



estudios

Filosofía de las vacaciones

Desde hace siglos, el maestro y el profesor son personas envidiadas profesionalmente bajo cierto aspecto: el de las vacaciones. Podrían ganar más o menos dinero; tener mayor o menor prestigio social; ser profesión codiciada o desdenada; siempre ha ofrecido ese espejuelo de "varios" meses de vacación. Hoy día el contraste no es tan grande, pues ya se ha extendido el concepto de vacaciones pagadas a la Administración en general y a la industria, aunque todavía sigue vigente esa gran diferencia de que en la enseñanza las vacaciones son de "varios" meses, a diferencia de las otras profesiones, en que se trata de quince, veinte o cuando muchísimo treinta días. Es cierto que ha habido intentos de acortar este tipo de no-trabajo, pero siempre han sido baldíos. ¿Es simple privilegio de casta o hay razones más profundas que lo justifiquen?

Una respuesta elemental podría ser la de que quien se dedica a la enseñanza precisa del ocio. Sin embargo, el tema es bastante más complejo. Piénsese que quienes han echado a perder el ocio han sido precisamente los docentes. Es bien sabido que la *scholé* era el ocio, el no-hacer-nada-pragmático, el dedicarse a la vida impráctica del deporte y el conversar amigable; y fué precisamente el querer racionalizar ese ocio, el querer encauzarlo de manera útil, lo que llevó al tipo humano del preceptor (*paidotriba* o *didáscalos*, en este caso) a convertir lo que era esparcimiento en trabajo sistemático, es decir, convirtió lo que era ocio, en su sentido clásico, en *escuela*, en el sentido consagrado. ¿Hay algún alumno que vaya a la escuela con conciencia de ir al ocio? ¿Hay algún maestro que considere ociosa su labor con sus alumnos? La respuesta a estas preguntas es inútil, pues ambos serían castigados de darse tal actitud. Y es curiosa paradoja que la profesión que mató el ocio de la adolescencia se haya reservado para sí "varios" meses de ocio.

Sin embargo, cabe el hacerse la reflexión de que quizá esa tarea anti-ociosa de los enseñantes no haya logrado su culminación completa. Algo así como una resistencia biológica de los enseñados por no estar todo el año siendo enseñados. Esos enseñantes inventaron el viejo aforismo de que "el saber no ocupa lugar", el cual ha estado siendo desmentido tenazmente durante veintiséis siglos por tantas generaciones de alumnos que para aprender algo nuevo han tenido que ir haciendo huecos de olvidos en sus cerebros. El saber ocupa lugar, o bien dicho, el saber consume energía. Contra ciertas corrientes del pedagogismo del XIX, se vino a caer en la cuenta de que un alumno normal que no "abre un libro" en vacaciones, está en mejores condiciones de rendimiento en el curso siguiente. Pero también el orden de los hechos nos muestra una faceta del tema: la escuela se nutre en general en muchos países de hijos de campe-

sinos; y ha sido el ritmo vital del campo el que ha marcado un tipo de ocio no previsto por los griegos, el ocio del niño y del adolescente en el trabajo de la cosecha. Y ciertamente es un ocio auténtico comparado con el anti-ocio de la escuela. En este país en que vivo, Costa Rica, es la cosecha del café la que ha impuesto incluso el calendario escolar, con sus vacaciones de noviembre a febrero; la enseñanza media y la universitaria han seguido el ritmo cafetalero de la escuela primaria. Se trata de un simple problema de mano de obra, en el que no interviene, en general, ningún problema de explotación de menores, pues lo cierto es que la mayoría de los adolescente y niños... prefieren esas vacaciones incluso cosechando grano. No es mucho elogio para las tendencias de la escuela alegre.

