

1. Una visión etimológica de la escuela

En un libro que ningún docente medianamente reflexivo debiera dejar de estudiar, *Defensa de la escuela: una cuestión pública*, se preguntan Maarten Simons y Jan Masschelein acerca de qué es lo escolar. En su opinión, sea lo que sea lo que «hace escuela» a la escuela, está relacionado en origen con la suspensión de un presunto orden natural desigual, de modo que la escuela, propiamente, lo que ofreció en sus inicios no fue otra cosa que tiempo libre, no productivo, a quienes por su origen social no tenían derecho a reivindicarlo. En esa línea, especifican: «lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del *tiempo libre*» (2014: 28).

Dicho de otro modo, lo que vienen a declarar estos dos profesores flamencos de la Universidad Católica de Lovaina es que la escuela debe seguir siendo escuela, esto es, esa forma peculiar de tiempo liberado de las necesidades inmediatas, de la *bios praktikós*, que los antiguos griegos llamaron *scholé*, con-

dición necesaria para el cultivo de la vida buena, la vida especulativa o *bios theoretikós*. Por eso, que Simons y Masschelein hablen en pasado cuando escriben sobre la escuela no es un detalle que carezca de importancia, en tanto su aproximación a lo escolar, que por lo demás es una de las más juiciosas que conozco, insiste en un tipo de razonamiento etimológico que, en tanto tal, resulta sin duda fructífero, pero que no por ello deja de comportar también algunas trampas que debemos esforzarnos por sortear.

Vaya por delante que este trabajo, a la fuerza brevísimo, apenas puede ahora pasar de ser una declaración de intenciones. Y entre ellas dos han de ser especialmente insistentes: una es recordar que en lo fundamental Simons y Masschelein tienen razón, y que la escuela haría bien en aspirar a ser simplemente escuela, esto es, *scholé*, en un momento en que todo parece estar configurado para arrebatarle ese privilegio; otra, más dura, es la de contribuir modestamente, pero también enérgicamente, a echar por tierra el consenso que parece haberse establecido en torno a ese delirio tecnicista llamado «enfoque por competencias», cuyas supuestas virtudes se alaban sin cesar, pero cuya contradicción básica, que tiene que ver, como más adelante especificaré, con la distribución del tiempo escolar, a nadie parece llamarle la atención. Tras las intenciones, eso sí, se encontrará el esfuerzo por hacer ver las repercusiones que todo esto tiene en la educación literaria actual.

Antes de pasar a explorar sus posibilidades, sin embargo, se hace necesario señalar algunos de los límites que cercan un tanto la visión etimológica de la escuela que nos ofrecen Simons y Masschelein, buenos aprendices de la lección de Rancière (1988), aunque quizá no tanto de la que nos brindan las

fuentes clásicas.

2. Límites de tal visión etimológica

Escribe David Hernández de la Fuente: «La escuela de este ocio fecundo y productivo, en fin, no tiene nada que ver con la avalancha de correos electrónicos, la televisión o la lectura basura, la dependencia de las mal llamadas redes sociales o de la consola de videojuegos» (2002: 97). Acto seguido cifra sus esperanzas de que podamos volver al buen camino de la *bios theoretikós* aludiendo al decadentista Marc Fumaroli (2010), quien nos invita, en su muy erudito ensayo *París – Nueva York – París*, a volver a los clásicos con el objetivo de vivir una vida de *otium* liberadora de nuestra esclavitud voluntaria. Sucede, sin embargo, que la *scholé* griega, tal cual aluden a ella Platón y Aristóteles, fue concebida en un mundo en el que no sabemos si abundaban los esclavos voluntarios, pero a buen seguro sí los no voluntarios. Tampoco es del todo cierto, como tienden a dar por hecho Simons y Maaschelein, que en tal concepto clásico haya que ver necesariamente una irreductible vocación democrática.

De hecho, una de las configuraciones canónicas de la *scholé* se encuentra en *Teeteto* (171c y ss.), donde Platón sí discute sobre la servidumbre hacia la plebe de los rétores, quienes hablan asediados por el tiempo medible de la clepsidra ante la *helaia* o tribunal popular con el objetivo inmediato de persuadir y deslumbrar, si bien no tanto de llegar a la verdad. A ellos se le contraponen los filósofos, cuya actividad en la Academia transcurre conforme a los cauces de ese tiempo no medible y dueño de sí mismo que es la *scholé*. El pasaje, imprescindible, tiene no obstante un evidente cariz antidemocrático, en

la medida en que el Sócrates que habla en el texto de Platón parece arrojar la *doxa* de la Academia, lugar por excelencia de la *episteme*, para ponerla al frente de los criterios por los cuales se rige la democracia ateniense. La *scholé* es, en suma, la condición imprescindible para la vida filosófica.

