

Algunos placeres elementales del oficio de maestro¹

Alfons Garrigós

Sin ignorar las dificultades con las que se encuentran los maestros, el texto de esta conferencia quiere destacar algunos placeres que provoca este trabajo. Se trata de aspectos fundamentales, pero tan elementales que pueden pasar fácilmente desapercibidos. Por otro lado, los cambios de las teorías y leyes educativas de los últimos años, nos han privado del lenguaje necesario para hablar de ello. Apelando al sentido común y a determinados autores clásicos, el texto anima a los estudiantes de Magisterio a reencontrar y cultivar los placeres de su oficio.

Gracias por invitarme a venir. Intentaré hablar del oficio de maestro.

Después de algunos años de ejercicio, empiezo a ver que hablar de la enseñanza es como hablar de cocina. Aristóteles diría que no estamos propiamente ante una ciencia, con conocimientos universales, necesarios, precisos... sino que gran parte del éxito, cuando lo hay, se debe a factores que escapan a nuestra predicción. Como otras actividades, navegar o curar, enseñar es un arte del momento adecuado (*Kairos*)².

¹ Conferencia a alumnos de Magisterio de la Facultad de CC. De la Educación Universidad de Málaga, del 18. V.2007

² Aristóteles, *Ética nicomaquea*, 1104 a 5

Hablaré entonces del magisterio como aquél que explica cómo cocina un plato; esperando, sin embargo, que haya algo más que meros trucos o recetas en lo que salga. Tendréis por tanto que disculparme que hable siempre en primera persona.

También iré citando diferentes autores. Son personas que me han ayudado a reflexionar el tema y cuya lectura, ya que estamos en una escuela, os recomiendo.

El uso de citas puede resultar pedante o abrumador. Mi propósito no es este en absoluto. Somos enanos subidos en hombros de gigantes, decían los medievales. En primer lugar, citamos los autores que nos han ayudado a ver más lejos. En segundo lugar, este reconocimiento nos saca de nuestro provincianismo, de la tendencia natural “que considera el mundo como una propiedad exclusiva de los vivos y en la que los muertos ... no tienen participación” (T.S. Eliot)³. Por último, la cita nos salva de la soledad; confirma que nuestros intereses o nuestras preocupaciones ya han sido tratados por otros que han despejado el camino.

Dicho esto, quiero plantear el tema con unos versos.

García Calvo tiene un poema, locamente enamorado, que empieza así:

“Tú, cuya mano me ha bañado
de un fuego transparente las espaldas,
cuyos ojos en claros naufragios hundieron
algunos principios elementales de mi alma,
tú eres mi patria”⁴

Me gustaría relacionar nuestro oficio con esos principios elementales y a la vez con ciertos placeres; hoy un poco prohibidos, sencillamente porque, socialmente, resultan inusuales.

Mi tesis es que lo más alto está relacionado con lo más bajo, y viceversa, lo más bajo con lo más alto. Y en la escuela, quiero decir ahora los maestros, parece que andemos algo despistados; que hayamos descui-

³ T. S. Eliot, “¿Qué es un clásico?” en *Lo clásico y el talento individual*, Ed. UNAM, México, 2004, p.56

⁴ A.G^a.Calvo, *Canciones y soliloquios*, Ed. Lucina, Zamora, 1982, 2ª ed. p.14 s.

dado o olvidado viejos caminos y ciertas cuestiones fundamentales. Se trata además de actividades profundamente gratificantes para cualquier persona, sea cual sea su edad. Pienso, por ejemplo, en cantar, contar, dibujar... leer en voz alta, recitar, escuchar... conversar. A riesgo de parecer un maestro carrinclón, intentaré argumentar que esas actividades son fundamentales en nuestro oficio. Entre otras cosas, porque nos dan acceso a lo más noble y elevado de nuestra tradición, de una manera casi natural y placentera, dando además un sentido inmediato al aprendizaje. Los niños no preguntan para qué sirve cantar, dibujar o escuchar un relato. Entiende que son cosas que valen por sí mismas.

Mi intención, en último término, es incitaros a vosotros, futuros maestros, a que redescubráis y cultivéis estas tareas. En una palabra: animaros a que no os privéis de estos placeres elementales.

