el camino que estrenará. Luhmann tiene razón si las cosas se miran despacio: lo que necesita de alguna explicación adicional es la paradoja de la frecuencia insólita de comportamientos de patrón conformista entre seres dotados

de todas las condiciones para una singularidad irreductible.

Pero este puede haber sido ya un periodo largo de ronroneo abstracto y tendremos que espabilarnos, porque habíamos dejado al maestro esperando. Y es lunes,

"otro lunes y el Querido Maestro, paciente y con mirada tranquila, sigue en espera de nuestras preguntas [...] Pero al profesor se le ha llenado de tiza el pantalón porque el tiempo le ha erosionado las pestañas, y habrá que empezar a hacerle caso. Desde luego que el gesto del profesor es de espera, supongamos que también de esperanza, pero sobre todo de paciencia sostenida.

El querido profesor está esperando¹¹.

La postura que tratamos de dibujar se asienta en la convicción de que, con todo, lo que más interesa del asunto de la docencia es la perspectiva del escuchador. Ese alumno que, si Luhmann tiene razón, cuando de verdad se toma la educación como asunto propio, es decir cuando se autoimputa la posibilidad real de formarse, lo que en realidad inicia es su currículum oculto, esa especie de incontrolable socialización secundaria,

10 Vid. JOAS, H., *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*, traducción española de Sánchez de la Yncera, I., y Rodríguez Luesma, C., Madrid, CIS/Siglo XXI, 1998 y *Die Kreativität des Handelns*, Frankfurt, Suhrkamp, 1992 [existe una buena versión inglesa de Gaines, J. y Keast, P.: *The Creativity of Action*, Cambridge, Polity Press, 1996]. No obstante, también en este punto es oportuna la aclaración que hacíamos en la nota nº 6.

11 Enrique Sánchez de la Yncera. De la carta desde Galizano (Cantabria), del 3 de Abril de 2000.

mientras se busca la vida para salir airoso en la escuela.

Insistamos en que se trata de pensar en el quién y en el cómo y en el cuándo del que padece o disfruta la enseñanza. No tanto en los motivos y en las causas ocasionales o más o menos constantes que prenden la llama de la pasión por las letras, o que despliegan la necesidad psicológica de tomarlas como parihuelas o de dejarse sorber el seso por ellas de claro en claro y de turbio en turbio. Porque, como se ha podido intuir a partir de la primera inconveniencia con la que se destapó Enrique, hemos decidido ponernos a indagar las fallas de la embajada docente que puedan explicar la indiferencia, el hastío, la desconexión cuando ocurren, paradójicamente, en los terrenos donde se juntan los más preciados y bellos frutos caídos del árbol. Y de algún modo, empezamos a sospechar que los tiros van por ahí: la espera y la escucha.

El instinto cazador de Enrique se rebotaba aquí, por su irresistible alergia a la identificación de la juventud con la adolescencia. Esa reluctancia va a resultarnos útil para que nuestra indagación se vuelva incisiva frente a la orgullosa autopostulación del vivir adulto como logrado; máxime cuando éste comparece con la pinta un

tanto panoli del maestro especialista, que, por otra parte, no representa tan mal, según creemos, al profesional de éxito que hemos instalado como héroe en el trasfondo de nuestro imaginario; de ese imaginario donde pulula, como dice Ferlosio, tanta "motivación deportiva, emulativa", que es la propia del prevalente interés del sujeto por sí mismo, del "kikirikí autoafirmativo" que marca la época¹².

Escribe Enrique:

"Me he figurado durante algún tiempo que estábamos hablando de adolescentes. Adolescentes, toma. Siempre me ha reventado esa expresión, sobre todo, porque lo que caracteriza a la edad que se suele cercar con ese maldito término es el inicio de la plenitud (de las capacidades, digo). Habría que llamarles 'pleniscentes'¹³.

Sin embargo, hay que admitir que la edad pleniscente posee unos rasgos psicológicos muy específicos, y tendremos que demorarnos en ellos. "Por lo que sea, el pleniscente es aquel que percibe el alcance de sus posibilidades enormes por primera vez"¹⁴; quien siente la constante necesidad de apurar la copa de la vida recién catada y lo hace con una impaciencia que se desboca con "ilusión de poder", en el sentido de la expe-

12 Cf. SÁNCHEZ FERLOSIO, R., "Mientras no cambien los dioses nada ha cambiado", en ID., *Ensayos y artículos*, Barcelona, Destino, pp. 352-474. Para las referencias, p. 354.