Más complejo y lleno de aristas es el discurso de Aristóteles, bien delimitado en su día por Lucio Bertelli (1984). Aristóteles no sólo ve en la *scholé* la condición de la vida filosófica, sino aun de la dedicación a la política. En el esquema axiológico de *Metafísica*, la *scholé* identifica a los cultivadores especializados de un saber científico, como la casta sacerdotal egipcia, que disponía del tiempo libre necesario para dedicarse al estudio de las matemáticas. La *scholé*, una vez más, no representa un fin sino las condiciones materiales y culturales que permiten el nacimiento de la vida teórica. Pero, hay que insistir, Aristóteles va un poco más allá: en *Política* es el requisito que se le presupone a quienes participan activamente en el gobierno de la *polis*, requisito que debe ser determinado por la posesión privada de bienes que asegurarían el acceso al tiempo libre (libre de las exigencias que impone la subsistencia cotidiana, se entiende) y por lo tanto la virtud política.

Si señalo esto lo hago a sabiendas de que uno de los problemas de intentar aplicar la visión etimológica de la escuela a la educación literaria actual consiste precisamente en dar por hecho que tal visión se materializa sin más por la mera existencia de la institución escolar. E incluso en dar por hecho que tal visión es en origen democrática e igualitaria *per se*. Éstos son quizá los únicos límites serios que pueden reconocérsele, pero no son menores. Por eso nunca está de más volver al Pierre Bourdieu de *Meditaciones pascalianas* (1999), quien con todo lujo de detalles se dedica a hacer la crítica en un capítulo impa-

gable de lo que él llama la «condición escolástica», a la cual se accede por vías no del todo ajenas a la escuela, pero que sí rebasan con mucho lo que la propia escuela puede ofrecer.

Con todo, ya antes dije que con este trabajo no pretendo posicionarme en contra de Martins y Masschelein, sino muy a favor, aunque sea necesario matizar su aproximación en aras a completarla y hacerla más efectiva contra ciertos paradigmas dominantes que privan a la escuela de su condición fundamental. Algunas posibilidades del concepto clásico de *scholé* tal vez aun puedan abrirse ante nosotros, por supuesto.

3. Posibilidades de la visión etimológica

Señalaba Matei Calinescu, en un estudio magnífico, la hostilidad irreductible entre dos ideas de modernidad: una, la idea burguesa de modernidad, se basa en la doctrina del progreso, en la confianza en las posibilidades benéficas de la ciencia y la tecnología y en la preocupación por un tiempo mensurable que puede comprarse y venderse y que por lo tanto tiene, como cualquier otra mercancía, un valor calculable en dinero; la otra, la modernidad estética, se define por sus actitudes radicalmente antiburguesas y por la oposición a la escala de valores que se segrega desde la modernidad burguesa, la cual le produce una repugnancia que se expresa en forma de rebelión, anarquía, decadentismo y autoexilio aristocrático (Calinescu, 2003: 56). A esta segunda noción, la de modernidad estética, le correspondería asimismo un sentido del tiempo estético, de modo que podríamos distinguir, inspirándonos vagamente en esta distinción entre dos modernidades que propone Calinescu, dos sentidos del tiempo bien diferenciados. Una distinción análoga, la que se da entre *tiempo significativo* y *tiempo vacío*, ya

ha sido esbozada en la primera *sylva* de las que componen esta serie, pero merece la pena volver a formularla de otra manera: hay un *tiempo mensurable* y hay un *tiempo no mensurable*.

Por *tiempo mensurable* entiendo aquél que se corresponde con la idea burguesa de modernidad señalada por Calinescu. En otras palabras, la idea de *tiempo mensurable* no es ya sólo que asuma que el tiempo, efectivamente, tiene un valor calculable en dinero, sino que lo hace porque da por hecho sin más que el tiempo se puede medir. De ella surge la creencia (plenamente asumida aunque muy discutible) de que la mera acumulación de horas tiene un equivalente, un valor en formación en el caso de la escuela. A grandes rasgos, es ésta la idea de tiempo que vertebra y da lugar a la aparición de esa herramienta reguladora, racionadora y supuestamente racionalizadora que es el currículum escolar. Porque la escuela, en última instancia, de acuerdo con su consideración etimológica no es ni mucho menos el centro escolar, sino la peculiar forma de distribución y organización del tiempo que se lleva a cabo dentro de él. Sólo que la escuela, organizada y parcelada según unos saberes o habilidades cuantificables, que primero fueron materias y en la actualidad son competencias, vista desde esta perspectiva no es ya la escuela, sino su contrario, en tanto no es *scholé*, sino *ascholía*.

