



1

Enseñanza y cultura (*)

Por Julián MARIAS (**)

Hace ya bastantes años que se tiene la impresión de una crisis de la enseñanza en los países de Occidente. Las fechas no son fáciles de precisar: en unos ha comenzado antes que en otros; se ha producido con desigual intensidad en los diversos niveles; en algunos lugares parece haberse iniciado una curación, mientras se acentúa el deterioro en otros.

Ha habido la tentación de explicar esa crisis por causas externas, es decir, por interferencias de factores ajenos a la enseñanza misma (injerencias políticas, dificultades económicas, dando, por supuesto, que a la función de enseñar no le pasaba nada, o al menos nada grave). Cuando se ha ensayado una explicación interna, se ha cedido a la propensión cuantitativa de nuestro tiempo: se ha pensado que los males de la enseñanza venían de su rápido crecimiento, de su extensión a números muy elevados de estudiantes en todos los niveles.

Esta explicación ha sido la favorita cuando se ha considerado el problema de la Universidad. Se ha insistido —con razón, sin duda— en la diferencia entre la Universidad minoritaria de hace unos cuantos decenios, con pocos estudiantes, repartidos en cursos reducidos, con profesores que solían conocerlos personalmente, y la Universidad «de masas», con miles —a veces muchos miles— de alumnos, con tantos profesores como estudiantes solía haber antes, sin relación personal entre unos y otros (y muy poca entre los propios estudiantes, no demasiada entre los profesores). Se ha hablado de las aulas inmensas en que los estudiantes se aglomeran, donde el primer problema es encontrar un asiento, y la voz llega gracias a un sistema de micrófonos y altavoces.

Todo esto es muy cierto, y hay que pensar en la dificultad de encontrar un número suficiente de profesores —uno de los *supuestos* es que la proporción entre estudiantes y docentes no debe rebasar ciertos límites, y muchas veces se juzga la calidad de una Universidad por la *ratio* entre el cuerpo estudiantil y el profesoral, que no debe ser muy superior a 10, y si es posible quedar bastante por bajo—. Esa dificultad se entiende primariamente en términos económicos: la Universidad actual, y en

general la enseñanza toda, es muy cara. Si acaso, se piensa en la dificultad de entrenar adecuadamente a tantos profesores; rara vez se tiene en cuenta el factor decisivo: la *vocación*. ¿Es posible, es verosímil al menos, la existencia en cada país de tan elevado número de hombres y mujeres con auténtica vocación de profesores? ¿Se dan las condiciones sociales para ello?

No parece que el mero crecimiento numérico de las Universidades sea razón suficiente para su deterioro, para su alarmante descenso de calidad. Cuando el número es demasiado alto, hay aglomeraciones; cuando no hay facilidad de relación profesional fuera del aula, no digamos relación personal y amistosa, algo se pierde; pero suele cometerse una inconsecuencia: esta situación existe si los profesores son como antes, es decir, muy pocos para tantos alumnos; pero si se trata de una Universidad verdaderamente moderna, con innumerables docentes, la vieja proporción se restablece: hay muchos estudiantes, pero también muchos profesores. En muchos lugares, existen cursos extremadamente minoritarios; hay seminarios reducidos; con frecuencia, horas para recibir a los estudiantes y hablar con ellos. En todo caso, si la enseñanza fuese tan buena como en otros momentos lo ha sido —en ciertas Universidades, por supuesto, no en todas ni siempre—, el simple crecimiento no anularía la excelencia, no sería demasiado grave.

El problema que habría que plantear es si esa enseñanza *puede ser buena*. Dejemos de lado ahora lo que se refiere a la Universidad misma: sus profesores, su organización, sus contenidos, es decir, lo que pretende enseñar. Atengámonos a lo *previo*, que es lo que aquí nos interesa: *los estudiantes que llegan a la Universidad*. Sea cualquiera su número, ¿son como los que llegaban hace veinte, treinta, cincuenta años? Dicho con otras palabras, ¿tienen el *nivel* adecuado para entrar en la Universidad?

(*) Ponencia presentada en el Seminario organizado por F.U.N.D.E.S. en mayo de 1979.

(**) Presidente de F.U.N.D.E.S. y miembro de la Real Academia Española de la Lengua.