13 Enrique Sánchez de la Yncera. De la carta desde Helsinki, de Junio de 2000.

14 *Ibidem*.

riencia nativa, del "poder vivir" genuina y cabalmente¹⁵.

Procedamos, entonces, a contraponer esa sensación fascinante de tenerlo todo por hacer, entorbellinada por un oceánico apremio de sed de vida colmada, con el martirio pusilánime de un pertinaz agujoneo escolar de reconvenciones y exigencias excitadas. Ahí tenemos el erre que erre del profesor, quien después de tanto arar un pequeño campo sí que sabe bien la importancia decisiva que lo que enseña tendrá en el futuro de esas insensatas cabezas de chorlito. Pero hay que hablar también de lo que tal vez a éste se le escapa. Del delirio palpador de lo posible, que bulle como un Vesubio de vida barruntada en el espíritu pleniscente, y se manifiesta en un apetito de grandezas que él no es capaz de encauzar ni asimilar, para dar paso, entonces, a rebeldías de una aparente vanidad total y furiosa. Las que con frecuencia desembocan en la frustración y la desidia, cuando tal espíritu comprueba la desproporción entre las inmensidades que vislumbra y la aparente ni-miedad del alcance de sus actos ma-

teriales, que empieza a descubrirse.

Seguramente de esta frustración procede el bloqueo en que parecen con frecuencia instalados los pleniscentes¹⁶. Un refrenamiento de extraño y ambiguo cariz que aumenta la aureola de misterio que suele orlar la figura de un joven, y que tantas veces desemboca en un enfriamiento del ímpetu del querer. El ímpetu juvenil se pone a hibernar, mientras un espectro mortecino, vampirizado, que recuerda vagamente a él, se acompaña con el rosario de jornadas y labores de desaliento que presagian el hastío de una adultez maquina.

Saint-Exupéry retrata delicadamente esos momentos del descubrimiento asombrado, y tal vez aterrado, de la soledad:

"El sueño de una joven la aísla de mí. [...] ¿Cómo adivinar lo que ocurre en el interior de esa muchacha que vuelve a casa, con la vista baja y sonriendo sola, colmada, por fin, de fantasías y de mentiras adorables? Con los pensamientos, con la voz, con el silencio de un amante, ha logrado formarse un Reino y, desde ahora, fuera

15 Nos sentimos impulsados aquí a hacer rebotar nuestra imagen con aquella de Saint-Exupéry, cuando describía el orgullo inmenso de los insurrectos moros que al topar con franceses ni siquiera insultaban: "se apartaban y escupían" con un rabioso orgullo irredento que brotaba "de su ilusión de poder". Cf. SAINT-EXUPÉRY, A., *Tierra de hombres*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1999, p. 96.

16 "Me doy cuenta ahora, escribía Enrique, que mi protesta contra la nomenclatura habitual tiene su enjundia, porque, aunque tomemos por bueno el menos malo de los sentidos de "adolescente", que creo que es el etimológico, tampoco vale el vocablo; por proceder de 'adolescere', 'desarrollarse', el adolescente sería 'el que está desarrollándose', y entonces lo seríamos todos; pero de este modo le falta la marca semántica": Enrique Sánchez de la Yncera. De la carta desde Helsinki, de Junio de 2000.

de él, sólo hay salvajes. Me doy cuenta de que, más que en otro planeta, ella está encerrada en su secreto, con sus hábitos, con los ecos musicales de la memoria. Nacida ayer, de los volcanes, de la hierba, o de la salmuera del mar, ya es medio diosa¹⁷.

Ese medio endiosamiento que cualquiera sufre cuando se aísla en su propio ensueño con inopinado afán de fundar un reino es el que interesa traer y retener aquí para que refuerce el sentido de nuestra indagación.

El atraganto de la pleniscencia, entonces, consiste en un choque de flujos enfrentados.

“Por una parte, viene el impulso de la prisa por ser, por afirmarse, que procede del nobilísimo instinto de sublimación, que entra en su fase exacerbante y que tal vez tome forma de algo similar a un apetito voraz de grandeza, a una bulimia de logros. Por la parte contraria, la hostilidad del mundo adulto que se presenta en máscara de término y logro, como detentador del horario y del plano de apeaderos de la vida, dueño del mango de la sartén; y que lo hace de tal manera, que de la llegada de aquellos términos ha de sentir el plenisciente que le libera un indeterminado plazo, —el de hacerse mayor— como si

hasta entonces gozara de vacaciones de elegir y de tomar responsabilidades, de una suspensión temporal del curso de la vida¹⁸.