Doy clase a los más jóvenes y a los más mayores de mi instituto. Y al tratar con alumnos de bachillerato, descubro con asombro cómo parte de su musculatura parece atrofiada. Es probable que leyeran en voz alta, que dibujaran, que cantaran o que narraran un relato mejor en 1r ESO, concretamente en los primeros meses, que en 1º de Bachillerato. ¿Han ganado en razonamiento abstracto, en capacidad crítica o de síntesis, en conocimientos? Prefiero no poner a prueba el esfuerzo de los muchachos, de las familias, de los maestros, del Estado... esfuerzo para que esos años sea provechosos; pero lamentablemente los informes, PISA y similares, están ahí.

En esta atrofia muscular es posible que la tecnología tenga algo que ver (diré algo al respecto) ; así como la dispersión social y mediática, la cantidad de estímulos que una persona recibe y su capacidad de asimilarlos. O la fragmentación de ritmos y de espacios... Pero lo principal, lo que tenemos más cerca, a mi modo de ver, es el mismo desconcierto de los maestros. Un desconcierto comprensible.

Las últimas décadas –quizás, con algo de perspectiva, podríamos decir las últimas diez décadas, desde la I Guerra, por tomar la misma referencia que G. Steiner – han sido tremendas. La aceleración de los acontecimientos ha sido y parece imparable. *Tantas devastaciones*, es el título de un libro de poemas de Jiménez Lozano. Pero no hablo con melancolía ni con pesimismo. Simplemente, apelo al sentido común que nos lleva a la pregunta: ¿qué es lo esencial de nuestro oficio?

Los expertos están haciéndose esa pregunta a su manera. Y ahora en vez de objetivos didácticos nos piden que hablemos de competencias básicas. Llevan razón pero, con todo mi respeto por su labor de expertos, prefiero hablar de placeres elementales.

Creo que a los maestros se nos pide que demos un paso atrás, que hagamos un esfuerzo de atención y de memoria, y que más acá del torbellino de cambios y de novedades, convengamos en lo que es fundamental, que exploremos ese territorio y que mantengamos abiertos los caminos que lo hacen transitable. El resto, que es mucho, seguramente no depende de nosotros.

“No ya comprender unas cuantas cosas nuevas, sino llegar a comprender las verdades evidentes poniendo todo de sí mismo y a fuerza de paciencia, de trabajo y de método” (S.Weil)⁵.

El itinerario que os propongo en esta charla es el siguiente:

- En primer lugar, quiero llamar la atención en cómo nuestro oficio de maestros es intelectual y también físico. Para reflexionar sobre esa doble condición, recordaré un mito griego.
- En segundo lugar, intentaré explicar cómo nuestra tarea no es propiamente productiva. Nos limitamos a poner las condiciones para que pueda suceder algo importante, casi milagroso, pero que escapa con mucho a nuestro control.
- Estas dos partes serán breves. La última parte y más extensa tratará sobre la lectura.

Empecemos por el principio: nuestro oficio no es meramente intelectual. Mejor dicho, el intelecto es inseparable de nuestra parte más física. No es que tengamos un cuerpo. Somos un cuerpo. Y el hombre piensa porque tiene manos, dijo ya un griego del siglo VI aC⁶. Quien está con niños y jóvenes siempre tiene algo de tierra en las manos. Hay una tendencia al desorden en la juventud, en la fuerza misma de la vida y nuestra tarea es ayudar a que sea creativa, enseñar lenguajes, “invitar a otros a entrar en el sentido” (G. Steiner)⁷.

⁵ S. Weil, *la gravedad y la gracia*, ed. Trotta, Madrid, 1994, p. 153.

⁶ Anaxágoras

⁷ G. Steiner, citado por Rob Riemen, en G. Steiner, *La idea de Europa*, Siruela, Madrid, 2005, p 26

El maestro se mueve entre lo más bajo y lo más alto. Ordenar el aula, limpiar la mesa, escribir con buena letra ... comprender y razonar las bases de la geometría, de nuestra historia o del arte ... Al empezar la clase, recojo con mis alumnos los papeles del suelo. Y demasiado a menudo hay que limpiar las mesas, para leer mejor a Homero.

