



Jacqueline de Romilly

El tesoro
de los saberes
olvidados

Ficciones

P E N Í N S U L A

JACQUELINE DE ROMILLY

El tesoro de los saberes olvidados

TRADUCCIÓN DE
MANUEL SERRAT CRESPO

Barcelona
EDICIONES PENÍNSULA
1999

Título original francés:
Le Trésor des savoirs oubliés.

© Éditions de Fallois, 1998.

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos, así como la exportación e importación de esos ejemplares para su distribución en venta fuera del ámbito de la Unión Europea.

Diseño de la cubierta y de la sobrecubierta:

Llorenç Marquès.

Fotografía de la sobrecubierta:

© Irmeli Jung.

Primera edición: octubre de 1999.

© de la traducción: Manuel Serrat Crespo, 1999.

© de esta edición: Ediciones Península s.a., .

Peu de la Creu 4, 08001-Barcelona.

E-MAIL: correu@grup62.com

INTERNET: <http://www.peninsulaedi.com>

Fotocompuesto en Víctor Igual s.l., Còrsega 237, baixos, Barcelona.

Impreso en Romanyà/Valls s.a., Plaça Verdaguer, 1 Capellades

DEPÓSITO LEGAL: B. 30.621-1999.

ISBN: 84-8307-227-0.

CONTENIDO

<i>Introducción</i>	7
I. LOS RECUERDOS OCULTOS	21
Las habilidades, primero, 24.—Las amarras, 30.—Fichas y transmisión, 39.	
II. «IBA A DECIRLO»	51
La paradoja del olvido, 53.—Tanteos, 58.—Doctrinas de la rememoración, 62.—Los recuerdos y las palabras, 69.	
III. SABERES OLVIDADOS Y FORMACIÓN INTELECTUAL	79
Referencias para el juicio, 82.—El pensamiento de los demás, 90.—La cultura, 95.—Advertencia y modo de empleo, 104.	
IV. LA MARCA DE LOS VALORES	107
El descubrimiento de los valores, 109.—Papel de la literatura y de la clase, 115.—La simpatía y la compasión, 126.	
V. POR UNA FORMACIÓN AFECTIVA Y MORAL	135
Encuentro con los valores, 137.—Las virtudes, 139.—La literatura moderna, 147.—El civismo, 152.—La muerte de Sócrates, 157.	

CONTENIDO

<i>Conclusión</i>	165
<i>Apéndice primero</i>	179
<i>Apéndice 2</i>	195
<i>Nota complementaria</i>	205

INTRODUCCIÓN

Hará pronto un año que perdí casi por completo la vista. El resultado fue el cese de muchas actividades prácticas; y la consecuencia de este cese tal vez haya sido concentrar mi atención en los detalles y las complejidades de la vida interior. Volvían a mí, en desorden, los recuerdos y me demoraba siguiendo su incierta andadura. Recuperaba también los lejanos vestigios de mi pasado escolar, cuyo sentido y cuyo carácter a menudo imprevisto se me aparecían con mayor claridad. Otros días me proporcionaban otras sorpresas; era, a veces, un objeto extraviado y vuelto a encontrar, otras la brusca aparición de todo un lienzo de realidades abolidas, o, por el contrario, un desesperado esfuerzo por encontrar un pasaje literario, que había conocido muy bien y que ya no podía, ahora, verificar. Evaluaba mejor la extrañeza de todo lo que ocurre en nosotros entre la memoria y el olvido, el saber y la ignorancia, la esperanza y el temor. Me maravillaba un poco ante ese mundo redescubierto, admiraba su complejidad, era como si estuviera tomando conciencia de él por primera vez.

No se trataba en absoluto, es cierto, de revelaciones, y nada percibía en ello que fuera realmente nuevo. Era, sencillamente, como si un telón se hubiera levantado ante toda una actividad subterránea, oculta hasta entonces, con numerosos engranajes, imprevistos y

perceptibles de pronto. Se trataba sólo de pequeños hechos familiares y anodinos, sin mayor alcance; pero de cada uno de ellos se desprendía la misma impresión de misterio vinculado a esas rememoraciones posibles o imposibles.

Luego, un buen día, advertí que toda esta vida secreta a la que, sin duda como la mayoría de nosotros, había prestado hasta entonces poca atención, retenida como estaba por la vida práctica y la prisa cotidiana, advertí, digo, que contaba mucho: modificaba en muy gran medida las cuestiones que me habían ocupado en los períodos precedentes; y merecía convertirse en objeto de mis reflexiones. Fue, en suma, como una especie de emplazamiento y ordenación. De allí brotó la idea de escribir este libro.

Los problemas de nuestro tiempo los conocemos todos; la actualidad no deja de recordarlos, de proclamar su gravedad. Todos están de acuerdo: vivimos en un mundo con muchas crisis. Y empleo a posta la expresión en plural, dándole todo su peso y toda su fuerza. Se trata de crisis políticas y sociales, de crisis morales y también, volveré a ello, de una crisis de la enseñanza.

No insistiré en hechos cuya evidencia es indiscutible. ¿Cómo no hablar de crisis política cuando vemos a gobiernos y partidos alternarse sin suscitar el interés de buena parte del país?, cuando vemos a políticos procesados, sea cual sea su partido, y detenidos, lo que prueba que eran muy ligeros y egoístas, con respecto al bien público, o que sus enemigos demuestran un encarnizamiento contrario, también, al bien público. Cómo no

INTRODUCCIÓN

hablar de crisis social, cuando todos insisten en la fractura que existe entre las distintas capas de la sociedad, cuando tanta gente carece de empleo, cuando la juventud pierde su confianza en el porvenir porque se ve reducida al paro, cuando, finalmente, una parte importante de la población se arrastra no sólo sin trabajo, sino también sin derechos, sin respeto por las reglas, sin alojamiento, sin verdadera esperanza—todo eso, lo sabemos, no funciona. Todo eso revela una atmósfera de crisis. De ahí se desprende toda clase de trastornos. Vivimos en un mundo en el que la violencia hace estragos por todas partes, en el que la seguridad no está ya asegurada. Incluso los progresos de la ciencia acaban creando crisis, provocando contaminaciones, riesgos de envenenamientos diversos, ya sea la sangre contaminada, el amianto, las vacas locas o, también, los peligros de explosión—la amenaza, a nuestro alrededor, está en todas partes. No hablo siquiera de las amenazas procedentes de una vida social desorganizada en la que las huelgas son a menudo salvajes, en la que también las manifestaciones acaban en violencia. ¿Y cómo no vincularlo todo a una crisis moral? Tal vez esa crisis moral sea resultado de dificultades; es también, en parte, su causa; pero en cualquier caso es innegable. Si los políticos resultan sospechosos, si los ciudadanos se desinteresan de la colectividad, si los propios jóvenes, y desde la edad escolar, desencadenan actos violentos y destrucciones, cuando la única salvación sería, para ellos, preservar el bien común del que deben tomar su propia parte y poner los cimientos de su porvenir, entonces es que hay una grave crisis moral.

Leía estos últimos días, en los periódicos, la agre-

sión de esos cuatro muchachos que, sin razón alguna, tiraron al agua y ahogaron a un hombre de edad y tullido, que pescaba tranquilamente sin hacer daño a nadie. Lo mataron y no tenían para hacerlo motivo especial alguno. Querían sencillamente distraerse, gastar una broma, mostrar su independencia. Mostraron, en realidad, que eran espíritus vacíos, a quienes nadie había enseñado el respeto por los demás, a quienes nadie había inculcado los modos de sentirse responsables y capaces de actuar razonablemente: arrastrados por la excitación, habían actuado como bestias o, más bien, peor aún; pues no estoy segura de que los animales se entregaran a actos semejantes: es preciso para ello el aliento de una propaganda libertina y una educación en exceso tímida: ¡Sí! La crisis se traduce en los propios espíritus y amenaza realmente la dignidad del hombre.

Todo ello es comprensible. Se trata, en suma, de una evolución brusca que ha socavado, a la vez, o tal vez sucesivamente, los valores religiosos, el papel de la familia, el sentido de la obligación, el respeto por los demás y muchos otros rasgos sobre los que se construye una sociedad.

De todas esas crisis, la que afecta a la enseñanza merece tratamiento aparte. Creo que es indiscutible que existe en sí misma y que muchos se quejan de ello. Es lamentable ver cómo Francia cuenta con una proporción de iletrados superior a la de la mayoría de los demás países, puesto que es mayor del 40 por 100, cuando Francia era tradicionalmente, en este campo, un modelo o, al menos, el centro de una proyección cultural a menudo reconocida. Pero no evocaré, una vez más, la cuestión del nivel y los problemas propios de la

INTRODUCCIÓN

enseñanza. A mi entender, esta cuestión debe separarse de las demás y esta crisis también, pues no están en el mismo plano. Puede parecer menos grave, se la ve menos, pero mantiene con las demás crisis una relación que, en parte, es de causa a efecto—y de modo directo.

En cierta medida, las dificultades de la enseñanza son efecto del malestar de la sociedad. Si la célula familiar no hubiera sido abolida, si no se hubiera visto limitada, en muchos casos, a una sola persona y condenada a una constante inestabilidad, los padres habrían podido encargarse de ese papel de educación y formación que tan cruel falta hace hoy. Por otra parte, si la sociedad no hubiera reemplazado en todas partes el sentido del respeto por el de una completa igualdad, el clima de la enseñanza habría sido mejor y la anarquía que reina se habría evitado. No es posible dejar de pensar en el famoso texto de Platón, en la *República*, cuando describe los excesos de la democracia señalando que, en esos regímenes extremos, el profesor tiene miedo de sus alumnos y los imita, en vez de ser ellos quienes lo imiten.

Pero es más importante comprender que la enseñanza prepara la sociedad del mañana, que forma los hombres que deberán luchar, encontrar un empleo, conservarlo, sobresalir en él, inventar nuevas empresas, dirigir una política mejor, hacerse oír por sus conciudadanos, y que prepara a estos conciudadanos para juzgar libre y claramente, sin dejarse arrastrar por frases hechas, jergas y propagandas que hoy les amenazan por todas partes.

Naturalmente, por la educación no van a resolverse

todos estos problemas diversos, económicos y sociales. Pero, a la inversa, me parece absurdo querer resolverlos sin tener en cuenta el elemento humano, al que implican en primer lugar.

Y sin insistir en ideas que serán recuperadas en este libro, más adelante, podemos, por lo menos, hacer observar que la violencia, que es una de las plagas de nuestra sociedad, debiera ser uno de los males que la escuela contribuye a eliminar por medio de un aprendizaje, un entrenamiento, por la repetición de ideas, en las que se presenta ese rechazo de la violencia, que es en realidad y siempre ha sido el primer signo de la civilización con respecto a la barbarie. La violencia ha entrado en la escuela porque una formación destinada a detenerla y rechazarla no ha sido impartida, durante los estudios, con bastante insistencia.

Formación: repito la palabra. Pero ¿en qué? Pero ¿cómo? Pero ¿con qué disciplina? ¿Puede la enseñanza modificar a los alumnos? ¿A través de qué milagro unas lecciones dadas en clase pueden construir una personalidad? ¿Ser, como he dicho aquí, una formación? ¡Oh!, es frecuente que algunos autores hablen del valor formativo de la enseñanza: lo que corresponde, en general, a cierta experiencia que muestra en efecto que, al madurar, muchos niños han progresado y se han modificado en un sentido satisfactorio. Pero ¿por qué? Pero ¿cómo? ¿En qué puede modificarnos un conocimiento que se adquiere sin alegría y que se olvida enseguida? No creo que este problema se haya tratado en libro alguno—al menos de modo sistemático. Así mismo, se habla de la cultura, resultado de esta formación, y se cita la famosa frase: «La cultura es lo que que-

INTRODUCCIÓN

da cuando se ha olvidado todo». Pero ¿qué queda, así pues, cuando todo se ha olvidado realmente? Nadie nos lo explica. Hay ahí una extrañeza, una laguna, y eso es lo que hoy he intentado remediar.

En efecto, me ha parecido que esta complejidad de la vida psicológica, esos intercambios secretos y múltiples entre la memoria y el olvido, entre el saber y la ignorancia, proporcionaban la respuesta y la explicación. Hasta hoy había hecho como los demás: había hablado con temblores de emoción de la formación y otra vez de la formación. Insistí, y me felicito por ello, en este valor formativo, pero no había rastreado sus condiciones y sus modalidades. Nos dejamos arrastrar sin quererlo, cuando las discusiones sólo versan, día tras día, sobre los horarios y los repartos, cuando no sobre las nóminas o los gastos que representan los patios de recreo, los comedores escolares, etc. Todo ello es importante, claro está, pero todo nos aleja de esa enseñanza que debe ser una formación y de los medios de ponerla en práctica para que lo sea, de las disciplinas y los métodos capaces de conseguirlo; y todo nos aparta también de los mecanismos psicológicos en los que se basa este enriquecimiento del espíritu.

Quisiera, pues, hablar de la enseñanza desde esta nueva perspectiva. Quisiera mostrar cómo puede realizarse esta formación intelectual, afectiva y moral, por qué trabajo sutil y oculto que va prosiguiendo en nosotros, sin que lo advirtamos, el espíritu se ve poco a poco arrastrado, enriquecido y modificado. Quisiera mostrar todo lo que ocupa un lugar entre lo que sabemos y lo que ignoramos, entre un recuerdo olvidado y un recuerdo presente. Pues de la serie de estos depósitos, de

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

estas sugerencias, de estas aperturas, se alimenta poco a poco el alumno. Tenemos en la vida cotidiana la prueba de la existencia de este mundo secreto que vive en nosotros y que sigue viviendo, incluso aunque no lo sepamos, no pensemos ya en él y creamos haberlo perdido todo. El tesoro de los saberes olvidados no es un tesoro abolido, sumido en el fondo de los mares, que sólo podamos evocar al modo de la nostalgia: es un tesoro muy cercano y accesible, que invito a descubrir de nuevo en el fondo de nosotros mismos, y del que, de vez en cuando, tenemos la revelación. Pues bien, ese tesoro se lo debemos a la educación o, mejor dicho, a cierta educación.