¿No ocurrirá que ésta tiene que «despegar» de los alumnos y convertirse en algo irreal, o en otro caso rebajar su propio nivel y *dejar de ser universitaria*?

Esto nos hace pensar que, antes que plantear el problema específico de la Universidad hay que considerar los niveles anteriores de la enseñanza, desde la escuela elemental; y, por otra parte, la realidad social en que *toda* la enseñanza está inmersa, de la cual se nutre: lo que llamamos, dando a esta palabra toda su generalidad, la *cultura*.

IRREALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Los conocimientos se han desarrollado inmensamente en los últimos ciento cincuenta años, y de manera acelerada en los decenios más recientes. La acumulación de noticias, datos, inventos, técnicas, teorías es prodigiosa. Esto ha llevado a la especialización extrema entre los cultivadores de todas las disciplinas: suelen conocer al detalle una parcela muy limitada, y muy vagamente el resto, incluso de la propia disciplina, con el riesgo de que no sepan bien *dónde* está su campo particular, con lo cual el saber acerca de él resulta problemático e inseguro.

Cuando esto se refleja en la enseñanza general, quiero decir en la escuela y en lo que se ha llamado «enseñanza media», el bachillerato español o sus equivalentes, la dificultad es muy grande: ¿hay que enseñar *todo eso que se sabe*, aunque sea a escala reducida? La tendencia de los últimos cincuenta años ha sido que «nada quede fuera». Ha habido algún momento en que los programas de Bachillerato hubiesen permitido, si hubiesen sido reales, licenciarse en Filosofía y Letras y en Ciencias, y en varias secciones a la vez. En la escuela, la situación es parecida, en distintas proporciones. Pero como esto es imposible, resulta que la realidad apenas tiene que ver con cuestionarios, programas, planes de estudio, pretensiones oficiales: *nada de eso se cumple*. La primera consecuencia es que el joven estudiante, desde el comienzo de sus estudios, hace la experiencia de la farsa, de la falta de seriedad, de la distancia infranqueable entre las normas y la realidad. No puede pensarse más eficaz escuela de desmoralización.

La segunda consecuencia es que, como eso establecido no puede hacerse, se hace *otra cosa*. ¿Cuál? En principio, cualquiera, porque todo queda a merced del capricho o del azar. Lo cual lleva consigo que no se transmite un torso de información y doctrina verdaderamente representativo, sino un conjunto de fragmentos que probablemente no componen una figura coherente y dentro de la cual se pueda vivir, se pueda uno sentir orientado. Esto se agrava indeciblemente cuando no es *un maestro* —es decir, una persona singular, con la coherencia que la realidad de la vida impone aun a la menos organizada— sino un equipo, el que proporciona la primera introducción en el mundo, como sucede con la mayoría de las escuelas actuales.

El primer problema de la enseñanza es lo que Manuel García Morente llamaba el «recorte pedagógico» que hay que hacer en el contenido real de las disciplinas que se enseñan. ¿Cómo hacerlo? Hay una cuestión primaria de *cuantificación*: ¿cuánto se puede enseñar a cada edad, en cada nivel? La segunda es la *selección* de lo importante, lo cual supone una idea clara sobre la finalidad de la enseñanza, preparación para la vida, que es siempre *tal*

vida determinada. Pero hay una tercera cuestión, no menos importante, y es que esas enseñanzas tienen que componer una *figura*, tienen que servir a la condición intrínsecamente sistemática de la vida. El niño, por tanto, el joven un poco después, tienen que vivir en un mundo que, siendo finito, es ilimitado, y en alguna medida imprevisible. Tienen que poder orientarse en él, enfrentarse con situaciones no dadas previamente, descubrir los caminos posibles y elegir entre ellos; en suma, tiene que estar *instalado* mentalmente en una figura de mundo que sea *inteligible*, que permita la proyección.

Ahi reside la gran dificultad: el «mundo» de los primeros grados de la enseñanza tiene que ser muy *sencillo*, pero a la vez lo bastante *rico* para que permita su ampliación constante *sin destruir lo anteriormente sabido*, porque esto provoca una especie de «escándalo» en el que aprende, y lo lleva a una decepción que arrastra toda estimación por la enseñanza como tal. Una acumulación de conocimientos inconexos no sirve, sea cualquiera su volumen.