Ese ir y venir del maestro lo asemeja al protagonista de uno de los mitos platónicos. Cuando en *El banquete*, Sócrates explica cómo nació Eros y por qué es, el amor, amante de la belleza y del saber, cuenta que al nacer Afrodita, la diosa del amor y de la belleza, los dioses hicieron un banquete, donde estaba como uno de los invitados Recurso, hijo de Astucia (Metis). Al acabar el festín llegó Pobreza (Penia) que pudo colarse en el jardín. Allí se encontró con Recurso, durmiendo la borrachera, entonces ella se acostó a su lado para tener un hijo suyo. Y así nació Eros, de Recurso y Pobreza. Por eso Eros acompaña y sirve a Afrodita (acabó siendo el angelito con los ojos vendados, un arco y unas flechas, pero esta imagen no hace justicia al mito); y por eso está enamorado de todo lo bello. Pero también por eso es pobre y rudo, anda descalzo y duerme a la intemperie. Es lo que recibe de su madre. Gracias a su padre, sin embargo, acecha a los bellos y a los buenos, es un cazador temible, que sabe poner trampas, es apasionado por el saber y no carece de recursos.... Eros, para Platón, es el intermediario entre el cielo y la tierra: “El amor transmite a los dioses las cosas humanas y a los hombres las cosas divinas colocado entre unos y otros rellena el hueco de manera que todo quede ligado consigo mismo”⁸.

Creo que esta es la condición del maestro que en su jornada va de la tierra al cielo y viceversa, varias veces: “... en un mismo día a ratos florece y vive, si tiene abundancia de recursos, a ratos muere y de nuevo vuelve a revivir gracias a la naturaleza de su padre”⁹, dice Platón de Eros. Y a pesar del cansancio que eso produce, no deja de ser, al menos para mí, una situación afortunada.

En su vaivén, el maestro espera una especie de milagro al cual nos hemos habituado: Me refiero al hecho de que alguien relaciona diversos elementos y descubre su sentido Tal vez, asimile su descubrimiento y lo aplique en situaciones diferentes. E incluso a veces vuelve sobre

⁸ *El banquete*, 201 e – 202 e

⁹ *ídem*

su propia capacidad de relacionar y actuar. La corrige, la celebra o la comparte. En pocas palabras, el milagro es el alumbramiento de la conciencia.

En este punto hay tres conceptos que conviene diferenciar. (son de sentido común pero yo los he aprendido de T.S. Eliot): información no es conocimiento, conocimiento no es sabiduría¹⁰.

En nuestro mundo, el concepto más absorbente es el primero. “La información es poder” etc, etc... Sin embargo si lo pensamos, no es así en absoluto. Hace falta un criterio para discernir la información, tiempo y ejercicio para asimilarla y transformarla en conocimiento, y otras cosas para que el conocimiento sea sabiduría.

Deberíamos ser más cautos con las nuevas tecnologías, las TIC. La pregunta no es tan sólo qué podemos hacer con un artefacto o con una técnica, sino qué hacen esas cosas con nosotros (N. Postman). Illich insistía en cómo hay máquinas que nos convierten un apéndice del sistema. Algo así pienso cuando llamo a un teléfono interactivo y me obligan a comportarme como una máquina: “marque asterisco...” ...”almohadilla” ... “diga ...” Pero esto sería tema de otra charla. Volvamos a nuestro tema: el nacimiento de la conciencia.

No digo que el maestro pueda provocar ese acontecimiento. Ni siquiera puede conducirlo. Desde Sócrates que sabemos que el conocimiento nace gracias a la comunidad pero en el interior de cada ser humano. A veces la pedagogía nos ha hecho creer que podemos controlar y hasta provocar el aprendizaje. Los resultados oscilan entre el tedio y el resentimiento mutuos. El maestro dispone la situación para que el alumno, sólo o en grupo, actúe. Su actitud de fondo, aunque realice una gran actividad, no puede ser más que la espera. Una espera atenta. (Mi autora preferida en este punto es Simone Weil).

El milagro de la conciencia se da de forma especial en la buena lectura. Y a continuación, expondré la tercera parte de mi charla.

¹⁰ T.S. Eliot, op.cit. p.55. También: “¿Dónde está la Vida que hemos perdido vi-
viendo?/ ¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?/ ¿Dónde
está el conocimiento que hemos perdido en información?” *Coros de La Roca*, I
(traducción de J.Mª Valverde)

G. Steiner se considera un maestro de lectura y a menudo expresa su deseo de que la escuela sea una casa de lectura. Hay que entender el término lectura en sentido amplio¹¹. Aprender a leer no consiste tan solo en aprender un código y sus reglas de uso, también es aprender cómo los textos nos ayudan a descubrir quiénes somos, con quién estamos y en qué mundo.