El barrunto plenisciente —casi siempre oculto— y, delante, el profesor. Ese profesor que ya se siente, o se propone en la ficción de su desempeño, al cabo del camino. Pero bien vendrá el preguntarse acerca de qué cabo pueda ser éste. No vaya a ser que, en nuestro juego de espejos, acabemos quedando atrapados por alguna celada que nos tendamos inavisadamente. Sin ir más lejos, ya hemos encontrado un problema grave en ese juego de manos, tan convencional y frecuentado, que disfraza de adolescencia la pleniscencia. Y tampoco desgastará mucho nuestra imaginación el poner en solfa la idea de logro, llegada, madurez, etc., que se insinúa cada vez que ese arribamiento al feliz estado maduro se contrasta con el supuesto vivir en carencia, que hemos decidido que ya no lo va a ser pues se dice mejor con su nombre: pleniscencia.

Repasemos por un instante la imagen del sesudo especialista, madurez pura, esa figura arquetípica que puede cuadrar aquí, como lo hace en el cuadro de valores de nuestra época. La versión estilizada de la vida llena, del fruto en sazón. Y pensemos si

17 Saint-Exupéry, A., *Tierra de hombres*, ed. cit., p. 69.

18 Enrique Sánchez de la Yncera. De la carta desde Helsinki, de Junio de 2000.

esa madurez preñada que busca atribuirse el vanidoso ademán del profesor que como tal asoma, no puede ser, en cambio, una variante de la conformidad compulsiva; el resultado de una dejación a la que recurrimos, como inquietante vía de fuga, cuando ya no podemos o queremos exigirnos la resaca de la vida inquieta, el avance con sentido de horizonte, esa andadura vivaz donde sólo cabe la sorpresa y el sentimiento de precariedad con lo ya habido que siempre es poco y huero.

Y por esa senda, nuestro canto puede venir a ser una suerte de anti-logio del mito nefando de la pedagogía del estirón. Esa que tortura al discente concibiéndolo –y sobre todo, tratando de embutirlo en la necesidad de que se autoconciba– como un hilo estirable entre los piélagos de su brotar, negados como inmadurez vacía de sapiencia, y el colmo, apenas imaginable, de un vivir y un saber henchidos. Pero también incoaremos la sátira de la erudita represión. La sangre bárbara ebullendo y la máquina educativa celebrando el estreno de nuevos pantanos sólidamente armados con la ristra histórica del buen decir que lo habría dicho todo y bien. Los pobres efluvios de sabia nueva amansados a golpes de terca insistencia por un insufrible trágala de retazos de erudición estancada, de escolástica orfebrería de manual, culpable siempre de la ocultación del milagro de la belleza en ciernes.

La pregunta inmediata es la de si cabe pensar sensatamente en que sea posible aprovechar los ímpetus y

mitigar las ansiedades de los estudiantes ofreciendo una interminable ascensión de escalones al término de la cual se vislumbra –nos dirá el docente oportuno– el Parnaso de la sabiduría. Sin que nos metamos a valorar cuánto de atractivo sea para los atónitos alumnos semejante vergel, lo que de inmediato se les ofrece es un feo trabajo de escalada que no conduce sino a otros muros sucesivos. No se puede esperar que para sufrir gustosamente el dolor de tendones sea suficiente impulso el prurito de saber, el cual al joven pleniscente sólo le parece saciable mediante atracones que nunca se prestan oportunos ni mucho menos apetecibles.

Pero en todo caso hay que gritar que a esta concepción del saber y del aprendizaje como masa global y como logro de una sola vez absoluta contribuye, sin duda, la docencia. Contribuye plenamente el profesor que, parapetado en el cómodo estatuto que le hace supuesto depositario de las llaves del Parnaso, como en el rito mayor de una fe que el pleniscente ha de profesar, dice: ¡estúdiatelo!, o ¡léelo! Y el alumno, comprensiblemente falto de fe, sube el escalón, seguro que mucho más apremiado por el inmediato infierno de ser reprobado. que atraído por el remotísimo paraíso de la sabiduría. Este seguirá siendo aquello otro, una conquista formidable de las que anhela su apetito de grandeza, de las que siente inalcanzables, de las que, imposibles, sustentan sus crecientes frustraciones.