Se trata, pues, aquí, de una especie de exploración psicológica en busca de esos vestigios que deja en nosotros el saber cuando nos atraviesa y, por eso mismo, nos modifica. No tengo cualidades para entregarme a esta búsqueda, salvo por el hecho de que he enseñado durante muchos años, he vuelto a ver a muchos antiguos alumnos, me he encontrado con muchas personas que rememoraban sus recuerdos de clase y, yo misma, he tenido a menudo la ocasión de observar las diferencias producidas con el tiempo, de operar la brusca comparación entre recuerdos que se evocaban y lo que, luego, podía quedar de ellos. Es una experiencia personal y colectiva al mismo tiempo, que me servirá aquí de base.

En cualquier caso, son hechos mínimos que, a mi entender, nunca se han tenido lo bastante en cuenta. Tal vez porque no se han advertido realmente, impacientes como estábamos por obedecer los apremios de la vida práctica. Y además, ciertamente, el materialismo

INTRODUCCIÓN

reinante vuelve también nuestro espíritu más hacia las realidades prácticas y las ventajas materiales y nos impide observar la propia complejidad de nuestra vida interior.

Y, sin embargo, todo eso está muy cercano, es tangible, comprensible.

En resumen, me parece que vivimos en una época en la que esa complejidad de la psicología, por lo que se refiere a la memoria y el olvido, está en primera línea, ocupa un lugar desconocido hasta ahora en nuestra literatura, nuestra filosofía, nuestras reflexiones cotidianas.

Heme aquí en plena modernidad por una vez; ¡y lo aprovecho!

¡Basta con pensarlo! En la literatura, ¿no está nuestro siglo dirigido en gran medida por los escritos de Proust, que son una investigación sobre la memoria y el olvido, sobre el tiempo pasado, sobre los detalles que pueden regresar trayendo consigo toda una serie de recuerdos, el sabor de una pequeña magdalena o la súbita floración de los espinos albares en un camino campestre? ¿No es esta obra todo el contraste entre el tiempo perdido y recuperado, entre las imágenes distintas de una misma persona o un mismo paisaje, percibidas en momentos distintos? La señal de esta curiosidad literaria podría encontrarse en muchos autores. No estoy haciendo una historia de la literatura, pero podría, citando un recuerdo personal, mencionar que recientemente tuve la ocasión de recibir en la Academia al escritor Héctor Bianciotti y que, deseando pre-

sentar su obra, me vi arrastrada a consagrar toda una exposición a sus reflexiones sobre el recuerdo. En él, se trata de la infidelidad del recuerdo, los cambios que sufre, el hecho de que nunca regrese del mismo modo y se vea sin cesar modificado. De hecho, lo que escribe es una mezcla de memoria e imaginación. Ahora bien, ésta es una de las direcciones que, a mi entender, toma hoy la novela. Y, a propósito de recuerdos, podríamos evocar que durante siglos algunos autores escribieron memorias que seguían un orden cronológico, que eran fieles a acontecimientos históricos y se orientaban de acuerdo con las líneas generales de la historia. Hoy, por el contrario, ha proliferado la moda de los recuerdos al azar, nunca históricos, casi nunca ordenados, tomados según el humor e incluso el capricho de la memoria, lo que es un modo de dejar sitio a la complejidad, a la inestabilidad del recuerdo. Por otra parte, hace un momento he hablado de Héctor Bianciotti: escribió sobre Nathalie Sarraute; ahora bien, Nathalie Sarraute es una escritora que ha consagrado libros enteros a la búsqueda de recuerdos perdidos, de palabras perdidas, y tendremos ocasión de encontrar citas de esa autora. Como vemos, existe una gran emergencia de reflexión sobre el recuerdo, pero la filosofía es también su reflejo. El joven Proust había seguido la primera clase de Bergson en el Colegio de Francia y Bergson escribió sobre la memoria; lo hizo en su libro *Memoria y vida* pero también la trató en otras obras, otorgándole un gran lugar, muy próximo a la propia vida del espíritu. Todo ello se sitúa, a fin de cuentas, en un momento en el que prolifera, tan importante para nuestro siglo, demasiado importante tal vez, la primacía del psicoanálisis.

INTRODUCCIÓN

Con los libros de Freud y su enseñanza, se trata de recuerdos en efecto inconscientes, olvidados, ocultos y que corresponden, por lo general, a pulsiones sexuales o recuerdos crueles, voluntariamente ocultos lejos de la conciencia y que el médico procura rastrear, cuando su influencia arruina el equilibrio de sus pacientes. Tras esos grandes nombres, sería preciso citar todas las investigaciones—las de los grandes médicos como Pierre Janet y Jean Delay, así como las de la genética o la biología que, también ellas, se orientan a veces hacia la memoria.

El movimiento es, así pues, claro e incluso sorprendente. Pero por qué, aunque la psicología sea, así, el signo de nuestros tiempos, aunque las sutilezas sean su marca reconocida, por qué admitirlo y reconocerlo en el caso, por ejemplo, del psicoanálisis, donde se trata de descubrir recuerdos cuidadosamente enterrados y, por lo general, crueles, que tienen una influencia nefasta en la vida de la gente, y no reconocerlo cuando se trata de una vida sana y normal de un ser joven, que avanza, que acumula en sí un tesoro de recuerdos inocentes y enriquecedores. Por qué admitir, en un caso, las transformaciones que gravitan sobre el carácter y sobre el propio curso de la existencia y no reconocer el papel de esta misteriosa masa de recuerdos, escolares o no, que cada uno acumula en mayor o menor número y que dan a la vida interior su profundidad, su riqueza, su fecundidad.

Sin embargo, las comparaciones que acaban de hacerse no deben dar engañosas esperanzas. Los recuerdos de los que aquí se hablará son de un tipo más sencillo

que los que acaban de evocarse y su acción es más modesta. Tal vez sea por eso, también, por lo que no se les presta suficiente atención: no crean desequilibrios ni enfermedades que exijan cuidados, sino que contribuyan, por el contrario, al equilibrio y a la buena marcha de nuestro espíritu y de nuestra vida interior. No deben esperarse, pues, revelaciones imprevistas y sorprendentes. Se encontrará, más bien, una serie de anécdotas, de pequeñas búsquedas, de recuerdos personales, como los que podrían rememorarse en la más familiar de las conversaciones. Pero su sentido será, cada vez, el de dar testimonio de la presencia de este tesoro de saberes olvidados, del papel de formación que comportan el aprendizaje escolar y los demás aprendizajes. Tales testimonios se darán muy libremente, sin orden ni concierto, y el propio principio consiste en apelar a experiencias muy sencillas.

Pero, al mismo tiempo, este principio explica el propio desarrollo y la organización del libro. El análisis se llevará a cabo en tres tiempos, a medida que vaya progresando la reflexión sobre recuerdos accesibles de entrada, luego enterrados a mayor profundidad y, finalmente, sobre su valor positivo o negativo en nuestra vida afectiva y moral. Por otra parte, se consagrarán dos capítulos, respectivamente, a la propia formación que proporcionan esos recuerdos olvidados—formación intelectual primero, moral y afectiva luego. Dos series de análisis situados más acá o más allá de esta formación han sido separados de la sucesión expositiva y figuran en apéndice.

Que en estos análisis y, en especial, en estos distintos desarrollos haya una esperanza de mejora para la

INTRODUCCIÓN

enseñanza, una lección sobre las materias que deben enseñarse y el modo de enseñarlas, representa, para mí, una justificación que valoro. Pero debe reconocerse, mientras tanto, que la simple descripción de estos pequeños fenómenos familiares y pasmosos resulta por sí misma, y con independencia de cualquier esperanza práctica, un objeto de admiración. Sucede con esta complejidad y estas sorpresas entre memoria y olvido lo que sucede con las revelaciones que nos han reservado, durante los últimos decenios, la biología o la genética. La búsqueda de un recuerdo desde el punto de vista psicológico, sus vínculos con toda clase de hechos y circunstancias: sí, es extrañamente complicada y valiosa. Pero ¿no sucede lo mismo cuando los sabios nos revelan la doble espiral del ADN o el sorprendente papel de esos ácidos ribonucleicos enviados como mensajeros que transmiten la orden de fabricar cierta proteína y pasando, todo ello, por mil intermediarios? Una precisión sin igual en los engranajes se ilumina, un poco más cada día, gracias a sorprendentes descubrimientos. No tenemos la ambición de hacer semejantes descubrimientos en el terreno, más modesto, que nos ocupa, pero es preciso decir que la admiración ante la realidad puede, en ambos casos, ser comparable.

I

LOS RECUERDOS OCULTOS

«De todo lo que aprendí en clase, no he retenido nada: ¡Lo he olvidado todo! Me pregunto de qué me ha servido. ¿De qué les servirá a mis hijos? Tengo muchas dudas». Se oye a menudo esta observación, evidentemente falsa. Es de una escandalosa injusticia.

Naturalmente, no se ha olvidado todo: quedan cantidad de recuerdos presentes y utilizables, incluso cuando los estudios fueron breves y realizados de un modo mediocre. El hecho es una evidencia; no me detendré en él. Quisiera más bien mostrar aquí que incluso cuando el recuerdo parece haber desaparecido y haberse borrado por completo, queda mucho más de lo que se cree. Algunos han penetrado en nosotros y se han asimilado hasta el punto de que no se reconoce ya su existencia. Otros subsisten de una forma vaga e imprecisa. Pero pueden resurgir en cualquier instante, pues se vinculan, con múltiples e inesperadas ataduras, a conocimientos conservados, capaces de evocarlos. El olvido casi nunca es completo. El conocimiento deja siempre una huella, una marca; e incluso sin volver a la conciencia, constituye un punto de orientación y una referencia que nos ayudan a pensar y a vivir.

Sin embargo quisiera añadir, de entrada, que aun si se hubiera olvidado todo, el papel de la enseñanza no quedaría por ello anulado. Pues ese papel es, ante to-

do, de formación y entrenamiento. Desarrolla en nosotros la atención, la memoria, la facultad de juzgar y el espíritu crítico. Es éste un aspecto de la enseñanza que no se reconoce nunca lo suficiente cuando se juzga desde el exterior. He querido conservarlo en este libro, pues es una de las bases esenciales de esta formación intelectual que se da en clase. Pero como no ponía directamente en cuestión recuerdos olvidados, el análisis ha sido remitido al apéndice y constituye el apéndice primero, consagrado al entrenamiento por el ejercicio. Este análisis es importante desde el punto de vista de la enseñanza. Pero me limitaré aquí a esos recuerdos olvidados, a esos saberes que se creen perdidos y que pueden, a cada instante, encontrarse de nuevo: forman un mundo copioso que, a lo largo de toda nuestra vida, nos acompaña y nos apoya.

1. LAS HABILIDADES, PRIMERO

Hay recuerdos que nos parecen olvidados puesto que, por el contrario, han penetrado tanto en nosotros que resultan, en la práctica, como inconscientes. Pero, de todos modos, en su origen encontraríamos un aprendizaje, e incluso un aprendizaje de orden intelectual.

Eso sucede desde el comienzo y para el niño muy pequeño. Éste, por ejemplo, aprende a caminar. Se trata de todo un cálculo de fuerza y de equilibrio y de músculos, y sabemos qué conmovedores son los primeros esfuerzos titubeantes que hace para intentar recorrer unos pocos metros, hacia unos brazos dispuestos a acogerle. Ahora bien, a continuación andar no es ya un

esfuerzo; no exige atención ni cálculo y no comporta ya peligro alguno.

Saltemos algunos años y tendremos, muy pronto, aprendizajes que dependen realmente del espíritu: leer, por ejemplo.

Sé muy bien que, hoy por hoy, el niño que sale del colegio o del instituto no siempre domina la lectura, pero el hecho sigue siendo, de todos modos, una excepción y puede decirse en líneas generales que los adultos que han cursado estudios saben leer y leen, incluso, sin excesivas dificultades. Y sin embargo, cuántos esfuerzos ha sido necesario acumular y cuántos conocimientos ha sido necesario reunir para llegar a este resultado: comprender el valor de cada signo, la disposición de las sílabas, la pronunciación de las letras, para descubrir que, *qu* se pronuncia *k*, advertir las formas que indican un verbo y remontarse de este modo hasta el infinitivo correspondiente para comprender la gramática, la sintaxis que rige la frase—todo un trabajo que ha sido necesario realizar durante meses e incluso, por lo general, durante años. Una vez hecho este esfuerzo, leemos la frase sin tener que rehacer, de modo consciente al menos, todos esos cálculos, sin tener que decirnos: «Veamos, ¿cuál es esta sílaba?, ¿cuál es esta palabra?, ¿cómo se combinan?». Esos conocimientos fueron difíciles de adquirir, pero a continuación se manejan sin ni siquiera advertirlo.

¡Lo mismo pasa con la aritmética! Incluso los cálculos más sencillos suponen el aprendizaje de la tabla de multiplicar, la costumbre de plantear una operación y mil pequeños detalles que fue preciso aprender, a veces, con cierta dificultad. Ha sido necesario el conoci-

miento de estas fórmulas que antiguamente tan bien sabíamos repetir, «tres por cuatro doce: escribo un dos y me llevo una», todo fue aprendido, se ha hecho inconsciente, pero sigue siendo utilizable. Son saberes adquiridos casi para siempre, pero de los que ni siquiera nos damos cuenta ya.

Aquí, lo reconozco, me aparto de la distinción que establece Bergson entre las costumbres, que dependen en definitiva del cuerpo, y la verdadera memoria, que siempre está vinculada a la conciencia. Eso es al menos lo que explica en *Memoria y vida*. No estoy segura de que en otros pasajes no esté de acuerdo con un análisis que acaba de realizarse: creo, en cualquier caso, que existe una especie de paso continuo entre esas costumbres casi físicas y la memoria propiamente dicha, y que la adquisición de esos hábitos suele implicar conocimientos teóricos en su origen. Podemos pasar del uno al otro, y podemos pasar, paulatinamente, de lo que parece un hábito físico a lo que constituye ya un aprendizaje intelectual.