Posiblemente, en este sentido, todo lo que los maestros hacemos en la escuela es ayudar a leer. Incluso diría que nuestra tarea es leer con nuestros alumnos, (más que leer para ellos). Y esta es otra de las razones por las cuáles me gusta este oficio. Creo que debemos reflexionar sobre la buena lectura: apreciar de qué forma se da en ella algo esencial del ser humano. Nuestra capacidad de comprender, imaginar, recordar, discernir... en un acto previo a cualquier especialización. Las especialidades pueden hacernos olvidar cuál es nuestra estancia común y lo más propio de nuestra inteligencia.

Esta reflexión sobre la lectura es impensable sin algo previo y fundamental: hace falta leer. Quiero decir conocer de primera mano aquello de lo que hablamos. Y como maestros tenemos el peligro de los recetas didácticos. La urgencia de la clase nos obliga a vivir entre fichas, adaptaciones, libros de texto y resúmenes de tercera o cuarta mano. Parece que no hay ocasión para tratar directamente el problema, el autor o a la obra, para experimentar el impacto de la lectura y la frescura de sus palabras (o de sus imágenes). Echo en falta un conocimiento directo de las cuestiones y de los autores que explicamos, los enseñantes. No sé cuándo, pero tengo la impresión de que la tradición se perdió y no hace mucho. No sé cómo, pero creo que esos autores y temas clásicos tendrían que volver a las aulas universitarias y a las mochilas de los estudiantes.

Otra cosa es cómo los leemos. La lectura requiere su propia liturgia. Y este ritual no fue siempre solitario. Si estudiamos una historia de la lectura observamos las diferentes formas que ha ido tomando en el pasa-

¹¹ *vid.* A. Manguel, *Nuevo elogio de la locura*, Ed. Lumen, Barcelona, 2006, p. 45: Aprender a leer es también “el aprendizaje de cómo las inscripciones en ese código sirven para conocer de una manera profunda, imaginativa y práctica nuestra identidad y la del mundo que nos rodea”

do. Creo que algunas de estas formas son vigentes. Hablaré de tres. Y a la vez, daré algún apunte sobre cómo intento aplicarlas en mis clases.

No se leyó siempre del mismo modo. Y si recordamos que la lectura es una forma privilegiada de nuestra relación con el sentido, en una historia de la lectura hay que empezar por una lectura primitiva, sin textos. El ejemplo más claro es Homero.

Los estudiosos de Homero nos han explicado cómo se pudieron componer esos largos poemas sobre Troya y sobre el retorno de Ulises a Ítaca, sin escritura. En efecto, la Grecia homérica es agraña (no analfabeta) y piensa a la manera de las culturas de transmisión oral. Simplifico: *La Iliada* y *La Odisea* se tejieron según patrones rítmicos y verbales que daban forma a relatos legendarios. Los mismos patrones permitían retener y reproducir el relato, no sin variaciones¹².

“¡Canta, diosa, la ira de Aquiles el de Peleo!,
ira maldita, que echó en los Aquivos tanto de duelos,
y almas muchas valientes allá arrojó a los infiernos
de hombres de pro, a los que dejó por presa a los perros
y pájaros todos; y se cumplía de Zeus el acuerdo,
desde la vez que primera discordes se despartieron
señor-de-mesnada el Atreida y Aquiles hijo-del-cielo!¹³”

(El poema continúa con este galope durante 24 cantos, más de 15.000 versos¹⁴)

Ahora, me interesa destacar cómo en la épica homérica se concentraba la sabiduría total de aquellos pueblos; eran una especie de enciclopedia encarnada, aunque la imagen no es en absoluto adecuada, de una cultura ágrafa. Los jóvenes aprendían esos cantos, se identificaban con sus héroes y aprendían los usos así, las leyes y los valores de su grupo.

La recitación coral sigue observándose en Píndaro y en los trágicos. Es difícil pensar que los recitadores fueran personas alfabetizadas, ya

¹² Para los párrafos que siguen: E. Havelock, *Prefacio a Platón*, ed. Visor, Madrid, 1994; *La musa aprende a escribir*, Paidós, Barcelona, 1996.

¹³ *Ilíada*, I, 1-7, trad. Agustín G^a Calvo

¹⁴ Para ser exactos, 15.690 versos.

que la escritura se difunde en Grecia poco más tarde, en la época de Sócrates y de Platón.