Supongo que sin razones filológicas, a mí me recuerda el verbo *vacar* tanto el *vacío* como el *vagar*. Una forma del ocio puede ser el vagabundear; el desarrollo del turismo no es sino una racionalización masificada del vagabundeo. ¿Y qué mayor *vacío* que el abandonar una larga temporada el trabajo cotidiano? Levantarse más tarde, leer tranquilamente el periódico en lugar de salir corriendo tras el autobús o el tranvía, sestear la sobremesa, pasear abundantemente (es decir, vagabundear) o leer novelas porque para ello se "tiene tiempo"; en fin de cuentas, sentir que poco a poco ese agobio de la clase, de los alumnos, que han pasado en ocho meses a ser de desconocidos verdaderos hijos, de los programas y de los exámenes (y a veces de los padres de familia), se va despegando de la piel y el cerebro va aquietándose, quedándose más vacío y, por consiguiente, más sereno. Y lo que digo del maestro lo digo del alumno. Sin querer desprestigiar ninguna otra profesión, lo cierto es que en ninguna otra se da ese lento e inconsciente crecimiento del agobio *hacia* el fin del curso. El alumno habla de las vacaciones "que se acercan", con alegría, brindándoles todo su ser; el docente habla de ellas con pudibundez, con recato, pero por dentro las espera con un ansia más vieja, pero semejante; también con todo su ser. Un hecho que yo considero significativo es el uso de la palabra *cañiculi* en ruso para indicar las vacaciones (y vacaciones solamente estudiantiles), pues, sin necesidad de estudiar raíces, enuncia la presencia del verano en toda su fuerza. No es sólo literatura bucólica la vivencia del reposo en el calor estival; el filosofar del *Fedro* platónico tiene lugar bajo un plátano, en las cercanías de un arroyo, gozando de una sombra placenteramente fresca.

El alumno y el maestro necesitan, para poder seguir siendo alumno y maestro, dejar de serlo una cuarta parte del año. Algo tan poco biológico en apariencia como el estudiar y el enseñar, se nos muestra siguiendo tácitamente los ritmos biológicos de la naturaleza entera. Y así como las plantas dan sus frutos en una época del año, así la enseñanza culmina en una meta sazónada. Y así como hay frutos que se pierden, así hay exámenes que se suspenden. Pero la naturaleza, a través de los casos particulares, prescinde de los casos particulares, y sólo se interesa por la marcha de la especie; así, también en la enseñanza, la naturaleza impone el cese de lo

impuesto, como trance para la renovación rítmica de lo impuesto.

Marrou insiste en el hecho de que la escuela griega y romana, regulando los días feriados con criterio diametralmente opuestos (al menos en apariencia) a los modernos, venía a tener el mismo número de días de clase que la escuela francesa moderna, es decir, que cualquier otra. No cabe, pues, el decir, que los profesionales se han fabricado una situación de privilegio. Esto podría decirse de las profesiones, todavía hoy algunas, organizadas en forma de gremio cerrado, pero la enseñanza nunca lo ha sido. O bien una dependencia de los padres, o bien una dependencia del Estado, nunca se han dado los maestros leyes a sí mismos. Las leyes (es igual que a veces las llamen costumbres) han venido dadas por razones supraindividuales. Y conste que no creo que hayan sido dadas tampoco pensando en el interés de los niños. En general, el interés por el niño no se ha dado en cuanto tal; hasta el siglo XVIII, a nadie le preocupó el niño en cuanto niño, sino en cuanto futuro hombre; y si interesaba el niño en cuanto tal era porque molestaba en casa y era más cómodo tenerlo fuera. Esto sigue dándose hoy, por lo que no creo que en bien de los niños se pensase en las vacaciones, sino porque era un hecho biológico que había que aceptar, aunque fuera a regañadientes. ¿Quién no ha visto la anhelosa espera del fin de las vacaciones por parte de muchos padres (sin mala voluntad, por supuesto), para poder sentir la casa más tranquila?

En griego moderno a las vacaciones se las llama *diakopai*, del verbo *cortar*. Son un corte que zanja por entero lo hecho. Y mal corte sería si permitiera una continuidad. La otra palabra también usada comúnmente es *paúseis*, del verbo *cesar*. El parentesco idiomático entre ambos términos podría plantearse entre que se haga referencia directa a la acción productora de la situación, o a la situación misma.

En todo caso, el concepto de vacación viene a ganar su sentido, no por sí mismo, sino por referencia al período de tiempo en que no es aplicable. La vacación definida por sí misma sería un contrasentido, algo así como estructurar el no-ser en cuanto no-ser. En términos vulgares, la vacación es simplemente el no haber clase; por eso se amplía el término a las vacaciones menores que esmaltan el período de no-vacación. La vacación es: período de tiempo no lectivo. Y así, en cierta manera, la noche y las horas de las comidas son vacación (cuando no se las estropea). Pero en su sentido *gordo*, la vacación es estival. Y como tal va asociada con la vivencia del calor y con la sensación de que ha de ser larga. Ha de poder pensarse en ella como en algo que no se acabe tan pronto que imponga la imagen de lo que venga detrás. Porque, esto sí, así como sólo puede ser definida por lo que ella no es, la vacación se presenta empero con sus contornos propios, definidos, tentado estoy de decir específicos. Ese no-tener-que-estar-en-clase gana su propia sustantividad cuando en él se piensa (desde lejos) y sus contornos van perfilándose más a medida que se aproxima. Y sin embargo, no es nada de por sí.