Podemos incluso extender la descripción a saberes propiamente intelectuales. Por ejemplo, remontándome a recuerdos de mi juventud, antaño aprendíamos textos de memoria: fábulas, breves poemas, fragmentos de tragedia. De ese modo se creó una especie de automatismo. Recuerdo haber aprendido así, de joven, la oración de Ester, hasta el punto de que podía y sigo pudiendo recitarla sin comprender casi lo que digo, a toda velocidad, donde cada palabra exige la siguiente, sin tener ni siquiera que prestar atención: «Señor mío, tú que eres nuestro único rey, socórreme a mí, desolada, que no tengo ayuda sino en ti, porque se acerca el

peligro. Desde que nací he oído en la tribu de mi familia...». El texto penetró para siempre en mí. Puedo admitir que éste sea un caso límite y una excepción. Pero simplifiquemos, y resulta que se vuelve corriente: alguien cita medio verso y la continuación te viene a la mente, cuando creías olvidado el verso. Lo hayas aprendido de memoria o, simplemente, leído a menudo, penetró y puede salir sin esfuerzo y sin toma de conciencia lúcida.

Sin abandonar el terreno que es el mío, pocos alumnos estudian hoy latín, y quienes lo estudiaron suelen afirmar que no conservan recuerdo alguno. Pero supongamos una fórmula conocida—como, en el terreno del cristianismo, ya sea en la iglesia o en una obra musical o literaria, la fórmula «Líbranos Señor»: *Libera nos Domine*, puede haberse olvidado la segunda declinación latina; es casi seguro que se ha olvidado; pero supongamos que, de pronto, en vez de la fórmula habitual, se oye *Libera nos Dominge*: esta forma de la palabra producirá sin duda cierto malestar—en algunos, al menos. Este malestar se deberá, para quienes están acostumbrados, al cambio de una fórmula familiar, para quienes estudiaron latín y no frecuentan demasiado los oficios religiosos se deberá a una vaga impresión de que algo no funciona, de que es extraño, de que no debiera ser así. Emerge un lejano recuerdo de un mundo olvidado.

Incluso en actividades más elaboradas y que no se han hecho automáticas hasta el mismo grado, se desarrolla cierta facilidad que puede compararse a la habilidad. De este modo, el alumno acostumbrado a hacer numerosas redacciones habrá adquirido cierta rapidez

en la clasificación de las ideas, la preparación de un esbozo, una introducción, una división o una conclusión: el resultado no será muy personal, será incluso algo monótono; pero, en definitiva, esta competencia, esta habilidad (por decirlo de algún modo), le servirá luego en la vida para presentar esbozos, ideas, sin perder demasiado tiempo en la composición de conjunto. Las palabras le vendrán entonces, como suele decirse, con toda naturalidad. Del mismo modo, este alumno, una vez abandonadas las aulas y ya en la vida corriente, ni siquiera advertirá, si está en el teatro, que sabía que una tragedia tiene cinco actos o, si está de viaje, que sabía que en Roma hay monumentos antiguos o que podría haber, aquí y allá, vestigios de iglesias románicas, pruebas de una pasada piedad... No necesita buscar en su memoria: para él se ha convertido en algo que cae por su propio peso, como una segunda naturaleza. Si ha proseguido sus estudios, si ha seguido adquiriendo conocimientos, no se dará en absoluto cuenta de esos saberes presupuestos, asimilados y que, para él, se han hecho inconscientes.

Es muy difícil trazar el límite que separa esos conocimientos, que se han vuelto como automáticos, de conocimientos más elaborados, pero que siguen implicando lo que hemos llamado aquí habilidades.

Por otra parte, si como consecuencia de una desgracia cualquiera, un accidente, una enfermedad, uno de esos aprendizajes parece haber desaparecido, incluso entre los más elementales, se advierte que es posible reconquistar estos saberes por medio de la atención, por un esfuerzo intelectual y rehaciendo el camino inicial. Se va entonces más deprisa, salvo en los casos gra-

LOS RECUERDOS OCULTOS

ves, pero el procedimiento es el mismo: descansa en la adquisición y utilización, cada vez más rápidas, de los conocimientos necesarios.

Sin duda, es preciso distinguir: algunos de los hábitos que hemos adquirido con el transcurso del tiempo no sobrepasan el nivel de los automatismos, e implican sólo conocimientos limitados. Así sucede con la serie de los movimientos, razonados de hecho, con los que ponemos en marcha un automóvil, manejando sucesivamente, o al mismo tiempo, el estárter, el acelerador, etc.: todo se ha vuelto automático. Lo mismo ocurre con el ama de casa que, con un movimiento muy rápido, enciende el gas, pone algo en la sartén, le da vueltas, reduce el gas y todo sin ni siquiera pensarlo: actúa de modo casi automático. Y supongo que, también el que sabe manejar con facilidad el ratón de un ordenador y sabe moverse por el teclado, lo hace de modo absolutamente automático. Pero no ocurre así con los recuerdos escolares, asimilados sin embargo y que se han vuelto inconscientes. Los recuerdos de la lectura, de la escritura, del cálculo, los recuerdos literarios, históricos, que parecen haber desaparecido de nuestro horizonte, siguen siendo sin embargo los eslabones necesarios para una actividad que se abre, indefinidamente, a nuevos progresos.

En cualquier caso, se descubre así, sorprendente e indiscutible, la prueba de que, incluso allí donde no se advierte ningún recuerdo consciente, existen algunos que fueron conscientes y han dejado de serlo, que viven en nosotros, que inspiran nuestros actos y forman parte, por consiguiente, de ese tesoro de recuerdos olvidados cuyas riquezas, poco a poco, van a revelarse.

Es evidente, en efecto, que estas habilidades están aquí sólo a título de caso límite. De una manera general, nuestra actividad cotidiana está, de hecho, atestada de saberes conservados, presentes y utilizables. Pero está llena también—y a eso vamos ahora—de recuerdos que se creían olvidados y que, sin embargo, permanecen fijos en nosotros, como amarrados, y cuya conservación y recuerdo son también causa de sorpresa y admiración.

2. LAS AMARRAS

Dejemos a un lado las lecciones aprendidas y sabidas para siempre. ¡Las hay, a Dios gracias! Pero incluso donde nos parece no haber conservado nada de lo que se nos enseñó, ¡cuántos recuerdos imprevistos surgen de vez en cuando!

Lo mismo ocurre con el viaje, por ejemplo. Cuántos países cruzamos, como la vida misma, sin percibir verdaderamente las realidades que nos rodean. Y entonces, a nuestro regreso, sí, las ciudades, los museos, los restaurantes, los encuentros, todo nos parece presente, todo, o casi todo. Y luego, dos años más tarde, los nombres ya casi no evocan nada, los lugares se confunden, advertimos que atravesamos el país casi como si leyéramos una guía, sin recibir una impresión que nos marcara, y, algunos años más tarde, parece casi que no hubiéramos hecho en absoluto el viaje. Todo ha desaparecido, se ha esfumado.

La evolución es semejante con las cosas aprendidas en clase, trátase de cierta enseñanza de física, o de his-

LOS RECUERDOS OCULTOS

toria o de cualquier otra, en verdad. Diríase, en definitiva, que no queda nada. Habíamos escuchado poco más o menos, no habíamos prestado toda nuestra atención, el propio contenido de la enseñanza había permanecido fuera y, más tarde, desapareció.

Hay, sin embargo, en ambos casos, en el viaje o en la clase, momentos que, sin saber por qué, se inscribieron en nuestra conciencia, que nos impresionaron y que, de este modo, extrañamente, se grabaron para siempre. Esos recuerdos, aislados de todo y sin verdadera relación con nuestra vida, pueden sin embargo aparecer de nuevo a la menor llamada.

A menudo, estos recuerdos impresionan por su carácter concreto y completo. Es como si un momento de nuestra vida regresara con todas las circunstancias que lo acompañaron.

Así, una amiga rumana me contaba no haber olvidado nunca el dibujo anatómico que representa la circulación venosa, dibujo que su profesor había hecho en la pizarra; y recuerda al profesor, el brazo del profesor escribiendo, vuelve a ver esa imagen; y vuelve a verla lo bastante como para poder, hoy todavía, trazarla sin faltas, como si fuera inolvidable, como si estuviera siempre presente o, al menos, pudiera volver a estarlo siempre. Tal vez sentía afecto por ese profesor; pero debió de verlo y oírlo en muchas otras lecciones: y sin embargo permanecía ese momento.

Por mi parte, que soy bastante sensible a las letras y, por otra parte, sensible a las voces, sé que tuve una profesora en cuarto, bien dotada para el teatro, puesto que era hija de Pottecher, un hombre célebre por sus estudios de teatro. Pues bien, cierto día nos hizo leer, como

si estuviéramos representando la obra, la *Ifigenia* de Racine. Cada cual tenía su papel y ella representaba el de Clitemnestra.

Y conservo una impresión, intensa, del momento en que pronunció estos dos versos:

*Y yo, que la llevaba triunfante, adorada,
regresaré sola y desesperada.*

Oigo todavía su voz, algo ronca. La veo aún. Estaba a mi derecha, en el estrado y, más allá del estrado, estaba la ventana; casi podría dibujar exactamente los lugares. No era muy guapa, con sus magros cabellos y su corta talla, pero fue para mí un instante que me impresionó, que se hizo real y que nunca olvidaré. Todavía hoy sé estos dos versos. Los oigo como ella los pronunció, con su voz ligeramente velada, y esas sílabas mudas que se percibían al final del verso, como un ahogado lamento, con ese fuerte contraste, también, entre los adjetivos de los dos versos, que oponían el trayecto de ida, lleno de alegría, y el trayecto de vuelta, lleno de desolación. El contraste me pareció, aquel día, intolerable, y sigo sintiendo hoy su dolor. No sé ya casi nada del texto de *Ifigenia*, pero esos dos versos, lo garantizo, los recordaré hasta mi muerte; y reviviré, oyéndolos o pensando en ellos, aquel instante exacto en aquel marco tan preciso.

No diré aquí todo lo que ello implica. Un recuerdo de este tipo alude, se quiera o no, a muchos otros conocimientos. Me recuerda la gran conmiseración de la tragedia, de la historia de *Ifigenia*; me recuerda los versos de la poesía raciniana y, por lo tanto, un poco, la historia de la literatura; y todo ello en forma de

aureola que rodea la imagen grabada para siempre.

La fuerza con que se graban esas imágenes supone una gran participación del marco concreto. Y el hecho es que, en mis recuerdos, encuentro también el de una ilustración de un libro. Era un libro de historia; probablemente he olvidado todo su contenido. Pero veo de nuevo y veré siempre la fotografía del duque Decazes, que ocupaba la parte superior de la página de la derecha: me había parecido un hombre muy apuesto. Esta frivolidad me sorprende un poco, pero nunca hay que sorprenderse de la frivolidad de las niñas: creo que mis jóvenes compañeras y yo habíamos discutido sobre la elegancia del personaje. Pues bien, recuerdo su lugar en el libro. Vuelvo a verlo con su ahuecada corbata blanca, signo de los elegantes de la época. Pero ¿de qué época? Sé que sirvió a un rey, puedo buscarlo por medio de tanteos: Luis XIV no, ni Luis XVI, un rey de la Restauración, evidentemente, pero ¿cuál?, ¿y de qué modo? Francamente, ya no lo sé; y sin embargo, ahí está el recuerdo: la página de un libro.

Y habría muchos otros recuerdos. Unas veces pueden haberse agarrado a una impresión auditiva, a una frase repetida y lacerante, o tal vez considerada, de paso, hermosa o ridícula. Nunca he olvidado esta fórmula que me hicieron canturrear:

*El cuadrado de la hipotenusa es igual, si no me engaño,
a la suma de los cuadrados de los otros dos lados.*

Debo reconocer que, a pesar del griego, la palabra hipotenusa no pertenece a mi vocabulario usual. Podría confesar que he olvidado su sentido. Recuerdo al me-

nos una línea oblicua que corta un ángulo recto: eso debe de ser la hipotenusa, y el aspecto de aleluya dado a la fórmula me divertía, sin duda, y la grababa de una vez por todas en mi espíritu. Tal vez acarree consigo toda clase de nociones que me son ya ajenas: el triángulo rectángulo, el triángulo isósceles, las bisectrices, esas nociones que se vinculan, difusamente, al recuerdo neto y crudo de una fórmula aprendida de memoria.

Del mismo modo, una de mis profesoras de francés se complacía definiendo la rima, obstinadamente y con una voz en exceso fuerte, en exceso machacona; nos repetía la fórmula de definición: «La vocal sonora y la consonante de apoyo». Me parece oír aún su voz insistente, ligeramente nasal: su insistencia me parecía ridícula, pero su voz sigue presente en mí, y nunca más voy a olvidar la definición de rima.

En algunos de esos ejemplos sería necesario subrayar la participación del automatismo: lo hemos visto ya con respecto a la oración de Ester y reaparece en estas fórmulas casi vacías de sentido que recorren nuestras memorias. Ahora bien, los trabajos de los médicos muestran que, a veces, esos automatismos sobreviven a la pérdida de cualquier utilización lúcida de la memoria: podemos verlo, por ejemplo, en el caso de Noémi en el libro de Jean Delay sobre *Las disoluciones de la memoria*, página 95. Pero, en los ejemplos aquí citados y para personas normales, nunca se trata sólo de este tipo de memoria mecánica: las frases, aun absurdas, que se graban en nosotros se combinan con la actividad del espíritu y están casi siempre vinculadas a una experiencia personal.

LOS RECUERDOS OCULTOS

Así, en el caso del profesor de astronomía que, deseando hacernos compartir su admiración por la bóveda celeste, nos hablaba de la constelación de Orión y decía haberla visto pocos días antes, asegurando: «¡Qué hermosa era, Orión!». La fórmula rechinaba en nuestros oídos de cachorros puristas y, a causa de esa torpeza de la lengua, me recuerdo aún en el aula, sé dónde estaba sentada, y sigue divirtiéndome y recordaré siempre que hay una constelación llamada Orión.