Ese «mundo» debe responder a aquel en el cual el joven va a tener que vivir, porque si no, se va a sentir «extraño» en él, «ajeno» a él, y no va a tener posibilidad de absorberlo. Creo que un altísimo porcentaje de lo que se llama «marginación» viene de que la educación de los niños y muchachos no les permite entender el mundo en que van a vivir y tomar posesión de él. Esto se hace a veces por desconocimiento o torpeza, pero en muchos casos es deliberado, ya que se trata de elaborar «inconformistas». Pero esto es un error, porque para ser verdaderamente inconformista hay que serlo en concreto —nada hay más ilusorio que oponerse «a todo», a esa incontrolable realidad que se llama «las estructuras»—, y ello supone el conocimiento y la posesión de eso que se quiere conformar o modificar, su *aceptación como realidad* (aunque sea para encontrarla inaceptable). Al contrario, esa oposición universal y abstracta es la condición para el más pasivo conformismo, el terreno apto para toda manipulación, ya que el joven que entra en el mundo histórico en esas condiciones no tiene a dónde agarrarse, no tiene asideros desde los cuales resistir críticamente, y sigue con extraña docilidad la primera doctrina que se le presenta de forma autoritaria y excluyente, con actitud de «excomunió» y desprestigio del que no la acepta, con descalificación, precisamente, de su juventud.

La enseñanza para la libertad exige la posibilidad de *una instalación desde la cual ejercer esa libertad*. El mundo en que el joven ingresa tiene que ser, a la vez, *coherente y abierto*; es decir, tiene que componer una figura «habitabile», en la cual se pueda estar, desde la cual se pueda proyectar; pero sin la implicación de que *no hay otra cosa* (a lo sumo, el error y las tinieblas exteriores), tentación de todos los totalitarismos.

Es fundamental que la enseñanza sea accesible a cada edad, abarcable en su cantidad, asimilable, es decir, perfectamente inteligible, teniendo en cuenta que la inteligibilidad ha de ser la propia de cada contenido, de cada disciplina: no es lo mismo la de la matemática que la de la gramática, la de la historia que la de la filosofía, la de la literatura que la de la física. Y es esencial que el estudiante no tenga que *desaprender* nada, que el segundo paso no invalide o desvirtúe el primero, sino al revés, lo complete, integre y haga verdaderamente comprensible. De otro modo se provoca un estado de *incredulidad* que lleva a tomar la enseñanza íntegra como

una ficción irreal, una convención —algunos dirán pronto: impuesta— que importa sacudir cuanto antes. Y entonces se recae en la barbarie, en la peculiar *barbarie llena de noticias* que es la propia de nuestro tiempo, terreno óptimo para la manipulación, la utilización interesada, la *pasividad fanática* que permite usar los recursos humanos como meros recursos, despersonalizados, al servicio de cualquier finalidad impuesta.

LAS NOTICIAS Y LA DESTRUCCION DE LAS FORMAS

Si hay algo característico de nuestro tiempo es que casi todo lo que se «sabe», lo que se recibe mentalmente, tiene figura de noticia. La influencia de los medios de comunicación social es tan grande, que se ha impuesto a la mente contemporánea la estructura de la noticia: algo que «pasa» o sucede, que se puede expresar brevemente y en forma fáctica, que se localiza en un momento determinado (los telegramas fechados de las agencias). Ahora bien, la mayoría de las cosas interesantes e importantes no tienen esa realidad: no pasan, sino que más bien se quedan; no son «hechos»; no son datables. Por eso los periódicos dejan fuera lo más importante, y si imaginamos una historia universal que se hubiese publicado en ellos, mostraría una curiosa mutilación de lo esencial.

Es interesante ver cómo las formas recientes de la enseñanza tienden a adaptarse a esa estructura noticiosa —su último origen estaría en la superstición positivista por los *hechos*, su intento de reducir a ellos toda realidad; alguna vez he recordado aquel curioso libro francés del siglo pasado: *Un millon de faits*. Los libros se van convirtiendo en repertorios de datos estadísticos, tablas, cuadros. Los exámenes propenden a adoptar la forma del *quizz*, en que se elige entre unas cuantas respuestas ya formuladas, prefabricadas. No se justifica, no se razona, se elige, a veces al azar, con una probabilidad entre tantas de acertar. Son los antipodas del examen oral, casi desaparecido, en que el profesor y el estudiante se veían, se miraban, escuchaban mutuamente sus voces, establecían un diálogo que permitía pausas, vacilaciones, rectificaciones, premiosidad o elocuencia —todo lo cual era parte del examen, y no sólo los «contenidos» de las respuestas.