El aprendizaje era sumamente placentero, nos dice Havelock, porque consistía en la repetición en grupo de una cantinela con efectos casi hipnóticos. Esta primera forma de (no) lectura se sostiene en el ritmo y en la acción, tanto del texto, como del lector. La vengo aplicando los últimos años, tanto con los más jóvenes (1º ESO) como con los alumnos de 1º de bachillerato. Memorizamos para empezar la clase recitando y después comentar lo que sabemos. También hacen breves dramatizaciones en grupos pequeños. Más adelante, podemos referirnos a esos fragmentos y ponerlos como ejemplos de grandes ideas de la historia o de simples expresiones afortunadas. Son referentes comunes sobre cosas que sucedieron hace siglos y que son las raíces de nuestro mundo.

Como he dicho, la recitación homérica no era propiamente una lectura. Ya que no había comprensión sino imitación. El recitador, aún apenas diferenciado del grupo de edad o del clan, se identificaba con los héroes del poema y con sus costumbres. El ritmo y la emoción épicos, la recitación misma, impedían la distancia que se precisa para la reflexión y el análisis.

Esa distancia aparece cuando el texto se ha escrito y el lector puede retroceder en el relato, volver sobre las palabras, meditarlas, juzgarlas, discutir las ... La escritura, según Havelock, acompañó grandes cambios en la cultura griega y en la occidental.

Platón ya nos introduce en otra forma de lectura. Foucault dedicó sus últimos años a estudiar, indirectamente, este tipo de lectura: la lectura era un momento importante en el cuidado de sí. Desde Platón, pero sobre todo con los estoicos y epicúreos, hasta el cristianismo se lee, y se resume lo leído no para saber cuál es el pensamiento de un autor, ni para obtener una acreditación, sino para meditar. Pero meditar es una especie de ejercicio gimnástico por el cual nos apropiamos de la verdad que el texto transmite y la convertimos en principio de la acción¹⁵.

¹⁵ Ch. Foucault, *La hermeneútica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*, FCE, México, 2002, 2ª ed. 337 – 343; 473-475.

Foucault insiste en que la manera de leer griega es distinta de la de los primeros cristianos. No sé hasta qué punto es así. Valdría la pena estudiar el tema. Lo cierto es que con el cristianismo, la forma de leer se enriquece con la tradición judía. (Seguramente esta mezcla de corrientes ya se dio algunos siglos antes del cristianismo). Lo más interesante ahora es poner algún ejemplo de cómo entiende la tradición judía la lectura:

En el siglo VI aC., entre los judíos desterrados en Babilonia, algún sacerdote escribió una revelación en la que un mensajero divino le decía:

“... Abre la boca y come lo que te voy a dar” Yo miré: vi una mano que estaba tendida hacia mí, y tenía dentro un libro enrollado... Y me dijo. “Hijo de hombre, come lo que se te ofrece; come este rollo y ve luego a hablar a la casa de Israel” Yo abrí mi boca y él me hizo comer el rollo. Y me dijo: “Hijo de hombre, aliméntate y sáciate de este rollo que yo te doy” Lo comí y fue en mi boca dulce como la miel”¹⁶.

Quizás este texto explique la tradición judía documentada hasta finales del siglo XIX, en que los niños que acudían a la escuela por primera vez, veían al rabino dibujar con miel las primeras letras del alfabeto en su pizarrín. Ellos, entonces, debían reseguirlas con la lengua. La idea es clara: el conocimiento es sabroso. El saber tiene sabor¹⁷.

Esto es un botón de muestra de la tradición lectora medieval, *la lectio divina*¹⁸, en la cual el texto es asimilado al alimento, a un pozo de donde se obtiene agua, a un campo que se cultiva, una luz que ilumina ... Pero estos símiles no son mero entretenimiento poético (la poesía nunca es mero entretenimiento); indican una actitud por parte del lector y una concepción del saber y de la lectura que ahora nos llevaría tiempo explicar. Cuando los medievales reflexionaron sobre la lectura distin-

¹⁶ Ez 2, 9 – 3, 3

¹⁷ M. Berman, *El reencantamiento del mundo*, Cuatro Vientos ed., Santiago de Chile, 1987, p.265

¹⁸ Sobre la *lectio divina*: Ivan Illich, *Lectio divina dans la haute Antiquité et l'Antiquité tardive*, en *La perte des sens*, Ed. Fayard, Francia, 2004, p. 163 – 185; y del mismo autor: *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Víctor*, FCE, México, 2002.

guieron diferentes grados o sentidos, que iban desde la comprensión literal del texto hasta su sentido más espiritual, en el cual el lector es arrebatado por la fuerza de lo que allí se dice¹⁹. En resumen, la tradición medieval desarrolló un arte de la lectura que a mi modo de ver convendría revisar porque es, al menos en parte, vigente.