Pero ya sea ironía o compasión, ya enojo o admiración, parece que estas imágenes privilegiadas, que permanecen como boyas en la superficie de nuestro mar interior, están siempre vinculadas a algún aspecto de nuestra vida afectiva.

Volviendo a los dos ejemplos citados primero, ignoro qué vínculo había podido tejerse entre mi amiga rumana y su profesor, pero sé que, para mí, sentía en primer lugar afecto por la señorita Pottecher, pero que, sobre todo, las relaciones con mi madre eran tales que la emoción de Clitemnestra al perder a su hija, al llevarla adorada y regresando sin ella, me resultaba terriblemente accesible y correspondía a algo que vivía en mí.

O tal vez fueron las circunstancias que impresionaron a la alumna. En su último libro, Jacques Laurent habla de un recuerdo que había recuperado, dice, «no sé por qué»; de una audaz broma que había jurado gastar y que gastó: consistía en mezclar un verso de Racine y otro de La Fontaine, y declarar con orgullo:

*Mi madre Jezabel ante mí se mostró,
llevando en el pico un queso.*

Lo hizo, pero está claro, de acuerdo con su relato, que el temor que sintió, el esfuerzo que tuvo que hacer, la angustia que le dominó aquel día, explican perfectamente el recuerdo. Recuerdo muy poco recomendable para una profesora como yo, ¡es cierto! Pero, por lo menos, grabó dos versos en la memoria de un alumno que no parecía especialmente interesado en las clases.

En todas partes podrían encontrarse, creo, las razones de esta atención súbitamente despierta: afectos, angustias, simpatías. Todo ello de orden afectivo y no intelectual. Y, a fin de cuentas, Freud señalaba ya el carácter afectivo de numerosos olvidos: no es sorprendente encontrar aquí el mismo carácter. Estos ejemplos, positivos o negativos, no hacen más que ilustrar, a fin de cuentas, la frase de Rivarol en sus *Máximas y pensamientos*: «La memoria está siempre a las órdenes del corazón».

Tal vez se piense que me complazco más desarrollando los ejemplos de recuerdos literarios. Quizá sea porque soy una literata y he enseñado literatura. Pero creo también que, por lo general, esa especie de pequeños choques, que graban en nosotros un recuerdo, suelen ser cosa de los textos. En realidad, sería preciso superar el nivel de los estudios escolares: advertiríamos que todos nosotros, en un momento de nuestra vida, hemos visto cómo se abría un mundo con un libro determinado que, repentinamente, nos ha conmovido. Para unos es, de pronto, el descubrimiento de Gide, que aparece como una liberación y coincide con su pensamiento secreto. Para otros, por el contrario, será una reacción a algo inexacto que se dijo en clase y les remitió a un texto que habían leído. Así sucedió con

LOS RECUERDOS OCULTOS

un joven al que conozco y que, habiendo leído a Camus e irritado ante un trabajo sobre el autor, aprobado al parecer por el profesor, se sumió en el texto, por reacción, con una admiración mucho mayor. Ésta es una experiencia que casi todos conocen. No debe cargarse de modo directo en la cuenta de la enseñanza escolar. Y se comprende por qué: porque los estudios son necesariamente fragmentarios, lentos y, por añadidura, colectivos. Pero el hábito de leer, la afición a la lectura, se sitúan en la propia prolongación de esos estudios literarios; y estos descubrimientos afectivos—tan importantes a menudo para la formación del individuo—son en realidad la normal continuación de las iniciaciones realizadas en clase. Puede verse, pues, que esta súbita preferencia dada a las letras no es sólo cosa mía, corresponde a una diferencia real entre estudios proporcionados por los marcos generales y otros que forman el espíritu y prosiguen a lo largo de la existencia.

Por lo demás, para compensar este desorden de pequeños recuerdos, inútiles y frívolos, me gustaría citar uno, del que me enteré hace sólo una semana, pero que me parece característico de lo que puede aportar y producir, en nosotros, una enseñanza que de pronto nos conmueve y provoca cierta emoción.

Se trata de una dama a la que encontré por la calle, a quien no conocía pero que me reconoció y reconoció, en mí, a la autora de un libro sobre Héctor: se permitía aborrdarme, me dijo, porque el libro la había conmovido. ¿Por qué? No a causa de las cualidades del libro, lamento decirlo. Se había conmovido y me dijo: «Tengo que explicarle por qué». Cuando tenía unos quince años, en el establecimiento del que era alumna

había un profesor, jubilado además, que iba a enseñarles griego; no la lengua griega, que no se enseñaba a las niñas, sino la literatura griega: advierto de paso que hoy—dejando al margen los escasísimos especialistas—ya no se enseña en absoluto, y eso está preñado de consecuencias. En cualquier caso, enseñaba literatura griega y el profesor iba a leerle traducciones de autores de la antigua Grecia: cierto día les leyó—y era una elección muy legítima—la escena de la despedida de Héctor y Andrómaca en la *Iliada*. La alumna de entonces podría haberse conmovido ante el propio texto. Pero no es eso lo que me contó. Me contó que la clase escuchaba, mirando al profesor, y que de pronto había visto, mientras leía, por su mejilla ya arrugada, correr una lágrima. Esa lágrima la había sorprendido, sofocado, de pronto se había dado cuenta de que la belleza y la emoción pueden atravesar los siglos, agarrarse a las palabras, agarrarse a imágenes transportadas por las palabras de un antiguo libro. De pronto, había escuchado aquel texto con una especie de estupor. Y aquello había tenido tanta importancia en su vida que, más tarde, aun sin ser realmente literata, se había hecho profesora de música para, según dijo, «comunicar a los jóvenes un poco de belleza». Un vínculo personal, una pequeña aventura del corazón, mínima, una pequeña revelación, pueden, así, grabar para siempre un recuerdo, y ese recuerdo, a su vez, acarrea consigo muchas sugerencias periféricas. Con la próxima muerte de Héctor se inscribía en ella la noción de lo que había sido la guerra de Troya, y todo un lienzo de historia se hacía así presente para ella, quedaba marcado de modo indeleble.

LOS RECUERDOS OCULTOS

De los recuerdos más anodinos a los que modifican nuestra existencia, pronto se descubre gran cantidad de huellas presentes en nosotros, como boyas en la superficie del mar, que evocan profundas realidades submarinas, toda una vida secreta, con arrecifes, con oscuras corrientes, con todo un mundo que, normalmente, nuestros ojos no ven. He citado sólo, aquí, algunos ejemplos tomados al azar. Cada cual tiene los suyos, mucho más numerosos de lo que en principio cree; y, cada vez, son como pequeños signos que revelan una vida oculta.

Pero ¿cómo utilizar esta vida oculta? ¿Podemos limitarnos a flotar así, con esas amarras, esas boyas, esas algas flotantes que atraen nuestra atención y no nos son útiles a nuestro alrededor? ¿Cómo vuelven a nosotros? ¿Por qué caminos? ¿Por qué milagro? ¿Y cuándo vuelven? ¿Y por qué vuelven? Y entonces comienzan a aparecer las maravillas: es preciso que, a partir de esos puntos visibles, podamos entrar en comunicación con estas realidades invisibles.

3. FICHAS Y TRANSMISIÓN

Cuando todo va bien y los recuerdos aparecen ordenadamente, sin dificultades, cuando los llamamos, no nos sorprende; pero eso, precisamente, no puede enseñarnos nada. En cambio, en cuanto hay una pequeña dificultad, un tropiezo, el modo como realizamos la búsqueda y llegamos a la solución se hace revelador.

En ese caso, la aparición del recuerdo raramente se debe a nuestra iniciativa. Todo ocurre como si estos re-

cuerdos estuvieran guardados en nuestro interior como fichas, unidas unas a otras, por un trabajo que se realizara en nosotros y sin nosotros: comportaría toda una actividad de la que no somos realmente conscientes, pero que consistiría en una especie de selección en la que se buscarían una palabra, un signo, un punto de orientación que debieran desembocar en la aparición de la ficha correcta y la respuesta adecuada.

Tuve ocasión, la semana pasada, de verificarlo de un modo divertido. No se trata de un recuerdo de alumno sino de un recuerdo de profesor. Cené con una mujer a la que conozco bien, a la que veo a menudo pero que, que yo recuerde al menos, nunca me había dicho que había sido alumna mía en clase de Primero, en Versalles. Me lo recordó, busqué entre mis recuerdos, no encontré nada. Intentamos averiguar juntas en qué año era, qué compañeros había tenido; tal vez los nombres me recordaran o le recordaran algo. Pero íbamos bastante escasas—una y otra—de puntos de orientación. De modo que reconocí, a disgusto, naturalmente: «No, lo siento, no lo recuerdo». Y luego, en un impulso de curiosidad, le pregunté cómo se llamaba entonces. Me dijo su nombre de soltera. Naturalmente, hubiera debido conocerlo, pero no le había prestado atención; nada sorprendente, hasta aquí. Pero aquel nombre de soltera fue como un llamamiento y, permaneciendo tranquila, poco a poco, todo fue apareciendo. «¡Claro!», le dije, «claro, lo recuerdo, era usted muy buena en recitación, sí, ya veo su caligrafía: grande, algo redonda, recta, veo dónde estaba sentada en la clase, hacia la izquierda, en segunda fila». Toda la presencia de aquella clase olvidada, de aquella alumna

LOS RECUERDOS OCULTOS

olvidada y los pequeños detalles de entonces me habían sido devueltos con su nombre, como si en mi espíritu hubiera sacado la ficha: ¡Laure Dubreil!

El ejemplo es tan claro que, sin duda, me ha incitado a hablar de ficha. Pero los recuerdos no están siempre ordenados bajo nombres propios y las clasificaciones pueden adoptar cien modos distintos. Diríanse como otras tantas ruedas dentadas, que se engrazan, que pueden conectarse en un engranaje u otro, deslizándose de modo complejo y misterioso en nuestro interior, sin que lo sepamos.

Hay asociaciones perfectamente correctas, por categorías, que hacen pensar, efectivamente, en fichas. Recuerdo así a un estudiante de licenciatura que, al hallar en un texto griego el adjetivo que significa «negro», lo tradujo por «blanco»; a mi entender era todo lo contrario. Pero él afirmó con altivez: «¡Sabía que era un nombre de color!». De entrada, su respuesta me sorprendió, como si demostrara una falta de honestidad intelectual. Sin duda decía la verdad. La traducción de la palabra había sido colocada en la categoría «nombres de colores», y era todo lo que quedaba de ella.

Pero hay también asociaciones y clasificaciones más sutiles. En mi experiencia personal recojo, así, ejemplos de toda clase de vinculaciones distintas.

Las hay que parecen función de una localización en el espacio. Así, esa búsqueda ingenua y sin gran interés de un nombre propio olvidado. Mientras bajaba en coche hacia el Midi, intentaba recordar el nombre del portero del hotel en el que se alojaba regularmente mi madre, en Aix-en-Provence. Era un portero lleno de

atenciones y con quien manteníamos relaciones amistosas desde hacía años. Pero resultaba imposible recordar su nombre; me interrogaba en vano y me parecía muy molesto haberlo olvidado por completo. Y luego, cuando llegué a los alrededores del Ródano, cuando me encontré en aquel paisaje de carrascales y olivos que acompañan mi vida allí, entonces, sin esfuerzo alguno, con toda naturalidad, recordé el nombre: formaba parte de ese contexto geográfico que representa mi vida en Provenza.

O tal vez sea más modesto. Así, la semana pasada me puse a buscar no un saber ni un nombre, sino simplemente una cajita. La había utilizado la víspera, pero ¿dónde la había metido? Vagaba por la habitación buscando, barajando en mi memoria varias posibilidades: ¡Nada! Pero cuando me acerqué a una máquina colocada en un rincón, recordé con claridad haber colocado, la víspera, aquella cajita sobre la máquina, luego, cambiando de opinión y considerando que no era ése el lugar adecuado, haberla puesto a un lado, en un cenicero. No era un buen lugar, tal vez lo había olvidado precisamente por este motivo, pero el recuerdo, también entonces, apareció en función de cierto lugar en el espacio.

Lo mismo ocurre con los conocimientos intelectuales. Sé que a veces busco en vano, en mi memoria, una cita que conozco bien y, al no encontrarla, me acerco a la biblioteca: cuando mi mano va a tomar el libro, el recuerdo vuelve.

Tan cierto es eso que, ahora, cuando busco un recuerdo, intento orientarme hacia el lugar de la habitación o hacia la posición a las que el recuerdo debiera de estar vinculado. Pero esto, naturalmente, es sólo un

ejemplo; hay muchos otros vínculos y otras formas de ordenación. Me sorprendió, como profesora, ver con qué facilidad confundían los alumnos acontecimientos de la misma estructura, si puede decirse así. Aparecían, para ellos, confusiones entre las distintas guerras durante las que Grecia tuvo que defender su independencia en la Antigüedad contra los persas, en las guerras médicas, luego contra Filipo de Macedonia y, constantemente, la confusión entre ambas reaparecía. Habría-se dicho que las fichas habían sido clasificadas en función de la forma del acontecimiento y del esquema al que correspondía.

Otras veces, la clasificación puede hacerse no sólo por los nombres, sino por su formación gramatical. El otro día buscaba yo el nombre de una pequeña ciudad que conozco muy bien, cerca de Aix-en-Provence y me sorprendía, dada mi familiaridad, no encontrarlo inmediatamente. Pero existía un obstáculo. Un primer nombre aparecía y se imponía: La Sauve-Majeure; y aquello me irritaba; porque yo sabía muy bien que La Sauve-Majeure está en los alrededores de Burdeos. Quise expulsar el nombre y otro apareció enseguida: L'Isle-sur-Sorgue; y aquello me molestó más aún, pues sé que L'Isle-sur-Sorgue está cerca de Aviñón. ¿Qué hacían ahí esos dos intrusos que me molestaban y no hubieran debido aparecer de ese modo? La explicación apareció en cuanto recordé el nombre de La Tour d'Aigues, pues reconocí de inmediato que las dos fichas que inadecuadamente me venían a la cabeza representaban la misma estructura verbal de un nombre precedido por el artículo definido y seguido por un determinante.