La consecuencia de ello es que las noticias, por su misma estructura y forma, provocan la *atomización* de todo saber, es decir, lo contrario de una forma viviente, de una configuración dentro de la cual se pueda vivir. Las noticias no establecen un «dentro», y en ese sentido son «inhabitables». Por esto nuestros contemporáneos dan tantas veces la impresión de desvalimiento, de vivir a la intemperie, y no por ignorancia, sino al revés, por acumulación de información amorfa, que nunca edifica una morada en la cual se pueda *estar*. De ahí la provisionalidad, la inestabilidad, la vulnerabilidad de tantos hombres y mujeres, que han oído hablar de todo, a los que todo «les suena», pero que, literalmente, no saben a qué atenerse. El sistema educativo de Occidente —no hablo de los que no conozco— está lanzando al escenario histórico millones y millones de jóvenes incompletos, inacabados, a medio cocer, perdidos en la confusión de sus noticias cambiantes, sustituidas cada día por otras nuevas, y

que se convierten en una especie de materia prima para la elaboración, la manipulación que en cada momento conviene. Inestabilidad que se refleja en las costumbres, las instituciones, los principios morales. Todo parece «prendido con alfileres» o pendiente de un hilo, pronto a interpretarse y aprovecharse por los que tienen en sus manos el manejo de los medios de comunicación.

Esta pérdida de las formas significa, ni más ni menos, la disolución de la *cultura* en el sentido fuerte de esta palabra: aquella instalación que proporciona al hombre una morada, una instalación, una seguridad provisional desde la cual se puede innovar, inventar, tener riesgos y aventuras. Una cultura no puede ser *estática*, por la doble razón de que la vida humana es dramática y la realidad es emergente; pero necesita tener una configuración, *una estructura hecha de tensiones y movimientos*, que sea el cauce de cada una de las vidas individuales y de la proyección colectiva de un pueblo. Si esto falta, es imposible el ejercicio de la libertad, y la vida pierde su carácter propiamente humano.

LA DESCAPITALIZACION

Siempre me ha sorprendido la extraña solidez que tenía la vida europea —y en su momento la americana, y ciertamente la de otros países— en momentos en que la inseguridad era incomparablemente mayor que ahora, en que la vida apenas estaba protegida, y se la sabía expuesta a todos los riesgos: intemperies, inundaciones, hambre, pestes, invasiones, arbitrariedades. La vida no era segura, pero sí lo era la *forma de la vida* —uno de cuyos caracteres era la inseguridad—. La cultura era una estructura *sencilla, pero profunda*, capaz de albergar las vidas humanas y orientarlas. Se sabían muy pocas cosas, pero esas pocas consistían en ser elementos de una configuración, principios de una interpretación coherente e inteligible de la realidad. Todavía se encuentra esta especie de educación en medios relativamente primitivos —por ejemplo, campesinos—, que producen una curiosa impresión de *civilizados* al lado de los semicultos de las ciudades, con estudios académicos, nutridos principalmente de periódicos, semanarios, radio y televisión.

Hace un cuarto de siglo (*La estructura social*) hablé de la contribución de la religión, por ejemplo, a la formación de la imagen intelectual del mundo. «Consideremos —decía—, para buscar lo más próximo, el cristianismo contemporáneo, tal como se enseña en sus formas más elementales, en el catecismo y cualquier manual escolar de 'historia sagrada'. De esta enseñanza se deriva una imprecisa noción del mundo creado, en relación con Dios creador, y una cosmogonía, una idea del hombre como realidad corpórea y anímica, una mínima doctrina psicológica —los sentidos corporales que se enumeran en el catecismo, las 'potencias del alma', los vicios y las virtudes, las nociones de arrepentimiento, atrición, contrición, 'dolor de corazón', devoción, etc.—, una idea jerárquica de la sociedad —padres, maestros, mayores 'en edad, saber y gobierno'—, una visión de la historia —pueblo elegido, profetismo, plan providencial, juicio final—, una idea muy definida del 'puesto del hombre en el cosmos', en relación con las plantas, los animales, los espíritus angélicos y la Divinidad, una noción del milagro y, por tanto, de una orden 'natural', casi de