El principal reto de la docencia está aquí, en evitar ese divorcio, en hacer ver la proximidad de lo inmenso y en mostrar la grandeza de lo inmediato¹⁹. Hay que romper la conciencia creada de que del anhelo se pasa directamente al hecho en pretérito, al logro arcano de los adultos que ya son y figuran (y compran y venden, que es lo que da carácter, al parecer) y la de que los estados intermedios son un periodo de latencia del existir donde uno se está sólo preparando para la vida verdadera, allá en el paraíso de los adultos-triunfadores.

“Ocurre –me sopla Enrique– que el maestro especialista es moroso del miedo a la incertidumbre y se ha agarrado a su esquina de la manta con el puño tan fuerte que pronto habrá prendido en él un calambre artrítico fácil de confundir con los síntomas de la gran certeza, del logro absoluto que probablemente le enseñaron a buscar, y aprenderá a concebir el mundo a imagen y semejanza de su puño cerrado. Así que el docente especializado tiene como tarea atraer

al alumno a su retorcido trozo de manta, explicar sus pliegues y arrugas, transmitir su calorcito. Pero para éste representará exactamente el otro lado del salto imposible”²⁰.

Se trata del peligro de contraponer el cedro y la semilla²¹. La obsesión de la llegada del estudiante a maestro. Son el adolescente y el adulto especialista: la semilla proyectada en términos de madera y sombra arreglada.

En este punto de nuestra complicada pirueta sincronizada, no nos ha resultado nada gratuito convocar a la pluma de asalto de Sánchez Ferlosio:

“Tal vez todo presente especialmente dichoso –dice– resultaría temible para el hombre si hubiese de percibirlo como un hoy nativo, como un ahora origen de sí mismo, como el agua brotando en ese instante de su propio venero primordial, como algo que, bajo ningún respecto, fuese repetición, retorno o confirmación de nada, sino que, de un modo absoluto, disfrutase de la pura naturaleza de principio. La demanda de legitimación,

19 También en esto nos ampara Winnicott: “Puesto que no existe sociedad salvo en las continuas reestructuraciones de los individuos, no hay realización personal sin sociedad, ni sociedad fuera de los procesos de crecimiento colectivos de los individuos que la componen, y debemos aprender a dejar de buscar el ciudadano del mundo y conformarnos con encontrarnos aquí y allá a personas cuyas unidades sociales se extienden más allá de la versión local de sociedad o más allá del nacionalismo o de los límites de la secta religiosa. En rigor, tenemos que aceptar el hecho de que las personas psiquiátricamente sanas dependen, para su salud y su realización personal, de su lealtad a una zona delimitada de la sociedad, quizás al club de bolos local. ¿Por qué no?”: WINNICOTT, D., *Realidad y juego*, ed. cit., p. 182.

20 Enrique Sánchez de la Yncera. De la carta desde Helsinki, de Junio de 2000.

21 Vid. SAINT-EXUPÉRY, A., *Ciudadela*, Alba editorial, Barcelona, 1997. Colección Clásicos Modernos, parágrafo 183, página 384. La sugerencia de la oportunidad de contrapuntear esta imagen literaria de Saint-Exupéry la escribió Enrique en la carta mencionada en la nota anterior.

que en tan diversas maneras se presenta, responde [precisamente] a la necesidad de protegerse contra la irresistible aparición de tan deslumbradora especie de milagro²².

Queda la acepción hermosa del "docere": enseñar. "No puede haber otra docencia que la que consista en mostrar; enseñar en el sentido más impúdico, mostrar lo que hay, abrir el cofre o levantarse las faldas"²³.

Claro que para que semejante exhibicionismo tenga algún éxito habrá que captar de algún modo el interés de las miradas. Sólo reconociendo el valor que la embestida del plenisciente tiene por sí misma estaremos en disposición de relanzarla. Si lo enganchamos sólo nos quedará mostrar cuánto vale para nosotros el pico de la manta, nuestro pico de la manta, mostrar nuestro interés por él, transmitir su calor. El garfio es el entusiasmo, el apasionamiento en la forma de mostrar lo que nos toca, la intensidad con que vivamos en nuestro puño es lo que puede atraer la curiosidad hacia él. Con apasionamiento, con entusiasmo, con sangre, entran.

Ferlosio nos había hablado del terror a lo nativo, a lo no encuadrable, y quizá por ahí vaya lo que más necesitamos, lo único que justifica (y desen-

traña) el misterio de la espera del Viejo Maestro.