¿En qué consiste, pues, esta sustantividad de la vacación? Simplemente en el proyectar. En un doble sentido: por una parte, se hacen proyectos para llenar lo que de por sí es vacío (-de-escuela); por otra parte, se proyectan sobre ese futuro las apetencias no cumplidas en el presente lectivo. ¿Cuántas veces no habrá oído cualquier maestro o profesor la frase: —Si suspenden al niño, no podremos ir de veraneo? La no terminación del curso lectivo no anula un algo positivamente existente, sino un simple proyecto. Y para el caso, es igual que tenga lugar el veraneo llevando el niño el manual recalitrante: el proyecto está trunco, pues falta la proyección de la apetencia.

Aunque la pedagogía lucha contra ello desde hace un siglo en teoría y desde hace veintiséis en la práctica, sigue dándose por igual el hecho de que el alumno tipo medio estudia más en la segunda mitad del curso. Y si no lógico, al menos es un hecho humano, que considero por tanto muy respetable. Creo que la razón está en que la noción de *curso* es demasiado extensa (como proyección psicológica objetivada) para darse como un todo vivido en un presente continuo; así, el *curso* va siendo vivido en una sucesión de etapas, justificadas biológicamente porque permiten vivirlo como menos largo. Hay dos meses "introdutorios"; es igual que se empiece un programa desde el primer día de clase; hasta el tránsito del segundo al tercer mes el alumno no acaba de "entrar" psicológicamente, es decir, su mente tarda ese lapso de tiempo en crear los nuevos hábitos intelectuales. Para el alumno, esta etapa no es todavía el curso en sentido propio, pues todavía no lo *vive*. Al Profesor le pasa algo semejante; todavía no distingue caras y nombres; todavía el cerebro está un poco oxidado; todavía el pasado está gravitando. Pasado este período de iniciación, la mente suele proyectar una vivencia personal, yaazonada, del *curso*, sobre los meses siguientes; es algo así como ya haber entrado en harina. Es cuando ya el alumno tipo medio (abstracción inexistente, pero muy real) empieza a "encontrar gusto" a las materias (y malhaya del discente cuyos alumnos ahí no lleguen). En esta disposición suelen pasar entre dos y cuatro meses (depende sobre todo del tipo de regimentación de la enseñanza y del detallismo de los programas para exámenes); creo que es la época fecunda, la época que deja huella perenne, la época que da un saber que realmente no ocupa espacio en el cerebro... Pero al cabo vienen a darse dos factores que cambian el ritmo de las clases. El *curso* va siendo sentido como largo; empieza a amanecer una cierta monotonía: el discente ya conoce bien a los alumnos y no halla sorpresas en sus conductas y sus reacciones, y el alumno empieza a re-conocer ya las maneras y los trucos didácticos del maestro. Y el *curso* va anunciando que tiene un *fin*. Este *fin*, en principio, no encierra idea de finalidad, sino simplemente de término. Cuando encierra idea de finalidad es porque hay examen, y entonces la finalidad está subsumida a la idea de término; es necesario lograr el examen, para que así acabe el curso. Por ello creo que la palabra *meta* sería más indicada (la jerga futbolística es mucho más expresiva para nuestra época de lo que la

sociedad pudibunda quiere reconocer); la *meta* es un fin, pero es un fin en sí mismo, con sentido propio independientemente de que pueda servir de arranque para otro fin. El alumno (exceptuemos por buena voluntad a parte de los estudiantes universitarios) no tiene al *fin* del curso como un inicio del curso siguiente, sino simplemente como una cesación del curso presente. El resultado es lo que se suele llamar "el final del curso", es decir, un final que consiste en vivir bajo la inmediatez del fin del curso; el final no es un llegar-al-final, sino un desear-el-fin. Consecuencia consiguiente: estudio intensivo, sensación de limitación de horizontes, obsesión. Esto suelen saberlo bien muchos padres de alumnos; el curso venía desarrollándose tranquilo y normal, más bien vegetativo, y de repente empieza a despertarse en la casa como una cierta fiebre; se acerca el final del curso y este final gravita durante dos o tres meses, cada día más presente. Otra consecuencia consiguiente: el deseo-de-acabar.