leyes de la naturaleza', todo eso sin contar las ideas específicamente religiosas y teológicas, que tienen una vertiente ideológica general y contribuyen también a formar esa imagen del mundo: lo natural y lo sobrenatural, la Encarnación, la idea del pecado, la noción de eficacia —por ejemplo, sacramental—, la idea de espíritu, la visión escatológica, la interpretación de la muerte y la inmortalidad, los principios de justicia, mérito, premio y castigo, la oposición del tiempo y la eternidad, etc. Esto y mucho más es el fabuloso, riquísimo repertorio intelectual en que, sin el menor propósito científico, introducen al muchacho de la última escuela rural española el catecismo del P. Ripalda y el modesto epitome de historia sagrada de Fleury o cualquier otro: el diluvio y los sacrificios; judíos, filisteos, babilonios, fenicios, macedonios, griegos, romanos; Baltasar, Nabucodonosor y Alejandro Magno; el Nilo, el Mar Rojo, el Sinaí; la idolatría y el becerro de oro; formas sociales —tribus, poligamia y monogamia, concubinato—; los Magos de Oriente; el homicidio —Caín y Abel—, la seducción —Sansón y Dalila—, el mundo de los sueños —José—, las pasiones del alma, el destino que se anuncia y se cumple —*Mane Tece Fares*—.

Esto, que era verdad en 1954, ya no lo es; nada de eso se enseña en casi ninguna parte; sería interesante ver cuál ha sido la última generación que ha entrado en la historia provista de esa enseñanza elementalísima, de esa instalación en un mundo complejísimo, presentado en forma infantil pero inteligible y asimilable. Detrás de eso está la Biblia —el Antiguo y el Nuevo Testamento—, la historia del pueblo hebreo y los del cercano Oriente, la de Grecia y Roma; la filosofía griega, especialmente Platón, Aristóteles, los estoicos, los neoplatónicos; los Padres de la Iglesia; los escolásticos medievales; el derecho romano. Están las raíces todas de Occidente, inyectadas en la vida de cada niño, en pueblos y ciudades, en todos los niveles sociales y económicos. La *explicación* de eso sería la forma de instalación en la cultura de los grandes maestros de Europa, San Agustín o Luis Vives o el Dante o Descartes o Leibniz o Cervantes o Newton. Todo ello milagrosamente hecho accesible, en forma germinal, al más tosco de los campesinos, que mediante esa enseñanza de la escuela rural podía penetrar en el mismo mundo en que habían creado esos hombres egregios, de los cuales vivimos.

¿Qué queda de todo ello? ¿Por qué se ha sustituido? Sería apasionante cotejar la mente de un hombre elemental, nutrido de los temas que acabo de enumerar, con la de el hombre medio «culto» de nuestras ciudades, incluso con algún título académico. Sería pavoroso ver cuánto ha perdido en claridad, en capacidad de respuesta a las cuestiones vitales, en recursos para orientarse en la vida, en solidez de instalación, en posibilidades medias de felicidad. Se ha producido en breve tiempo una fantástica *descapitalización*, mucho más honda y grave que todas las económicas; porque no afecta sólo a los recursos primarios, es decir, vitales, sino también a la imaginación y a los proyectos. Compárese cómo tenía «amueblada» la memoria y la fantasía un labriego europeo desde la Edad Media hasta ayer, y cómo la tiene el hombre improvisado que lanzan sobre el mundo los dispositivos sociales, políticos y técnicos de los últimos tiempos, en un proceso que se inicia hace unos cincuenta años y culmina después de 1960.