Resulta pasmosa la multiplicidad de estos vínculos, en los que se mezclan relaciones de sentido, de sonoridad, de dominios geográficos, etc. Esta complejidad parece no tener límite alguno; y seguir sus meandros tiene algo de fascinante.

Me gustaría a este respecto citar algunos ejemplos admirablemente descritos por Nathalie Sarraute en su último libro *Aquí*. Su tema es, varias veces, la búsqueda de una palabra olvidada. Y resulta divertido advertir los distintos intentos y las diferentes clases de relaciones a los que la autora recurre para intentar aprehender el recuerdo sumido todavía en las profundidades. Son a veces sonoridades de una sílaba que aparece, e incluso, en el segundo caso, se trata de una sílaba sostenida por una asociación verbal, que es un juego de palabras. Así resumida, esta búsqueda parece muy complicada y pedante. Leída en forma de un vívido relato, sembrado de vacilaciones y emociones distintas, parece muy natural. La autora busca el nombre de un árbol. Tras largos esfuerzos, la propia imagen del árbol sugiere la alegría y la risa; y la risa evoca el final de la palabra—que es «tamarisco»:

Cuando todo a su alrededor desaparece, que sólo queda lo que sólo es suyo, sólo eso, hay que examinarlo muy atentamente, eso sólo es lo que lo distingue de todos los demás árboles, son sus señas particulares... Esas ramas de flores rosadas... aterciopeladas, vaporosas... flotan a su alrededor... lo rodean de una ligera bruma... Algo se condensa, va a brotar... ¿De qué se trata? Es algo alegre, sí, risueño... Risas... ris... ris... Tamarisco... No hay duda, es un tamarisco... De pronto todo ha vuelto... Un tamarisco... El *talismán* había pasado muy cerca, pero no había servido de nada... ¿Cómo

LOS RECUERDOS OCULTOS

ese gran y molesto *lismán* que se agarraba al *ta* habría podido permitir dejarme seguir la pista, llegar al tamarisco? Tama-ris-co...

Nathalie Sarraute describe también la alegría, la liberación que se siente al encontrar la palabra. Esa alegría es idéntica en todos los recuerdos que regresan, así, tras haber sido buscados. Es, un poco, la alegría del éxito. Pueden mezclarse con ella sentimientos más complejos. Se trata, en muchos casos, de recuerdos escolares: será entonces la emoción de recuperar la infancia, de ser devuelto al momento de la amistad, de la solidaridad con los compañeros o con algunos de los compañeros. En los recuerdos que he podido evocar anteriormente, estaba el entendimiento de la clase, la connivencia, la complicidad. Una bocanada de esos cálidos placeres aparece al mismo tiempo que el recuerdo. Por otra parte, en algunos recuerdos literarios, se añade otra connivencia: ocurre así que una cita que se ha recordado con otros y que así se ha saludado, se convierte en una especie de signo de alianza y es un placer compartido reconocerse la misma cultura. De todos modos, entre nosotros, con el placer del éxito por fin obtenido se mezcla la emoción del tiempo recuperado, pues de eso se trata realmente.

Por caminos distintos, por vínculos sutiles, inesperados, todo lo que aprendimos puede regresar así si se lo llama, tras un trabajo que no ha sido nuestro.

El rostro del alumno que no sabía primero responder, que buscaba obstinadamente y que, de pronto, advierte que conoce la respuesta y que puede añadir ciertos detalles, que los recuerdos acuden en abundancia,

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

no es sólo el rostro feliz de quien va a tener una buena nota o recibir una recompensa: es también el sentimiento profundamente tranquilizador que consiste en advertir que todo eso, todo lo que había aprendido, ha resistido a fin de cuentas, existe en él y justifica, en definitiva, la labor pasada que, a veces, le pareció extraña.

Una pregunta se plantea, sin embargo. Se ha aludido ya, aquí, a las observaciones de Héctor Bianciotti sobre la infidelidad del recuerdo. A su entender, no se halla el acontecimiento sino la forma que tenía la última vez que se presentó ante nosotros y que, desde entonces, la memoria no ha dejado de modificar. Si es así, nuestros recuerdos escolares falsificados, deformados, inexactos, no nos serán de gran utilidad. Pero ¿es así? Creo profundamente en la verdad de este análisis. Pero se trata aquí de recuerdos personales, de aventuras vividas, de acontecimientos que nos conciernen. Ahora bien, en los recuerdos de saber, que son los que nos preocupan, el caso es algo distinto. Hay, ciertamente, modificaciones y recuerdos inexactos, hay recuerdos que se acoplan, que se confunden. Existían ya—lo recuerdo—cuando estábamos en clase: a veces, al recitar la lección aprendida la víspera, la recitábamos de través. Puede suceder, con el tiempo, que varias historias se mezclen y se atribuyan a un personaje acciones pertenecientes a otro, o a un país particularidades referentes a un país vecino. Eso es posible. Sin embargo, los recuerdos de los conocimientos adquiridos en la educación son muchos menos que los ligados a nuestra vida personal, a nuestros deseos, a nuestros arrepentimientos, y son por ello más sólidos y resistentes. La hipotenusa, los versos de

LOS RECUERDOS OCULTOS

Racine: tal vez cometa una falta en los versos de Racine, pero no les daré, con el tiempo, un sentido distinto. Con más razón aún, todo lo que es descripción de la tierra o conocimiento abstracto no se verá sometido a esas incesantes deformaciones de la vida afectiva.

Pero los recuerdos sufren una erosión.

Lo hemos visto con los nombres propios. Lo hemos visto con las fechas y lo cierto es que estas pequeñas precisiones son las primeras que desaparecen. Pero no nos engañemos. No se trata de una exclusiva. Lo contrario puede producirse perfectamente; saber que el nombre está presente en el ánimo pero que el saber propiamente dicho que le concierne no por eso regresa. Si menciono el nombre de Carlomagno, le resulta familiar a todo el mundo; evoca—¿qué? ¿Una «barba florida»? No es gran cosa. ¿Combates tal vez? ¿Roldán en Roncesvalles? ¡Qué vago es eso! ¿Un gran poder en Europa? Pero ¿con qué límite? Tal vez pueda hablarse de difíciles relaciones con el papa, confundiéndolo con Federico Barbarroja (¿a causa de la barba?). En suma, de ese gran hombre no se sabrá nada, salvo que fue muy grande hace mucho tiempo... La ficha de Carlomagno, por decirlo de algún modo, ha quedado desgastada por completo, como si la tinta se hubiera descolorido, como si los detalles hubieran desaparecido, como si los pequeños engranajes hubieran desaparecido poco a poco. Y como si, a continuación, no pudieran servir para conexión o transmisión alguna: ¡imposible, en ese caso, lograr que aparezca el recuerdo! Todo se desgasta; todo se olvida.

En cierto sentido, la memoria es a este respecto un mal ordenador donde los documentos se estropean,

donde la memoria—como se denomina—es poco segura. Pero, en cambio, nuestra propia memoria tiene, sobre la del ordenador, una superioridad sin par. Y es que, cuando esos mínimos signos de reconocimiento, esas pequeñas marcas que sirven para buscar, clasificar y sacar la ficha oportuna en el momento adecuado, resulta que se han desgastado, se establecen espontáneamente otros circuitos, aparecen otros vínculos, surgen otras clasificaciones sustitutorias. Ya hemos visto qué rodeo supone, a veces, la búsqueda de un recuerdo: se establecen entonces transmisiones de imprevisto circuito; las fichas se desgastan deprisa, pero las posibilidades de encontrarlas se multiplican de un modo vivaz y siempre renovado.

Además, se habrá advertido otra posibilidad admirable, a saber: que las fichas, incluso desgastadas, borrosas y casi inutilizables, pueden servir siempre de punto de orientación. No tienen que surgir solas por sí mismas. Incluso imprecisas, contribuyen a un constante trabajo de verificación, de comparación y de precisión progresiva. He dicho ya que el duque Decazes, para mí, había servido a un rey. El recuerdo era vago pero, por eliminación, podía decir que no era éste ni aquél, limitar por lo tanto, precisar la elección por una especie de razonamiento. Del mismo modo, alguien será incapaz de trazar el curso del Danubio, pero sentirse extrañado, escandalizado incluso ante la idea de que el río atravesase, por ejemplo, Varsovia. Entre la ignorancia absoluta y el difuso recuerdo media un abismo.

Por ello hay que aprender el mayor número de cosas posible en clase; pues son puntos de orientación que, más tarde, servirán al hombre hecho y derecho

LOS RECUERDOS OCULTOS

para alimentar y fundamentar su juicio. Tendrá puntos de comparación, aislados y vagos primero, pero unidos unos a otros por una especie de red o trama general en la que se insertarán, luego, todos los conocimientos que irá acumulando durante su vida, todos los medios de responder a los problemas que aparezcan. Cuanto más numerosos sean estos puntos de orientación, más maduro y lúcido será su juicio, pero, de todos modos, incluso el peor de los alumnos, tras los estudios más cortos y más torpemente hechos, tendrá esos puntos de orientación y esas fichas sin los que es imposible cualquier pensamiento.

Y sólo hemos contemplado una pequenísima parte de ese mundo invisible, apenas lo que emerge, al poder vincularse a un elemento algo estable, advertido una vez por todas y utilizable.

Pero, si es así, no es necesario que los recuerdos emerjan a la conciencia para ejercer su influencia. Y entonces ese mundo interior se multiplica hasta el infinito, gracias al tesoro oculto de los recuerdos olvidados. Aparece una nueva dimensión y se nos abren nuevas riquezas.

II

IBA A DECIRLO

Los análisis precedentes nos han llevado a la idea de que mediaba un abismo entre la ignorancia absoluta y el recuerdo olvidado. ¿Cómo es posible, a la vez, saber algo y no saberlo? Esta aparente paradoja corresponde, de hecho, a una experiencia muy común, a la que, simplemente, no prestamos bastante atención.

1. LA PARADOJA DEL OLVIDO

Los grados de la ignorancia son, de hecho, inmediatamente perceptibles. Cierta vez, al irme de viaje, mi asistente, una mujer de origen extranjero y formación muy sumaria, supo que me marchaba a Atenas. Me dedicó una amable sonrisa y me preguntó cortésmente: «¿Está en Francia?». Es evidente que en aquella educación distinta, dada en un país lejano y de muy corta duración, nunca había oído hablar de Atenas. Pero supongamos que le digo a una francesa cualquiera: «¿Conoce usted Uzès?», y que me responde: «¿Uzès? Pues no, no creo». Podría entonces decirle: «Voy a ir este verano: ¡está a dos pasos de Lyon!». Creo que, entonces, vería pasar una sombra por su rostro. No sabría dónde está Uzès, pero tendría la oscura impresión de que no debe estar tan cerca de Lyon como todo eso;

y de ahí esa sorpresa apenas reconocida, pronto dominada.

Tener cierta noción y, sin embargo, creer que no se sabe nada: eso sí es extraño. Sin embargo, tenemos cada día esa experiencia, frecuentemente, sin extrañarnos de nada—porque no nos preguntamos sobre el sentido de esta paradoja.

Basta con recuperar algunos ejemplos dados en el capítulo anterior, donde hemos mencionado los esfuerzos realizados para recordar, entre otras cosas, un nombre que se ha olvidado. Lo interesante era, entonces, seguir la andadura y los rodeos a través de los que llegábamos a recordar. Pero vale la pena también que nos detengamos en el estatuto de este conocimiento y de este recuerdo perdido, que existen en nosotros antes de emerger a la conciencia, buscar lo que puedan ser independientemente de cualquier esfuerzo, coronado o no, para recuperarlos. Entonces, si nos detenemos en esta cuestión, descubriremos muy pronto que, aun sin conseguir recordarlos, tienen en nosotros una innegable existencia: sin poder formularlos, podemos, en cierto modo, utilizarlos.

Todos lo sabemos, podemos comprobarlo cada día: cuando se busca un saber olvidado, ya sea un acontecimiento de nuestra propia vida o un conocimiento adquirido en clase, el resultado es el mismo. El mero hecho de buscar, el mero hecho de creer que vamos a encontrar, es revelador. ¿Qué significa? Significa que, a pesar de todo, tenemos algo que buscar, un vestigio cualquiera, un indicio, una presencia en una forma misteriosa de ese recuerdo inaccesible. Si buscamos un nombre propio, por ejemplo, nos dicen: «Es Santiago o

Fernando», «No, no», respondemos. Sabemos perfectamente que no es Santiago ni Fernando. ¿Cómo lo sabemos? ¿Podemos acaso describir un recuerdo del que ya no disponemos? Se trata de un nombre propio que tarda en aparecer, hecho que nos ha pasado a todos con frecuencia. Podemos incluso arriesgarnos a decir: «Es un nombre bastante largo, tres sílabas creo, es un nombre extraño, con muchas consonantes», o bien: «Es un nombre muy corto, muy sonoro». Llegamos a decir incluso: «Me parece que tiene una zeta o dos tes». A veces esas indicaciones son inexactas, pues los recuerdos supuestamente olvidados pueden prestarse a la misma confusión que los que vuelven a la memoria. Pero, finalmente, ahí está el hecho, nos ponemos a describir recuerdos que, sin embargo, no nos son accesibles.

En todos los casos en los que se citan extrañas pérdidas de memoria, diré que las supervivencias son más extrañas todavía. Me contaron así el caso (mencionado por Jean Delay) de un hombre que sólo podía mencionar los nombres propios más conocidos por la inicial: el recuerdo del nombre se había olvidado, pero su huella subsistía y algo afloraba. Sin embargo, se trataba de un caso casi patológico.