Hay dos prácticas lectoras medievales que, salvando la distancia entre el mundo medieval y el nuestro, me gusta proponer a los alumnos: el *scriptorium* y la *iluminatio*. La primera consistía en la copia a mano de un texto o de la parte que más significaba. La segunda en la ilustración a través de diversos símbolos.

Después de leer un texto, me gusta pedir a los chicos que escojan su parte preferida. Y, si no es muy extensa, que la copien con su mejor letra. (¡Qué importante es esto de escribir a mano y con buena letra!²⁰) También, tras la lectura de un texto, en esta ocasión más largo, les propongo un ejercicio plástico (*collage*, poema visual, obra conceptual o minimalista...) que sintetice el texto. Para ello vemos algunos ejemplos de J. Renau, J. Brossa y Ch. Madoz. Es sorprendente cómo el arte de las vanguardias, aparentemente tan irreverente y destructivo, puede ayudarnos a redescubrir el lenguaje de los símbolos.

La tercera y última forma de leer que me gustaría exponer es la que se inicia con el Humanismo renacentista y se despliega a lo largo de la época moderna. Algunos autores consideran que ya se inicia en el s. XIII, pero simplificaremos y nos fijaremos en cómo empieza a leer el hombre renacentista.

La gran novedad es la conciencia de sí.

Aristóteles dijo que la sorpresa era el principio del conocimiento. A muy grandes trazos, podríamos decir que el hombre antiguo no sale de asombro ante la maravilla de la naturaleza, de su orden y de su regularidad. El pensador medieval europeo vive en la sorpresa de un Dios Creador y redentor.

¹⁹ Mario Masini, *La lectio divina*, BAC, Madrid, 2001, p.287 –307. Ver la síntesis de M. Borghesi, *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Ed. Encuentro, Madrid, 2005, p.47

²⁰ M. Heidegger, *Parménides*, Ed. Quaderns Crema, Barcelona, 2005, p.162s.

El hombre moderno empieza por sorprenderse de sí mismo. Reconoce que no tiene un contacto inmediato con la realidad; que lo hace a través de sus propias capacidades, sus creencias, sus razonamientos o sus impresiones.

Nace así en Occidente una capacidad crítica, que tal vez sea una de nuestras características fundamentales:

A lo largo de cuatro siglos, se gana una conciencia histórica que atestigua que ni todas las épocas ni todas las culturas pensaron y vivieron igual, sin dejar por ello de ser humanas;

se gana una conciencia epistemológica, por la que se reconoce el poder de los propios conceptos para entender la realidad y en último término, ya en la modernidad tardía, de las palabras.

Se gana también una conciencia de la misma conciencia y de sus contenidos, con la pregunta consiguiente sobre su origen: ¿Son fruto de la misma conciencia? ¿Son una elaboración propia? ¿Son la respuesta o el eco de un diálogo con una divinidad exterior? ¿Qué consistencia tienen la realidad exterior y la de la misma conciencia? Como dice el título de un libro de Steiner: ¿Hay algo *en* lo que decimos o estamos solos con nuestros juegos verbales²¹?

Ahora me llevaría tiempo explicar cómo intento practicar este tipo de lectura crítica con los alumnos. Sería largo por el tipo de actividad que realizamos y porque, dada la complejidad de este tipo de lectura, seguimos buscando actividades medianamente satisfactorias.

La capacidad crítica de la modernidad se expande con la imprenta. El invento de Gutenberg no cambió propiamente al libro, que ya había sido diseñado a lo largo de la Baja Edad Media²². Pero sí que lo hizo cada vez más accesible. De manera que en 1881, las bibliotecas municipales de París prestaron 363.322 libros²³.

La época moderna lleva lo que se ha llamado la lectura extensiva. Un número cada vez mayor de personas se relaciona con un número cada

²¹ *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?* Ed. Destino, Barcelona, 1991

²² P. Saenger, "La lectura en los últimos siglos de la Edad Media" en G. Cavallo y R. Chartier (dir), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, ed. Taurus, Madrid, 2001, p.211 - 259

²³ Félix de Azúa, *Todas las lecturas, una lectura*, El País, 13.IX.2006, p.15s.

vez mayor de textos, o de simples inscripciones. Nuestro mundo es impensable sin la escritura ni sin la mecánica lectora. Nos pasamos el día descifrando estímulos que nos vienen entreverados con frases, más o menos abreviadas. ¿Pero es eso leer? Aquí es donde vuelve a aparecer el maestro.