Por *tiempo no mensurable*, en cambio, ha de entenderse aquel tiempo verdaderamente significativo que no está sujeto a las rigores de la cuantificación. En el *tiempo no mensurable*, para más señas, importa todo menos el paso del tiempo. Así, y por poner un ejemplo sencillo, una hora de Lengua y Literatura en el aula no significa nada desde esta perspectiva, o por lo menos no significa tanto como poder disponer libremente del tiempo suficiente para aislarse por un momento del mundo

y poder resolver un problema de sintaxis o llegar hasta el final de una historia que nos conmueve. Esas cosas sólo nos la permite la escuela en la medida en que nos concentra en ellas y nos aísla provisionalmente de las urgencias del día a día. En ese sentido, la percepción del *tiempo no mensurable* es por definición una experiencia estética, entendiendo por tal aquélla en la que nuestros sentidos trabajan al mismo tiempo y se concentran en lo que nos resulta más vívido haciéndonos, por ende, sentir más vivos y más aferrados al mundo. El *tiempo no mensurable* se convierte así, de hecho, en la condición necesaria para el surgimiento de la *scholé*, como la *scholé* es, a su vez, la condición necesaria de todo verdadero saber.

Para ir cerrando el tema quisiera hacer hincapié en lo que me parece es el problema más importante que nos pone por delante esta distinción, que no por evidente suele ser tenido muy en cuenta: la oposición entre *tiempo mensurable* y *tiempo no mensurable*, remozamiento actual de la otra clásica que se da entre *scholé* y *ascholia*, es todo menos armónica. En el terreno concreto de la educación literaria la contradicción ha de desbordarnos por todas partes, puesto que mientras la escuela se organiza de acuerdo con un sentido del *tiempo mensurable*, lo propio de la educación literaria es poner de manifiesto la importancia y el valor de ese *tiempo no mensurable* que es, para más señas, el tiempo que define la lectura. Si la modernidad estética, decía Calinescu, es un cuestionamiento radical de la idea de modernidad burguesa, el *tiempo no mensurable* lo es sin duda de la propia idea de *tiempo mensurable* y la creencia que lleva aparejada consigo en torno a su equivalencia en un valor cuantificable.

Como problema no debería nada de esto resultar ajeno a una Didáctica de la Lengua y la Literatura que merezca la

pena, entre otras cosas porque quizá hay que ir diciendo más a menudo que es necesario y urgente –¿acaso hay un trabajo más envidiable?– enseñar a leer, pero no tanto el relegarnos como docentes a la anodina y además imposible tarea de facilitar la adquisición de ninguna competencia lectora a través de la escuela. Muy al contrario de lo que dice uno de los mantras más comunes de la pedagogía constructivista, el empeño por conectar la escuela con la realidad inmediata que se da fuera de ella es un intento abocado al fracaso, porque la realidad es mucho más cambiante y compleja de lo que pueda atestiguar ningún currículum, de modo que reducir la escuela a una simulación de habilidades más o menos profesionalizantes o utilitarias, esto es, empeñarse en el intento de amarrarla a los dictados del *tiempo mensurable*, no puede sino derivar en un empobrecimiento injusto con nuestros alumnos. Parece mentira tener que recordarlo, pero las aulas, sujetas a la estricta organización del tiempo escolar que establece el currículum, no son un espacio de ensayo para lo que sucede fuera de ellas. Pensar que *lo que sucede fuera* de ellas es susceptible de ser estandarizado tan fácilmente es caer en una ilusión que nada tiene que ver con la lectura ni con la educación literaria. Ilusión además dañina, por cuanto fomenta cada día más en nuestros alumnos la idea de que lo único que la escuela puede ofrecerles, que es el acceso igualitario a un cierto capital cultural más allá de la procedencia social de cada uno, es justamente aquello que, bien adiestrados para estar disponibles para la explotación laboral cuanto antes, primero aprenden a despreciar.

Frente a esta contradicción, por fortuna, la lectura sigue siendo una práctica que no se deja embutir en la camisa de fuerza de las competencias, el currículum y el *tiempo mensurable*. La lectura, en suma, ni siquiera es un hábito que se dé plena-

mente sólo a partir del *tiempo no mensurable* que a su vez da lugar a esa condición de la *scholé* que está en el origen de la escuela. La lectura, de hecho, si es algo es precisamente lo que está en la base de todo eso, lo que lo produce, lo que lo explica y lo que lo hace posible.

Bibliografía

- Bertelli, Lucio (1984). «La *scholé* aristotelica tra norma e prassi empirica», *Annali dell'Istituto Universitario Orientali di Napoli: Poetica e Politica fra Platone e Aristotele*, 6, pp. 97-129.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- Calinescu, Matei (2003). *Cinco caras de la modernidad. Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo*, 2ª ed., Madrid, Tecnos-Alianza.
- Fumaroli, Marc (2010). *París - Nueva York - París. Viaje al mundo de las artes y las imágenes*, Barcelona, Acantilado.
- Hernández de la Fuente, David (2012). «La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua», *Cuadernos Hispanoamericanos*, 747, pp. 77-99.
- Rancière, Jacques (1988). «Ecole, production, égalité», en *L'école de la démocratie*, París, Edilig-Fondation Diderot, pp. 79-96.
- Simons, Maarten & Masschelein, Jan (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Nota

Este texto es una versión algo modificada de la comunicación «En torno al ocio y la lectura: límites y posibilidades del concepto clásico de scholé en la educación literaria actual», presentada el 1 de diciembre de 2016 en la Universidad de Extremadura, en el marco del XVII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.