Esas supervivencias aparecen constantemente. Lo advertimos en las citas. Nos ha venido a la cabeza cierto verso; nos citan el verso sugiriendo que «debe ser de Victor Hugo», «No, no, de ningún modo», «¿De Musset entonces, o de Ronsard?». Pueden desfilar todos los nombres, en alguna parte sabemos muy bien quién es el verdadero autor del verso y no podemos decirlo. No es solamente la palabra lo que nos falta, la palabra o el nombre propio: es el conocimiento, pues no podemos

describir la obra de la que se ha tomado el verso. Algo, en nosotros, lo sabe, a pesar de que nosotros no lo sepamos.

Por otra parte, podemos hacer una experiencia parecida. Cite un verso cambiando deliberadamente dos palabras, su interlocutor, que afirmaba no conocer el verso, sentirá el mismo malestar que la persona a quien, hace un momento, le he hablado de Uzès; aseguraba no conocer el verso, pero sabe que no es exactamente el que se le ofrece. Del mismo modo, en un relato, ya sea histórico o sacado de una novela, incluso en un relato de hechos reales, si se cambian ciertos detalles, un nombre, una sucesión, una batalla, cualquier cosa, la persona con la que se habla, y que afirma no saber, pondrá por un instante ese rostro desconcertado del que reconoce que algo no marcha.

Además, basta con remitirse a las fórmulas empleadas en la vida corriente. Cuántas veces habremos oído esas fórmulas: «¡Ah, si lo sé perfectamente!», «¡Qué tontería, ahora no me sale!», o también «Lo tengo en la punta de la lengua». Y luego, cuando se proporciona a la persona consultada la solución que no podía encontrar, una fórmula muy frecuente en la vida cotidiana, pero muy frecuente también en los exámenes del profesor al alumno—que declara, con entusiasmo y sorpresa: «¡Iba a decirlo!».

Íbamos a decirlo, pero no lo hemos dicho. Teníamos la confusa sensación de la respuesta que debía darse, pero carecíamos de la respuesta. Ahí está la diferencia.

Y puesto que hablo de alumnos, y pienso aquí, ante todo, en el tesoro de los recuerdos escolares, puedo

afirmar que es muy fácil distinguir en el rostro de un alumno al que se pregunta, sea cual sea el nivel en el que se sitúe el examen, a aquel que ignora realmente de aquel que no puede hallar la respuesta pero tiene en sí los elementos. Dicho de otro modo, se puede reconocer al que realmente iba a decirlo del que estaba muy lejos de hacerlo. El auténtico ignorante busca, pero al azar; su mirada vagabundea, se pregunta de dónde diablos podrá sacar algo que corresponda a la pregunta planteada y aguarda, en suma, que pase el tiempo puesto que en ningún caso sabrá responder. El otro, por el contrario, se concentra exasperado. Sabe muy bien que lo ha aprendido, que todo aquello se vincula a algo, que tal vez prestando mucha atención, buscando mejor, va a encontrarlo, y quisiera explicar al profesor que lo sabe, que lo sabe muy bien, que debe esperar un poco, pacientemente, y la respuesta llegará. El alumno realmente ignorante tendrá la mirada vacía, flotante; el otro estará tenso y concentrado, el saber está en él, enterrado pero no perdido por completo.

A veces no se atreve a decir lo que se le ocurre porque es consciente de que es demasiado vago; pero en su búsqueda a tientas hay, sin embargo, ciertos brillos y vagos conocimientos a los que quisiera asirse.

Estos conocimientos existen y podemos hacer la prueba de ello, pues, de vez en cuando, como respuesta a una pregunta planteada o porque buscamos un saber, un recuerdo, vamos excesivamente deprisa y, al confundirse las fichas interiores, esa especie de cabeza buscadora que se mueve entre los restos agarra la ficha mala, por poco que se parezca a la buena, y la lleva hasta el umbral de la conciencia. Justo en aquel momento,

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

el alumno que enuncia la respuesta mala lo advierte; la experiencia nos es familiar: en ese caso comprendemos que hemos ido demasiado deprisa y, horrorizados, cuando estamos pronunciando la respuesta, algo en nosotros la aparta con indignación, como a un intruso y una impostura.

Por consiguiente, también ahí aparece con claridad que se puede, al mismo tiempo, no poseer un conocimiento y no ignorarlo tampoco.

2. TANTEOS

Intentando ver más claro, me he divertido, en los últimos tiempos, planteando cierto número de cuestiones, siempre las mismas, a las personas con las que me encontraba, preguntando a cada una de ellas lo que les sugería esa o aquella palabra. No se trataba, en absoluto, de evaluar su saber, y se lo advertía. Añadiré que quienes, de hecho, sabían y daban la respuesta adecuada no me interesaban. Sólo me interesaban quienes, sin saberlo, se agarraban a brillos difusos e inseguros intentando llegar hasta el flaqueante saber. Podía así iluminarse esa vida misteriosa que mantienen, en nosotros y sin que lo sepamos, los saberes olvidados.

Les interrogué sobre palabras, nombres comunes o nombres propios, que no correspondían a un saber muy extendido, pero que apelaban a conocimientos adquiridos antaño en clase.

Por ejemplo, entre las palabras que proponía, estaba la palabra metatarso. Todas las respuestas coincidieron en que se trataba de un hueso; casi ninguna supo

precisar con exactitud qué hueso era ése. Y lo mismo ocurrió con el húmero. Pero la propia vacilación era sintomática; pues para el metatarso me respondían, también, que se trataba de un hueso de la muñeca o del pie y, para el húmero, que era un hueso de la pierna o del brazo. Más allá, era evidente, confiaban en el azar. Pero resultaba claro que el recuerdo, pese a todo, había sido clasificado, que se había guardado el sentido de la categoría—un hueso—, pero también el de una pertenencia más precisa puesto que, cada vez, vacilaban entre dos soluciones bastante próximas y ambas aceptables. Di, por otra parte, fugaz pero divertida, con la ignorancia real cuando me respondieron con respecto al húmero: «Ah, nunca he estudiado latín». Sin embargo, el caso fue excepcional. Por lo demás, es decir, en la gran mayoría de las respuestas, sólo faltaba la precisión del detalle realmente riguroso. Incluso en quienes no sabían, era por consiguiente algo impreciso pero utilizable, no estaban, en absoluto, en el mismo plano de quienes no hubieran aprendido nada.

Entre las demás palabras propuestas figuraban dos nombres propios.

Uno era Helsinki. Y tampoco ahí las respuestas, sin ser exactas, eran nulas. Casi todo el mundo me dijo que se trataba de una capital de un país del norte de Europa. Unos precisaron que Suecia, otros que Noruega: naturalmente sólo dieron la respuesta correcta quienes dijeron que era la capital de Finlandia. Pero también ahí la orientación era acertada: nadie pensó en decirme, por ejemplo, que era una ciudad de Suramérica. En líneas generales, se advertía una dirección. Se trata, por lo demás, de algo que debe retenerse, pues, al mar-

gen del propio contenido del saber, éste comporta una especie de llamada y de afinidad que lo vuelve hacia elementos de la misma familia y lo asocia a ellos, formando así, en nosotros, una especie de vida propia.

Finalmente, otra palabra presentaba una dificultad sin duda mayor. Se trataba de Nabucodonosor. En principio se comprobó lo que se ha dicho en el capítulo anterior sobre el papel de la vida personal y los recuerdos más o menos afectivos. En efecto, quienes sin ser más cultos sentían afición por la música, y eran bastante numerosos, respondieron enseguida: «Ah, *Nabucco*, la ópera de Verdi». Y es cierto que *Nabucco* es la abreviatura de Nabucodonosor. Naturalmente, se sentían luego algo molestos por la continuación, por ese *donosor* que les hacía pensar en dinosaurio; se veía así que no estaban acostumbrados al nombre completo y, tal vez, en verdad no lo conocían. En cualquier caso, no conocían al personaje ni nada de lo que a él se refería.

En cambio, algunos sí sabían, en líneas generales, quién era Nabucodonosor. Digo «en líneas generales» pues ninguno pudo precisar en absoluto. Además, los conocimientos que intentaban recordar habían sufrido, a menudo, deslices y caído en la inexactitud. Algunos supieron decir que era un rey de un país de Oriente que reinó en una época muy antigua. Era cierto, aunque muy impreciso, porque si les preguntaba en qué país y qué época, no recibía más respuesta que una confesión de ignorancia. Ahí se ve, pues, la simplificación que se lleva a cabo y se advierte que algo queda, a pesar de esta simplificación, una orientación general, una idea sumaria, algo. Nadie, salvo un profesor, supo decirme que era un rey de Babilonia.

Pero, de un modo más sorprendente todavía, se produjeron deslices. Un muchacho, bastante culto, me dijo: «Yo lo situaría en Egipto, pues el nombre me parece vinculado a la idea de un cautiverio de los judíos». La relación era perfectamente exacta y el cautiverio de los judíos era una noción completamente correcta. Pero pensó, por esta causa, en Egipto sin advertir que se había producido otro cautiverio—el de Babilonia. El ejemplo muestra, pues, que subsistía en él una idea, una representación esquemática, aunque mal interpretada. Encontramos aquí esa comparación de recuerdos por la propia estructura del acontecimiento que se ha mencionado en el capítulo anterior, con el ejemplo de las guerras de Grecia por su libertad: en ambos casos, llevó a un error; pero lo que aquí cuenta es comprobar que del acontecimiento olvidado quedaba, sin embargo, un esquema exacto que sobrevivía al supuesto olvidado total.

Hubo otras respuestas que sugerían confusiones comparables o, tal vez, recuerdos misteriosamente conservados a partir de la ópera o a partir de documentos históricos. Me hablaron de elefantes, me hablaron de códigos y de países lejanos. Debo decir que en nuestro mundo, donde la cultura religiosa ha sido en cierto modo suprimida, tan sólo pude encontrar, en total, una persona que supo referirse al libro de Daniel, en la Biblia, y a todos los relatos referentes a Nabucodonosor.

En cualquier caso, la encuesta—que no tomó grandes proporciones y que en nada se parece a un sondeo nacional—puso bien de relieve dos hechos referentes a estos recuerdos olvidados. El más evidente es que, pese a las diferencias individuales y a la variedad de las res-

puestas, casi todo el mundo había conservado algo. Algo vago, poco utilizable y poco disponible, pero algo presente, algo a lo que agarrarse. El segundo hecho es que estos conocimientos tan desgastados, tan simplificados, tan deformes en ocasiones, tenían sin embargo aptitud para intentar reagruparse, encontrar otros recuerdos y buscar, en cierto modo, una salida hacia la conciencia.

Así ocurriría, por otra parte, con todas esas preguntas cuya respuesta se hace esperar o no aparece. Recordaba hace un rato la imagen de los dos alumnos que buscan la respuesta correcta y de los que sólo uno tiene en sí vestigios de un saber olvidado: la diferencia en su mirada revela pues, como vemos, todo un abismo de riquezas latentes.

3. DOCTRINAS DE LA REMEMORACIÓN

En cierto sentido, la actitud del profesor que aguarda la respuesta del alumno e intenta alentarle puede compararse a la del psicoanalista que desea, también él, lograr que emerjan en la conciencia de su paciente recuerdos enterrados tan hondo que gravitan sobre su vida sin que lo advierta.

Sin embargo, los recuerdos de que se trata no son de la misma naturaleza y el método que debe aplicarse para encontrarlos es también muy diferente. En el psicoanálisis, se trata de recuerdos que han sido descartados si no voluntariamente sí, al menos, en una especie de defensa espontánea y que, por esta causa, se han hecho ajenos a la conciencia. Por consiguiente es pre-

ciso, y con ayuda, intentar apartar las distintas capas que han cubierto estos recuerdos, bajo las que se los ha querido enterrar y aniquilar. Es bastante bueno pensar que, incluso cuando deseamos olvidar, conseguimos descubrir los recuerdos. Pero en el caso de los saberes olvidados, de los nombres perdidos, de las palabras confundidas, de las informaciones históricas que están fuera de alcance, de las formas verbales y las declinaciones cuya clave hemos extraviado, no se trata ya de conocimientos que hayan sido, por una especie de instinto, recubiertos y sepultados bajo masas destinadas a disimularlos por completo: se trata de recuerdos a los que el uso normal, el tiempo, la indiferencia tal vez, han desgastado y deteriorado naturalmente; y esta vez, el método es, claro está, distinto; consiste ante todo en hacer el silencio, en vaciar nuestro ánimo de todo lo que puede cerrar el camino, en aguardar que el recuerdo aparezca, unido por ciertos vínculos, por ciertas relaciones, por ciertos parentescos a los elementos de los que podemos todavía disponer. Podemos prestar nuestra atención a esas relaciones, pero no debemos concentrarnos demasiado, es preciso dejar que el movimiento interior actúe.

Ya Montaigne conocía bien el riesgo de una búsqueda demasiado intensa; y, lamentándose de su memoria escribía (en su ensayo *De la presunción*): «Cuanto más desconfío de ella, más se conturba; me sirve mejor por azar que por deliberación. Tengo que solicitarla indolentemente; pues si la apremio, se aletarga; y tan pronto como comienza a titubear, cuanto más la solicito, más tropieza y embaraza: me sirve a su hora, no a la mía».

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

Poco esfuerzo, pues: sencillamente una paciente espera. Sencillamente, cuando cada cosa comienza a hacer sentir su presencia, cuando se percibe una aproximación, un oscuro movimiento, entonces hay que acechar y es un poco como el pescador de caña que ha advertido, vagamente, que picaban; sobre todo no debe moverse sino permanecer tranquilo y, cuando algo parece precisarse, una pequeña y leve sacudida le ayuda a agarrar la presa hasta que, por fin, saca a la luz, brillante y agitado, el vivaz recuerdo.

Una sacudida excesivamente fuerte y el recuerdo se suelta y desaparece: todos los pescadores de caña lo saben. O una falta de costumbre que le hace juzgar mal la presa y sacar, triunfalmente, un montón de algas chorreante y sin interés alguno: también eso sucede.