A mi modo de ver, nos conviene volver a una lectura intensiva, esto es, la lectura a conciencia de textos que puedan acompañarnos a lo largo de la vida. Esta lectura no será igual que la humanista, la medieval o la antigua... pero se enriquece al conocer las artes lectoras que cada una de esas épocas desarrolló.

Se habla en nuestros días de un profundo cambio cultural, que está afectando las formas de adquisición del conocimiento²⁴. De la misma manera que la introducción de la escritura supuso una nueva era para la Grecia Antigua y para Occidente, hay quien dice que la pantalla y la informática cambiarán nuestras costumbres y nuestra mentalidad. Personalmente, carezco de una opinión al respecto; pero, como maestro, hay dos cuestiones que me parecen relevantes:

- Por profundos que sean esos cambios, hay un fondo de humanidad que permanece. El mundo de mis alumnos puede ser más complejo y acelerado que el de mi juventud, pero siguen siendo personas que responden cuando alguien los atiende o los valora. Disculpad mi imprecisión. Pero en ese terreno, en el del tú a tú, me sigo encontrando con las nuevas generaciones: la sensibilidad, la cortesía, la atención... siguen siendo nuestro patrimonio común. Me gusta el tono con que el Mairena machadiano habla con sus alumnos. tocamos lo que podría ser el trabajo personal, interior, del maestro. Ahora se habla de inteligencia emocional, pero se trata de algo de siempre. Aún recuerdo cómo siendo yo estudiante de 1º de Magisterio, en una actividad con chicos de 9 y 10 años, uno de ellos dijo: "La escuela crea odio entre maestro y alumno". Evidentemente, depende del tipo de escuela. Y han pasado casi treinta años. Pero bajo la presión de 20, 30 o más personas, obligadas a permanecer en un espacio cerrado, encima jóvenes, no es difícil que la rabia y el resentimiento afloren. En-

²⁴ R. Simone, *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, ed. Taurus, Madrid, 2001

tonces hace falta retroceder al terreno más elemental de lo humano. Y encontrar puntos de encuentro.

- Ese fondo de humanidad no se consigue directamente. Las tareas (los proyectos, decimos hoy) ayudan mucho. Mi experiencia es que ese encuentro se enriquece cuando damos un rodeo tratando a los grandes con lo más pequeño. Llamo grandes a los clásicos que nos han enseñado durante siglos a pensar, a imaginar, a sentir... Y cuando digo lo más pequeño me refiero a esas habilidades elementales: dibujar, memorizar, cantar, contar, leer...

Por eso digo que necesitamos un arte de la lectura para nuestro mundo. Esta es una tarea en la que los maestros somos especialmente importantes. Dicho arte de la lectura será más sólido si se nutre de las formas previas, algunas de las cuales he ido describiendo de forma muy simple.

Ese arte de la lectura, ¿será progresista o conservador?, ¿de derechas o de izquierdas?, ¿pertenece a la escuela tradicional o a la moderna? No creo que estas etiquetas nos sirvan para orientarnos en este punto. Ha habido un desgaste progresivo de las palabras y de las cosas, y hay una especie de corriente repleta de cambios y novedades que nos lleva no sabemos bien a dónde. Me conformaría con no quedar muy aturdido y no perder de vista un norte.

La pedagogía moderna nos ha hecho ver la importancia de la sensibilidad y de la sociabilidad. Insiste en que el conocimiento no se recibe sino que se construye y sólo tiene sentido cuando es fruto de una acción protagonizada por el mismo alumno.

Con todo, convendría recordar que la acción inteligente y creadora se sostiene en hábitos o rutinas. Mi intuición es que esas rutinas se hacen más valiosas en función del objeto con que las adquirimos. El trato directo de los grandes nos acerca a ellos, nos alimenta más, nos da más perspectiva...

Pero hemos sufrido diversos cortes culturales de los cuales no somos apenas conscientes. Hemos intentado imitar a Picasso o a Joan Miró, descuidando a Leonardo o a Miguel Ángel. En este sentido, hemos perdido el contacto con el suelo que nos sostenía. Hemos renunciado al aprendizaje memorístico porque bastaba con saber buscar en una enciclopedia (o ahora en un buscador en la Red), pero hemos olvidado que

los enciclopedistas franceses intentaban recopilar el saber de siglos, y que, por ejemplo, Voltaire, podía responder coherentemente a cualquier cuestión, por banal que fuera, citando de memoria una parte de *La Eneida*.