PREPARACION PARA LA VIDA ACTUAL

La enseñanza, en sus niveles elementales y medios, la dirigida a todos los hombres o a grandes mayorías, no puede intentar siquiera reflejar o resumir la inmensa extensión de los conocimientos de nuestro siglo. Tiene que dar la instalación básica que permita al hombre poseer y vivificar sus raíces, las que le dan condición de civilizado, pero al mismo tiempo tiene que ser actual, en el sentido de introducir en los *temas* de nuestro tiempo. En los temas, y no en sus contenidos inabarcables. El joven estudiante, en la escuela o en el instituto, no puede conocer la matemática, la física, la química, la filosofía, la psicología, la historia, las ciencias sociales o las naturales; pero si tiene que saber *cómo son*, qué tipo de saber, cuáles son los principios que permiten su acceso a ellas. Es menester que, gradualmente, vaya aprendiendo *cómo se pueden estudiar* esas disciplinas, de manera que para él vayan quedando «abiertas». No se trata, por tanto, de enseñar en el Instituto —no digamos en la escuela— la última teoría propuesta o el último método pedagógico que alguien está ensayando en algún lugar del mundo, sino más bien de recoger la tradición global por la cual se ha llegado al presente, en vista de la situación actual —y futura, es decir, problemática— de la disciplina.

Se dirá que esto no es fácil. Mi larga experiencia me llevó hace tiempo a una conclusión: hay cursos fáciles de enseñar y difíciles de aprender; otros son, por el contrario, fáciles de aprender y difíciles de enseñar. Soy partidario de estos últimos, sobre todo porque de lo que se trata es de que el estudiante *entienda claramente* algunas cosas —algunas veces, que entienda con toda claridad *que no entiende*—. Cuando se ha hecho esta experiencia de entender y no entender (y no confundir nunca una cosa con otra) se está en condiciones de estudiar, aprender, investigar, crear. Esta es la función *capital* de la enseñanza en sus primeros niveles. Hoy, a fuerza de información sin digerir, de acumulación de datos y estadísticas, de adoctrinamientos tendenciosos, son muchos los que llegan a la Universidad sin haber tenido una sola experiencia pura e intensa de *intelección*, que les permita, comparativamente, darse cuenta de las innumerables cosas que no entienden y necesitarían entender.

Los decenios anteriores a la Guerra Mundial y todavía en alguna medida durante una generación después, había dominado el pensamiento europeo una tendencia *historicista*. Ha habido después una reacción «antihistoricista», promovida en parte por los «analíticos», en parte por los que se llaman —sin mucha justificación— «dialécticos», finalmente por los «estructuralistas», que no han comprendido bien que toda estructura humana está constituida por *tensiones* y *movimientos*, y por tanto, es *intrínsecamente histórica* (véase mi libro *La estructura social*, 1955, cap. 1). El «historicismo», entendido como detención en las «formas históricas», era un error —llevo más de treinta años insistiendo en ello—, porque la historia no tolera detención, nos conduce al *presente* y, lo que es más, al futuro, ya que vivimos proyectivamente, somos «futurizos». Pero la *historicidad* no es un error, sino la condición del hombre —y por tanto, de *toda realidad*, ya que esta aparece y se constituye como tal *en mi vida*—. Nada se entiende si no se lo ve históricamente. Por eso, el «antihistoricismo» que actualmente devasta la enseñanza la

anula y hace estéril. No se puede comprender ninguna disciplina si no se ve cómo se ha llegado a ella y a su forma actual, y no se entiende nuestra situación *actual* si no se ve por dónde hemos venido a ella, y el camino hacia dónde. El mero «actualismo» hace ininteligible el presente y obtura la visión del porvenir.

En este sentido, la escuela en sentido lato tiene como misión la *preparación para la vida actual*, y tiene que poner al estudiante en posesión de los instrumentos para moverse en ella, proyectar, anticipar lo que va a venir, enfrentarse con situaciones rigurosamente nuevas que no son mera consecuencia del pasado, sino verdaderas innovaciones creadoras insertas en los que hasta ahora había acontecido: «Ni está el pasado —ni el ayer— escrito.» La escuela tiene que evitar, sobre todo, inculcar la idea de que «ya» se sabe lo que va a pasar, que basta con buscarlo en algún libro. La historia no está prefabricada. La escuela tiene que enseñar la libertad, porque el hombre es forzosamente libre y el mundo futuro no está «dado», sino que hay que hacerlo.

LA LENGUA COMO INSTALACION E INTERPRETACION

Condillac llegó a decir: *la science est une langue bien faite*. Más bien pensaríamos hoy aproximadamente lo contrario: que la lengua —la lengua «natural», espontánea, histórica, viva—, cuando está bien poseída y se la usa creadoramente, es la forma primera y más importante de saber, la primera interpretación de la realidad, anterior a toda doctrina o teoría; una de las grandes *instalaciones* de la vida humana.