Pero aquí no se trata tanto de describir el procedimiento que debe seguirse y su eventual éxito, como se ha esbozado en el capítulo anterior: lo que esta vez debe retener la atención es el carácter espontáneo, complejo, misterioso, de esta vida interior de los recuerdos precisamente cuando se nos escapan. La espontaneidad que permite, al revés que el psicoanálisis, dejar hacer y dejar pasar, es uno de los signos más originales de esta vida que mantienen en nosotros los recuerdos olvidados, cuando son recuerdos escolares, sin gravedad alguna y, por el contrario, útiles.

El mundo al que pertenecen estos recuerdos es un mundo vivo y libre donde casi nada se pierde nunca.

¡Pasmosa complejidad! Sucede un poco como con esas maravillas del sistema nervioso que cada día aprendemos a conocer mejor, con sus informaciones, sus transmisiones, sus rápidas y eficaces conexiones; sucede un

poco como con la propia complejidad de todo lo que hemos aprendido sobre el sistema genético, sobre la biología, con sus centros de información, sus órdenes dadas, su transmisión de indicaciones en todos los sentidos, esta defensa del organismo que tantos mecanismos de pasmosa sutileza utiliza.

Lo que sucede en nuestro espíritu, en nuestra memoria, lo que sucede con nuestros recuerdos, incluso cuando los hemos olvidado, no es menos maravilloso: eso es, al menos, lo que revelan los más humildes detalles de nuestra vida cotidiana y las más banales experiencias del buen y del mal alumno.

Pero, de ese modo, nos encontramos codeándonos con cierto número de doctrinas e interpretaciones con las que es indispensable comparar nuestros análisis.

Los griegos tenían una palabra muy hermosa para designar la rememoración. La llamaban *anamnesis*. *Ana*, el prefijo, significa 'hacia arriba, subiendo'. Lo que corresponde muy bien a esa impresión de un hormigueo de posibilidades y, de pronto, del ascenso hacia la conciencia del recuerdo, del saber olvidado. La palabra rememoración, como los verbos que hablan de volver a acordarse o recordar, insisten más en la idea del recomienzo, designan el resultado del recuerdo que ya ha vuelto, no designan, como en griego, el ascenso hacia la conciencia que precede a esta nueva presencia.

De hecho, cuando el recuerdo regresa, de un modo vago aún y sin que hayamos comprendido por qué mecanismos se nos concede, no se habla de recuerdo ni de rememoración: se habla de reminiscencia.

Pero he aquí que, a su vez, la propia palabra reminiscencia sugiere el pensamiento platónico.

Platón, en efecto, tenía el vivísimo sentimiento de esos conocimientos enterrados en nosotros y de los que no tenemos realmente conciencia. Sócrates, su maestro, pretendía ejercer el arte de la mayéutica, es decir del parto, pues su papel consistía, según él, en hacer que brotara en su interlocutor una idea que llevaba en su interior y cuya existencia no había reconocido. Es un hermoso papel para un profesor. Pero, de un modo más preciso, Platón trató de la reminiscencia en un diálogo titulado *Menón*. Sócrates convoca allí a un esclavo y le hace preguntas sobre la geometría, cómo se dobla o se cuadruplica un cuadrado, cuál es la relación con la longitud de los lados. El esclavo, se precisa muy bien, nunca había estudiado con un maestro; y sin embargo responde a las preguntas de Sócrates con seguridad, comete un error, lo descubre y luego comienza a rectificarlo. En resumen, revela conocimientos bastante imprecisos en su conciencia, pero reales y seguros y que nunca había aprendido. Eso es, según palabras del propio Platón, la reminiscencia.

La experiencia se parece un poco, incluso mucho, a la que acabamos de describir: un alumno que no sabe pero tiene cierta idea y que, de pronto, puede responder correctamente gracias a conocimientos que tenía en su interior sin saberlo. Sócrates dice en cierto momento que estos conocimientos han brotado, primero, como en un sueño y que, luego, se han precisado gracias a las preguntas. La experiencia, descrita en las páginas 81c a 85c está, en apariencia, muy próxima a los hechos que hemos intentado describir.

Implica, es evidente, una filosofía que no está aquí en cuestión. Pues Sócrates concluye de estos hechos que

si el esclavo no ha aprendido todo eso en esta vida, es que lo ha aprendido en otra vida. Lo que cambia mucho las cosas; y la insistencia con la que se recuerda que el esclavo no ha aprendido nada indica claramente la diferencia.

Sin embargo, no debemos engañarnos: el análisis platónico presenta con el que aquí hemos dado un parentesco que no es sólo exterior y accidental. Sócrates precisa que el esclavo no ha aprendido nada. Lo admito; Menón lo admite: es la base del razonamiento. Pero ¿es acertado por completo? Desde el comienzo pregunta al esclavo si reconoce que la figura trazada en el suelo es un cuadrado cuyos cuatro lados son iguales. Esto es una definición de la palabra, un aprendizaje de nociones que no procede de otra vida. ¿A qué llamamos un cuadrado? Se lo define en esta vida. Se trata casi de lenguaje, tal vez se trate más de experiencias prácticas que de nociones geométricas, pero se trata de algo aprendido. Y luego le pide que calcule la superficie si las dos líneas de los lados tienen cada una dos pies. El esclavo responde que la superficie será de cuatro pies. Por lo tanto, no sólo sabe contar sino que puede multiplicar cifras utilizando una tabla de multiplicar que, es evidente, ha aprendido. Son elementos sencillos y no descubrimientos en materia de geometría, y por ello Sócrates puede perfectamente no tenerlos en cuenta. Pero desde el punto de vista de nuestro análisis, estas indicaciones coinciden con lo que hemos descrito: ponen de relieve el número de recuerdos olvidados que intervienen en todas las operaciones del espíritu y cuya existencia permanecía inconsciente. Aunque la filosofía sea distinta, la experiencia descrita es

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

muy semejante. Y cuando Sócrates habla de esas ideas que surgen en el espíritu del esclavo como en un sueño, antes de precisarse, ofrece un primer modelo de esta observación común, tan corriente, de un alumno que está buscando, sin saber cómo, una respuesta cuyos elementos están ocultos en su interior y que no puede encontrar. Sin implicar para nosotros teoría alguna sobre la existencia del alma ni sobre su inmortalidad, este encuentro con Platón ofrece, pues, un primer modelo de la idea de ese tesoro anterior hecho de recuerdos olvidados: encontramos efectivamente, ahí, en el umbral del pensamiento occidental, la idea que es objeto de nuestros análisis, es decir, que poseemos en nosotros mismos los elementos de conocimientos que imaginábamos ignorar.

Los poseemos en nuestro interior; existen en nosotros. Pero hay que atender a lo que se entiende por estas palabras. No se trata en absoluto de designar un emplazamiento ni proponer una localización. Los recuerdos están ahí pero no están, de hecho, en ningún lugar tangible. Encontramos ahí el problema de la relación entre la permanencia de esos recuerdos y las condiciones materiales, nerviosas o, simplemente, fisiológicas de la memoria. Todo el mundo sabe que ciertas circunvoluciones cerebrales corresponden a ciertos recuerdos y que una lesión puede terminar con todo un bloque de recuerdos. Todo el mundo sabe, también, que ciertos nervios son necesarios para la reaparición del recuerdo. ¡Pero cuidado! Eso no significa que los propios recuerdos estén ahí, localizados como minúsculos obje-

tos en nuestro cerebro, ni que se muevan de modo tangible como pequeñas maletas por nuestros nervios. No debemos confundir la condición con una localización.

Todos los caracteres que hemos visto vinculados a los recuerdos lo muestran muy bien: su posibilidad de desgaste, de solución, de recambio, sus distintos vínculos según los casos y las diferentes clasificaciones a las que se prestan, sus relaciones, también, con nuestra vida afectiva y nuestras emociones, la espontaneidad de su emergencia o el lento trabajo de la atención persiguiendo su retorno, todo sugiere, en efecto, un mundo aparte, independiente y puramente psicológico. Que ciertas condiciones materiales son necesarias para su libre juego es una evidencia, pero las dos caras de la búsqueda se completan sin que nunca una de ellas pueda pretender negar la autonomía de la otra.

Dejemos, pues, que los sabios progresen en el minucioso análisis de los fenómenos físicos y que eso no nos impida interesarnos por las sorprendentes posibilidades, por las condiciones, por las consumaciones de esta vida de los recuerdos que con tanta fuerza hemos descubierto en nosotros.

4. LOS RECUERDOS Y LAS PALABRAS

Antes de buscar cómo esta presencia de los recuerdos en nosotros puede modificarnos, enriquecernos y constituir así la más preciosa formación, vale la pena que nos detengamos en un último aspecto que pone en cuestión las palabras y la propia expresión de lo que tenemos, más o menos vagamente, en el espíritu. Se ha-

brá advertido, en efecto, el papel de las palabras en los ejemplos que se han citado hasta ahora. A veces se trataba de encontrar una palabra cuando se tenía una idea precisa de lo que debía designar: así Nathalie Sarraute, al mirar las flores rosadas del tamarisco, recuperaba su nombre. Otras veces era un nombre el que estaba presente y se intentaba, más o menos en vano, reavivar en uno mismo todo aquello a lo que podía referirse: así ocurría con Nabucodonosor y las respuestas que sobre él se dieron. Hay pues una relación evidente entre la palabra y el recuerdo.

Por otra parte, es un hecho: existen recuerdos cuya reaparición en la conciencia es directamente función de las palabras y de la riqueza del vocabulario. ¡Cuántas veces tenemos una impresión difusa e incierta! Quisiéramos hallar la expresión justa; buscamos el término exacto; se nos ofrecen algunas posibilidades y las descartamos diciendo: «No, no, no es del todo eso», «No, no exactamente». En realidad, el recuerdo está casi ahí: lo que nos falta es la posibilidad, gracias al dominio suficiente de la lengua, de poder llamarlo, provocarlo y permitirle, por fin, hacerse presente en nuestro espíritu como provisto de su propio documento de identidad. A falta de lo cual, el recuerdo se queda en la puerta, aguarda y desaparece.

Los ejemplos son bastante numerosos para ser tomados, en cierto modo, al azar. Un alumno recordará que en el siglo XVII, durante el reinado de Luis XIV, los protestantes tuvieron ciertas dificultades religiosas. No sabrá nada más, las ruedas dentadas se han desgastado, el recuerdo se ha simplificado, no encontrará la fórmula repetida, sin embargo, en todos los manuales: la

revocación del edicto de Nantes. Si manejara mejor la lengua, si la palabra revocación fuera una palabra que acudiera con facilidad a sus labios, mecánicamente, tal vez, la palabra revocación habría provocado el resto (revocación-del-edicto-de-Nantes). Y sin duda esta fórmula precisa, por fin encontrada, habría provocado ciertas luces complementarias. Las palabras aprendidas y retenidas por la memoria sirven, a su vez, para ayudar a la memoria.

¿Sería posible, en un examen de filosofía, dar una idea exacta y comprensible del platonismo si no acudiera a la mente la palabra idealismo? Para ello sería necesario advertirla, comprenderla, asimilarla. ¿Sería posible, en una prueba de geografía, describir con cierta inteligencia las crecidas del Nilo si no te viniera a la cabeza la palabra limo? Esta palabra lleva en su interior el secreto de la importancia de las crecidas. El recuerdo se presenta, a cada instante, de un modo difuso: le toca entonces al lenguaje fijarlo y darle su forma precisa y bien dibujada.

Y, además, cuántos malentendidos se evitarían con un dominio suficiente de la lengua. Cuántos recuerdos son inhibidos o incorrectamente evocados tan sólo porque ha fallado una palabra. Supongamos un examen de francés en el que se pide al alumno que diga lo que sabe de la Pléiade. Su primera respuesta será, sin duda, que es una colección de libros de una editorial. El presente está siempre dispuesto a ocupar un lugar excesivo. Si se le dice entonces: «Cierto, pero no se trata de eso, se trata de una escuela de poesía», al no estar familiarizado con la expresión «escuela de poesía», comprenderá entonces que se trata de una escuela donde

se aprende poesía, como se habla de escuela de danza, escuela de dibujo o escuela de bridge. Este error le impedirá encontrar algo que responder, salvo: «No sé, no la conozco». Pero si, en ese momento, se insiste: «Veamos, ¿no le dicen nada Ronsard o Du Bellay?». Entonces, liberados, los recuerdos, vagos pero reales, podrán afluir en desorden, a pesar de la inquietud que seguirá paralizándole tras el primer malentendido. No había advertido o retenido la palabra que designa esta escuela de poesía. Y podemos ir más lejos. Se le puede preguntar: «¿Sabe usted por qué eligieron este nombre?». «¿Conoce otro sentido de la palabra Pléiade?». Oscuramente se espera que haya oído hablar de la figura mitológica de las siete hijas de Atlas, transformadas en constelación y que dieron su nombre a los demás empleos posteriores de la palabra pléyade. Se esperaba sin creer demasiado en ello, y con razón. Pero, de todos modos, el alumno no ha tropezado con la palabra pléyade sino con una expresión mucho más simple: una escuela de poesía.

Las palabras son aquí, un poco, como la cuerda que se arroja a un pozo con la esperanza de sacar un cubo de agua: cuanto más larga sea la cuerda, más numerosas las palabras de que se dispone, más posibilidades tendremos de alcanzar esos recuerdos confusos y profundamente enterrados. Y el efecto se multiplica. Pues, al igual que un recuerdo puede precisarse por comparación con recuerdos vecinos (como cuando se fecha a un personaje diciendo: «No es este rey, fue después de ése y antes de aquél»), cuando se busca un recuerdo, las palabras pueden atraer, indirectamente, toda una continuación. Cité anteriormente el caso de la revoca-

ción del edicto de Nantes. Una vez hallada la expresión pueden aparecer muchos recuerdos próximos, imprecisos incluso. Se recordará la resistencia de los protestantes; se recordarán los hombres del desierto. Tal vez se recuerde Cévennes; aparecerá la noche de San Bartolomé; y, paulatinamente, irán surgiendo ciertas ideas en torno a la palabra encontrada.