Si la vacación se ha de definir en función del curso lectivo, hay que destacar que lo que le da valor, lo que lo hace sugestivo y atrayente, más exactamente, lo que lo concreta y perfila, se funda precisamente en aquel deseo-de-acabar. Este estado de ánimo (con su consiguiente e inevitable correlato de fatiga neurovegetativa) es precisamente el más propicio para proyectar en el futuro, que ya no es remoto, lo que no es el presente.

Algunos hombres, en algún momento ignoto de la historia (quizá en el momento que marcó de hecho la iniciación de la historia), se dieron cuenta de que el trabajo rinde más cuando a veces es interrumpido; estos hombres guardaron el secreto para sí y lo aplicaron sociológicamente: que en la colectividad unos no trabajen y los demás trabajen continuada-

mente. Pero secreto entre varios no tarda en extenderse y lentamente fueron aumentando los partícipes, hasta que llegó el momento de ser secreto a voces; entonces fué tecnificado: horas de trabajo, vacaciones pagadas, etc. Pero todavía durante dos milenios este secreto a voces lo fué sólo de los enseñantes, que encontraron el gran aliado de los intereses (el recoger la cosecha) de los padres de los alumnos. Hoy día el secreto está en manos de todos, al menos en teoría.

Por esto, tienen razón los que dicen que las vacaciones no son para *divertirse*. No recuerdo ningún personaje importante que lo haya dicho, pero sí se lo oí a muchos de los que fueron mis maestros. Y tienen razón en cuanto que, siendo de hecho las vacaciones para divertirse, lo son en cuanto que sirven para superar el deseo-de-acabar. Así, la diversión viene a ser un medio, y no un fin, de lo que individualmente es un fin y sociológicamente es un medio. La sociedad tolera las vacaciones porque sirven para "coger fuerzas" y volver a empezar; la sociedad sabe sin decirselo que con la naturaleza no se juega, pero que, jugando a ratos, el hombre rinde más en los otros ratos. De ahí la condenación biológica de la vacación permanente, es decir, de la ociosidad en el sentido actual de la palabra.

Ocio engendradora de la escuela, escuela engendradora del ocio, dos polos entre los que gravita el esfuerzo de los hombres durante la tercera parte de su existencia. Y para algunos hombres, los vocados a enseñar, esta gravitación es vitalicia. El día en que la pierden (por ejemplo, cuando los jubilan) dejan de ser quienes son. La vida se vive a empellones o no se vive.

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO.

La anacrónica distinción entre "ciencias" y "letras"

"Nomen omen", más o menos, el nombre es el destino. Y esto —que es verdad en tantos aspectos— lo es, particularmente, en algunos de nuestra enseñanza, desde el Bachillerato para arriba, y —por consiguiente— en nuestra vida intelectual en general (y hasta, por repercusión directa o indirecta, en otras muchas cosas). Me refiero a la absurda, anacrónica y enojosísima distinción entre "ciencias" y "letras".

I

Empezaremos por algunos ejemplos.

Estos ejemplos NO son inventados o "construidos", sino tomados de mi propia y personal experiencia. Toda semejanza de ellos con la realidad NO es "pura coincidencia".

PRIMER EJEMPLO: Un joven matemático y químico

contraponen el "rigor y exactitud" de las Ciencias a la imprecisión de las Letras. Para él "letras" es, por ejemplo, la Historia del Arte. Luego —hablando de arte contemporáneo— resulta que confunde a los impresionistas con Picasso.

SEGUNDO EJEMPLO: Se habla de carbono radioactivo y de su importancia para fechar las pinturas de Lascau. Un docente de Historia del Arte dice: "es cómico pensar que nosotros —los de Letras— vamos a tener que aprender a manejar el contador de Geiger".

TERCER EJEMPLO: El autor de estas líneas tiene una cátedra de Prehistoria (Facultad de "Filosofía y Letras" tercer curso). Como es natural —y como supongo hacen todos— dedica unas clases, al principio del curso, a ciertas nociones de Geología, Paleontología, Estadística, etc., aplicadas a la técnica de la Prehistoria. Los alumnos preguntan: ¿a qué viene esto en una Facultad de "Letras"?

CUARTO EJEMPLO: Un médico va a dar una conferencia sobre la "Pasión desde el punto de vista médico". No sabe griego, no conoce la terminología médica helenística, ignora —en absoluto— los problemas