No sabría decir cuándo y cómo se han ido produciendo esos cortes culturales en nuestro país. Los años de la dictadura, los intentos de modernizarse o de defenderse de la modernización... alguien hará esa historia. Me remonto ahora a los institucionistas, la generación que, al menos en parte, trajo la II República. Aquellos hombres eran partidarios de que los mejores maestros fueran a los cursos más elementales. Me imagino a Bartolomé Cossío, el mejor especialista del Greco en aquellos años, explicando *El entierro del Conde de Orgaz* a los parvulitos. A esto me refería al principio cuando decía que lo bajo y lo alto están entreligados y que es tarea de los maestros explorar esos lazos. Me gustaría acabar invitando a perder el miedo a los extremos en que hemos de movernos en este oficio.

En mi charla he intentado reivindicar ciertos placeres elementales: recitar, leer en voz alta, escuchar un relato o explicarlo, dibujar, cantar, representar, conversar, razonar... El ser humano celebra su mundo realizando estas tareas, en soledad o en compañía. La segunda parte de mi exposición ha intentado argumentar cómo especialmente con los grandes autores de nuestra tradición esas actividades van conformando nuestro ser, van dotando nuestra memoria de recuerdos valiosos, nos dan criterios para encontrar el sentido de lo que nos sucede... nos enseñan a leernos a nosotros mismos y al mundo.

Perder el miedo a lo bajo es, para los adultos que hemos pasado por la universidad, atreverse a hacer algo que no nos sale muy bien. Chesterton decía que el hecho de no hacer bien una cosa no nos tendría que privar del placer de hacerla. Si bien él era buen dibujante, no sé qué tal cantaba y estoy seguro que con su tamaño no debía ser un buen bailarín. Pero ello no tenía por qué privarle del placer de hacerlo. Aristóteles consideraba propio de un caballero que fuera capaz de realizar diferentes actividades sin llegar a ser especialista en ninguna (hablar, intervenir en política, tocar un instrumento...)

Perder el miedo a lo alto es confiarse al conocimiento de los clásicos. Atreverse a probarlos directamente, a reflexionar las imágenes y los motivos que nos dejaron. Compartir su lectura con otros. Esperar a que aquellas obras hagan su efecto en nosotros.

Después, y así me imagino nuestra tarea de enseñantes, habrá que buscar las maneras como esos grandes pueden ser interpretados, tratados, por nuestros alumnos. Si la palabra “juego” no fuera tan controvertida, diría que los grandes saben hacerse pequeños y dejarse “jugar” por ellos. Los grandes saben hacerse pequeños. La historia de Aquiles, la de Antígona, la de Jonás o la de Job, Dante, El Quijote... por citar únicamente algunas figuras de nuestra literatura están hechas para todas las edades. Aparte tendríamos los pintores, los músicos, los científicos, los pensadores o los hombres de acción. Como maestros de escuela, nos debemos a esta tradición. Creo que ganaríamos dedicándoles algo más de nuestro tiempo.

Sé que mi recomendación es general. Quizás demasiada difusa en un tiempo de especialistas. Pero estamos entre maestros. ¿Por qué no tomar nuestro generalismo como una virtud, la virtud del humanismo que está a la base de Europa?

Estoy de acuerdo que es una tradición ingente. Pero nuestro oficio se adquiere con el tiempo. Cuando salí de la universidad no conocía aún los autores que leo hoy con mis alumnos, ni se me habían ocurrido las formas de tratarlos con que hoy disfruto. Pero tenemos otra cosa a nuestro favor. “Los maestros no sirven para mucho, pero nos enseñan un ritmo” decía un artista mexicano, Juan Soriano. Aquí hay una ironía profunda. El ritmo no es poco. Es el hábito de las cosas buenas. Es la paciencia del que adquiere una habilidad o del que se hace un amigo. Los maestros vamos haciendo amigos en nuestro oficio y ofrecemos a los alumnos esa posibilidad.

Acabo con una mención a mis alumnos. He hablado de placer. Pero ¿las cosas que a mí me gustan también les gustan a ellos? ¿Disfrutan? ¿Repetirían? ¿Las harían voluntariamente? Sé que al final de curso, en la valoración que les pido, muy pocas van a la papelería que dibujamos en un papel y bastantes van a la caja de herramientas que hay en el otro lado. Sin embargo, creo que las respuestas a esas preguntas sería mayoritariamente negativa. Pero eso sería tema de otra reflexión, me temo que mucho más larga.

Muchas gracias.