"Al pensar en esto, escribe Enrique, siempre me acuerdo de los Reyes Magos, conducidos por una estrella hasta un oscuro lugar con el fin de adorar al Niño, hacia la perspectiva irresistible de un oído divino que escuchara sus enseñanzas. Pero si nos situamos en el momento crucial, en el instante en que los sabios se enfrentan al Niño, se configura una escena de pánico. Al encontrarse con el objeto de sus anhelos, los Reyes dudan, se sienten incapaces e insuficientes. Ante la mirada anhelante del Niño, el cielo de Belén se ha rasgado y un ángel terrible ha hecho tronar la advertencia: ¡quien esté libre de penumbras que arroje la primera luz!"²⁴.

Es la misma perplejidad que sufre el docente despierto ante la mirada del alumno. Tiene que postrarse y abrir los cofres.

Además, como dice Winnicott, el abismo de lo inesperado siempre está para abrirse. O si no, fíjense en lo fuerte que suena también su advertencia:

"Si los padres crían bien, pueden aumentar los problemas: si [sus hijos] llegan a encontrarse a sí mismos, no se conformarán con encontrar algo, sino que lo querrán todo, buscarán la

22 Rafael Sánchez Ferlosio, "O Religión o Historia", en *Ensayos y artículos*, Barcelona, Destino, 1992, pp. 311-351, p. 342.

23 Enrique Sánchez de la Yncera. De la carta desde Helsinki, de Junio de 2000.

24 Enrique Sánchez de la Yncera. De una carta desde Helsinki, de 10 de Agosto de 2000.

totalidad y ello incluirá la agresión y los elementos destructivos que existen en ellos²⁵.

Enfrente tenemos al ávido pleniscente, ¿cómo llamarle a nuestro terreno, ése que sabemos movedizo, tan peligroso? Si el profesor se enfrenta a la inconformable voracidad de los pleniscentes que parecen entonar con Rilke el lamento por la falta de hogar, por el destierro en que están sus almas en el mundo interpretado, ¿quién será el que no tiemble y se aterrice?²⁶ El coro de severos ángeles, estará otra vez recitando la advertencia: ¡quien esté libre de penumbras, que arroje la primera luz!

Del ademán de oferencia que quiere hurtarse a sí mismo del lugar se extrae toda la sabiduría que le cabe al maestro, quien, temeroso de que el mundo interpretado quede reducido a un lugar demasiado estrecho, procura entregarlo sin "lecturas". Se aparta y lo muestra. Deja intacto el texto en toda su virtualidad y ofrece piadoso el pasaje: aquí pone esto, pero eso sólo lo supongo, léelo.

Esa es la lección de las jarchas como las ve Enrique:

"Aquellos dos últimos versos, en romance, de una composición algo más larga, en árabe o hebreo, la moaxaja,

pero en los que estaba encerrada toda la esencia del poema y que eran tomados de la tradición oral popular. Así, la jarcha era la voz total (lo que "se habla"), lo común humano, a lo que se adscribía, como la anuencia encontrada en un caso conocido, la glosa redundante de la experiencia propia dicha por, a través de tal poeta. Es admirablemente lúcido aquel prodigioso no estar de los viejos poetas.

La vida y el trabajo según los voy entendiendo: la vida de cada uno me parece la oportunidad para poner velas y remos a través del caso conocido que nos ha tocado ser a la jarcha plena de lo humano; el trabajo, la boga y el viento. Cada uno una moaxaja distinta e irrepetible²⁷.

No otra es la lección. La de siempre. Propiciar el florecimiento de una voz, de cada voz, entre las muchas aguas de las voces. Como en Pound:

IN A STATION OF THE METRO

The apparition of these faces in the crowd

Petals on a wet, black bough.

EN UNA ESTACION DE METRO

La aparición de aquellos rostros en la muchedumbre

Pétalos en una húmeda rama negra

25 WINNICOTT, D., *Realidad y juego*, ed. cit., p. 185.

26 Fue Enrique quien, en la carta de 31 de Agosto de 2000, sugirió la conveniencia de reforzar el efecto de sentido de este recodo del trabajo mediante este cruce con la potencia calcinante de la primera elegía a Duino de Rilke. Vid. RILKE, R., *Elegías a Duino*, edición bilingüe traducida por C. Barral, Lumen, 1983.

27 Enrique Sánchez de la Yncera. De una carta desde Santander, del 24 de Noviembre de 1997.