Se vive en una lengua. Si la lengua es adecuada, se vive bien; si no lo es, si es defectuosa, si está decaída, si se la usa rutinaria o pedantescamente, si se sustituyen las expresiones precisas y vivaces por otras vagas, fluctuantes, degradadas o groseras, el nivel y el temple de la vida decaen. La educación tiene que ser *primariamente* ejercicio y depuración de la lengua (que no es lo mismo que los estudios lingüísticos).

La lengua es un *uso creador* — y hay que subrayar por igual los dos términos—: las cosas *se dicen* de tal manera, *se habla* «así», y esto es lo decisivo; pero cuando se dice esto se suele olvidar que *todo uso es normativo*, que obliga a su cumplimiento mediante cierta presión social (en el caso de la lengua, inteligibilidad, complacencia, estimación social, etc.). Pero la lengua se usa *creadoramente*, y su ejercicio es siempre innovador, estilístico, literario. Cada hablante elige dentro del sistema lingüístico —fonético, léxico, sintáctico— y transforma personalmente esa realidad coherente, pero no inerte que es la lengua. La cual, como todo lo humano, admite grados —como solía decir Ortega—,

es capaz de diversos niveles de intensidad, rigor, perfección.

La función de la escuela —en sentido lato—, si es preparación para la vida, es *ante todo* enseñar a hablar (secundariamente a escribir). Reforzar, corregir, desarrollar, potenciar esa instalación lingüística que es la morada del hombre y de cada sociedad. El máximo empobrecimiento mental y, en general, vital, no es la pobreza de informaciones y noticias, ni siquiera la de ideas, sino sobre todo la pobreza de la lengua, su tosquedad, imprecisión, falta de finura, inadecuación para aprehender las cosas y sus partes, sus semejanzas y diferencias, los contenidos intelectuales o sentimentales, y sus matices, los deseos y proyectos. El hombre vive dentro de su lengua, los límites de ésta son los suyos, sus posibilidades personales están condicionadas, potenciadas, frenadas o destruidas por las de la lengua que le pertenece y por su manera de poseerla y usarla.

La crisis de la lengua en casi todos los países —desde luego en el nuestro— es pavorosa. La lengua viva, espontánea, precisa, expresiva, está siendo sustituida por una lengua artificial, pedantesca, compuesta de lugares comunes, de perifrasis, de eufemismos, de calcos de otras lenguas, sin sabor ni gracia, que se difunden como una epidemia gracias al poder de los medios de comunicación. Al mismo tiempo se difunde el uso de palabras groseras, soeces, que degradan el trato y son meros comodines para suplir la falta de ideas o de imaginación, para compensar la incapacidad de expresarse con fuerza o ingenio.

Cuando se hace, de tarde en tarde, la experiencia de hablar con personas que conservan la lengua en su frescura y espontaneidad originaria, por ejemplo campesinos, sorprende la belleza, exactitud, acierto de su expresión. Es algo refrescantes después de vivir inmersos en el habla de los semicultos, en la prosa oficial o «técnica», en la violencia ejercida sobre la estructura propia del lenguaje.

Y se cae en la cuenta de que los que hablan bien, sencilla y adecuadamente, *piensan bien*, son inteligentes —más allá de lo que puedan ser sus dotes naturales— porque *la lengua lo es en ellos*, los lleva de la mano, apronta las estructuras lógicas necesarias para pensar la realidad, las palabras que nombran los objetos. Sobre todo, claro es, cuando se trata de lenguas elaboradas durante siglos, que han servido de vehículo a grandes empresas históricas —y no sólo literarias—, refinadas y acicaladas por escritores geniales, templadas por sensibilidades agudas, que las han obligado a «dar de sí» durante siglos. La lengua degradada y empobrecida convierte al hombre en alguien *venido a menos*: es la primera forma de la decadencia, y al mismo tiempo una prisión que angosta el horizonte vital. La lengua viva, rigurosamente, vibrante, exigente, tensa, estremecida, es ya por sí sola instrumento de creación y pensamiento, la primera condición de la libertad.