No es seguro, sin duda, pero cada llamada lanzada a esa memoria profunda tiene posibilidades de despertar algo, de regresar con una presa, de reavivar un recuerdo.

Encontramos aquí una posible confusión, que es normal y reveladora. Buscamos a veces en nuestro espíritu, pero sin saber exactamente si buscamos un conocimiento aprendido o una idea personal que le estuviese vinculada. Ambas búsquedas se parecen y ambos objetos de estas búsquedas no se parecen menos: ¿Son nuestras ideas algo más que nuestras reacciones ante ciertos recuerdos o incluso, a veces, el recuerdo de ideas que hemos oído, emitidas por otro, o también de ideas que, apenas conscientemente, hemos concebido y registrado? El alumno al que se le pregunta qué piensa del platonismo o qué siente con respecto a tal o cual poeta sólo busca, a menudo, lo que se le ha dicho en clase. ¿Estamos seguros, cuando nos formamos una idea, de proceder de otro modo?

Y puesto que estas observaciones nos han llevado al parentesco que une el regreso del recuerdo con el manejo de la expresión, podemos sin duda llevar las cosas algo más lejos. Me gustaría comparar a este alumno que intenta en vano formular un recuerdo o una modesta idea que le han enseñado en clase, con el esfuerzo crea-

dor y original que realiza, en un nivel muy distinto, el escritor que está componiendo una obra propia.

¡He contemplado tan a menudo a este alumno re-dactando su examen! He hablado ya aquí de su aspecto concentrado y de sus esfuerzos cuando sufre y se desespera y busca en vano lo que va a escribir. Pero ¿qué busca? ¿Ideas? Busca sus ideas en su memoria; intenta encontrar modelos de argumentos ya oídos sobre temas semejantes, o ejemplos que se han dado en clase, o tipos de razonamiento que serían oportunos en un caso como el suyo. Busca en un conjunto flotante e incierto de palabras e ideas entre las que debe encontrar algo para construir un desarrollo razonable que será su examen y se considerará como su juicio. Ni siquiera sabe ya si la idea que se dispone a escribir se la debe a cierto profesor o a cierto libro leído al margen de la clase, o a cierta experiencia personal cuyas huellas ha conservado. Buscar las propias ideas es buscar en los propios recuerdos.

Y me complace pensar, frente a ello, en el esfuerzo del escritor que desea dejar que emerjan sus recuerdos, sus experiencias, sus descubrimientos. También él busca en las profundidades y también él siente rebullir en su interior un conjunto de recuerdos e ideas de las que se desprenderá la página que va a escribir. Pero, al mismo tiempo, hay cierto parecido con el candidato que sufre ante su examen. También el autor intenta aprender el recuerdo, la idea, la palabra justa y dejar que asciendan en él, libremente, para florecer. En un caso los recuerdos son raros, mal digeridos, y la lengua pobre; en el otro hay mil recuerdos personales, atentamente acumulados; está también la afición y la aptitud para manejar las palabras.

No quisiera forzar el parecido. Los exámenes del alumno son poco originales y no se puede esperar algo mejor. Pero quien los corrija descubrirá, con emoción a veces, el pasaje, la frase, la fórmula que parece auténtica y personal: por una vez no es puro recitado, la cosa vive y se reconocen los contornos de auténticos recuerdos hechos conscientes y bien utilizados.

¿Actúa de otro modo el que escribe? No todo es original en las frases que alinean, no todas le dan satisfacción. Pero a veces, lo más a menudo posible, él mismo siente esta vida, tan escasa en los exámenes de los alumnos, tan deslumbradora en los buenos escritores. La experiencia es tan neta que me gustaría mencionar, una vez más, a una autora varias veces citada ya aquí: Nathalie Sarraute. Tomaré esta vez un párrafo del libro titulado *Entre la vida y la muerte*. Dice que en lo que se va a escribir hay, de pronto, algo que vibra, que está vivo: ese algo corresponde a un recuerdo auténtico que asciende de las profundidades y puede traducirse en palabras.

Ciertamente, no debemos llevar el paralelismo demasiado lejos. En cierto sentido, ambas experiencias representan los dos extremos de una cadena. Pero lo que se ha querido mostrar aquí es que pertenecen, precisamente, a una sola y misma cadena. En ambos casos se descubre la complejidad de esta vida interior y de este diálogo entre los recuerdos y la conciencia con el que se forma, en realidad, cualquier pensamiento.

Se adivina así la importancia que puede atribuirse a este diálogo en la formación del espíritu, en la educación intelectual, en la preparación para el pensamiento. Hay ahí todo un tesoro cuyas ocultas riquezas aca-

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

bamos de entrever aquí y está claro que ese tesoro constituye una parte importante de la personalidad de cada cual. La misión de la enseñanza es, entre otras cosas, ir constituyendo, para nosotros, ese tesoro y enseñarnos su manejo.

Antes de abordar este aspecto, sin embargo, debemos añadir una última observación que se vincula a esta relación del alumno y el escritor. Se refiere a la participación de las letras en la enseñanza. Nadie piensa, y yo menos que nadie, en negar la parte fundamental de las ciencias en la educación. Tienen un papel preponderante en la formación del espíritu y del razonamiento, por el entrenamiento que supone; constituye un capital de conocimientos constantemente utilizables y que llevan, en nuestro mundo moderno, a progresos y, más modestamente, a profesiones importantes. Pero el tipo de recuerdos que así se estudia concierne, sobre todo, a las letras, entendidas en el sentido amplio del término. En las ciencias exactas, un recuerdo borroso e impreciso no es útil, puede incluso ser peligroso. No se tiene una vaga idea de un teorema o del resultado de un problema. Sólo la exactitud es aquí satisfactoria. Y si se tiene una idea vaga e inexacta de las propiedades de un medicamento o, simplemente, de un cuerpo físico, se corre el riesgo de las peores catástrofes. Esta especie de incesante esfuerzo que hemos intentado describir aquí y que consiste en beber de un montón de recuerdos inconscientes y vagos ya, no se refiere pues a las ciencias exactas sino a las letras. Representa una ventaja en la que no siempre piensan bastante los científicos,

IBA A DECIRLO

ni los administradores, ni siquiera los padres. Por eso, precisamente, hemos intentado describir aquí sus mecanismos. Lo que nada vale en las ciencias exactas resulta, en efecto, lo más importante casi cuando nos volvemos hacia la formación de la personalidad por medio de las letras, y representa una ventaja absolutamente decisiva para la vida futura.

Incluso los científicos recurrirán más tarde a ello, pues no sólo se dedican a las ciencias. El tesoro de los saberes olvidados pertenece, preferentemente, a ciertas disciplinas; pero, claro está, vale para todos y en todos los momentos de nuestra vida.

III

SABERES OLVIDADOS Y FORMACIÓN INTELECTUAL

Si estos saberes olvidados subsisten de algún modo en nosotros, si mantienen una realidad, una presencia, una influencia, deben desempeñar, es evidente, un papel en nuestra vida y modificar nuestro modo de pensar. No siempre se piensa en ello; y con todo, en cuanto se trata de psicoanálisis, cada cual está dispuesto a admitir que algunos recuerdos olvidados, de los que aparentemente no hemos conservado ningún vestigio, son capaces sin embargo de introducir la perturbación en toda nuestra vida afectiva, de enturbiar nuestro modo de sentir y la propia dirección de nuestra existencia. No hay razón alguna para que no ocurra lo mismo con los saberes aprendidos, escolares o no. Ni mucho menos, puesto que éstos mantienen con la conciencia una relación más fácil y cercana. Hay, sin embargo, una diferencia. Los recuerdos que el psicoanalista busca, una vez sacados a la luz, pierden cualquier acción. Todo ocurre como si hubieran sido suprimidos; en eso se diferencian de los saberes olvidados. Pero la razón de esta diferencia es comprensible. Los recuerdos perturbadores sólo debían su papel al hecho de que estuvieran ocultos y como paralizados: una vez sacados a la luz, se hallan en el mismo caso que los demás; han perdido ya su poder para perjudicar y, en cierto modo, se han vuelto neutros. Pero no son,

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

como los saberes aprendidos y, luego, olvidados, capaces de ser útiles. No constituyen esa ayuda para el razonamiento, el pensamiento, la propia formación del espíritu que es tan característica de los recuerdos aprendidos y que se han hecho inconscientes. Esos recuerdos no nos modifican menos que los otros, pero nos modifican para bien.

1. REFERENCIAS PARA EL JUICIO

He hablado, primero, de juicio.

¡Ese juicio va formándose y perfeccionándose a lo largo de toda la vida!

Se forma ya en los pequeños ejemplos escolares que se han mencionado y el primero de los cuales trataremos en el apéndice. Se forma también, naturalmente, en los ejercicios más elaborados como el juicio de un texto literario o filosófico, o también como la apreciación de una teoría científica. Pero hay que reconsiderar aquí estos hechos desde el punto de vista de los saberes olvidados, pues su papel existe; y es importante.

De hecho, éstos intervienen en todos los juicios que se hacen.

¿Cómo juzgar, en efecto, salvo por comparación y situando cualquier problema, cualquier experiencia, sea cual sea, en relación con una masa de recuerdos más o menos conscientes que se han ido acumulando en nosotros?

Cuando, viendo a un niño de tres años, se dice: «Está crecido para su edad», nos estamos refiriendo al tamaño de los demás niños de la misma edad. ¿Qué ni-

ños? No es necesario que nuestro espíritu lo precise. No sabríamos decir en qué momento, en qué circunstancia hemos acumulado la impresión global de la talla de un niño de esa edad, pero ello basta para que, por comparación y sin referencia concreta, podamos decir que éste es grande.

Del mismo modo, cuando decimos: «Esta lámpara ilumina mal», no sólo significa que no vemos bien: implica una comparación con otras lámparas, numerosas, que iluminaban mejor. ¿En qué circunstancias? ¿Dónde? No importa: la experiencia está ahí, en nosotros mismos, imprecisa y, sin embargo, por completo capaz de dictar nuestra apreciación.

Se trata, evidentemente, de pequeños juicios materiales muy sencillos. Pero el principio no es distinto si se trata de apreciar un texto que estamos leyendo, o un consejo que se nos da, o cualquier apreciación, sea cual sea: podremos colocar las cosas en su justo lugar y hacer de ellas un juicio lúcido y razonable refiriéndonos, siempre, a cierta experiencia más o menos olvidada.

Lo mismo ocurre con todos los juicios y todos los saberes.

Supongamos que digo a un alumno: «Hábleme de *Los litigantes* de Racine». El alumno no conoce la obra o la ha olvidado por completo. Pero advierte que el título no corresponde a los diversos títulos de tragedia que conoce. Suena más familiar que las otras. ¿Qué otras? No tiene tiempo de recitarse la lista, *Fedra*, *Berenice*, *Andrómaca*...; pero sus recuerdos olvidados le revelan que el título ofrecido no es del mismo tipo ni de la misma serie. Dirá entonces, vacilante: «No es una tragedia», y así podrá situar por fin la respuesta correcta:

«Es una comedia». Si su tesoro de recuerdos olvidados es más rico, tal vez se le ocurra que el título se refiere a una obra sobre procesos, más antigua tal vez, una obra griega... Habrá olvidado el título de la obra de Aristófanes *Las avispas*, pero tendrá la sensación de una huella antigua que le permita desdeñar cualquier otra interpretación que se le sugiera, como decir: «Es una obra de origen español, o inspirada en Molière», o cualquier cosa de este tipo. También ahí se trata de tener referencias y, poco a poco, la respuesta correcta, el juicio adecuado, aparece.

O supongan que le cito dos versos y le pregunto de quiénes son:

*Devolved cien veces al tajo vuestra obra:
pulidla sin cesar y volvedla a pulir.*

No conoce esos versos, pero si tiene algunas referencias, se dirá que esa incitación al trabajo obstinado es muy distinta a la súbita inspiración que alaban sin cesar los románticos; por lo tanto, deben de ser, más bien, de época clásica. ¿Y quién pudo, en la época clásica, dar consejos así? También ahí tiene ciertas referencias; sabe que en el célebre grupo del siglo XVII hubo un autor de fábulas, un autor de tragedias, un autor de comedias y, también, un prodigador de consejos. Claro está, sólo puede ser él: Boileau. En cualquier caso, si no localiza el nombre habrá podido situar con exactitud y juzgar adecuadamente al autor de los dos versos. Si, además, surge en él el título *Arte poética*, tal vez algunos

SABERES OLVIDADOS Y FORMACIÓN INTELECTUAL

recuerdos olvidados sobre ese género literario y sobre las obras que lo inspiraron le confirmen esta idea de la tradición antigua y sitúen ambos versos y la propia obra en la tradición que conduce a la disputa entre Antiguos y Modernos. No necesita saber con exactitud; aparecen ciertas luces y apuesta correctamente.

A decir verdad, estos procedimientos de encadenamiento y comparación son tan rápidos que es difícil captarlos y dar pruebas de ellos. Pero la prueba a contrario es sencilla de proporcionar, pues es muy fácil advertir cómo la ausencia de esas referencias acarrea las peores meteduras de pata.

Comenzaré por una insignificante anécdota del tiempo en que yo examinaba para la licenciatura. Le pregunté a un candidato cuándo vivió Homero. No sin candor, me respondió: «¡Señora, hace ya mucho tiempo!». No tuve más remedio que aprobar la respuesta y aprobarla calurosamente. Pero, con la perfidia típica de los examinadores, le pregunté si podía ser un poco más preciso. Entonces, engañado por mi aprobación, quiso remontarse hasta lo que, para él, debía de ser el comienzo de todos los comienzos, y se arriesgó a una apuesta; respondió, con aire dubitativo: «¿En el siglo primero?». Ignoraba que hubiera siglos antes de Jesucristo y antes del siglo primero. Ignoraba, por consiguiente, toda la historia de las civilizaciones antiguas que se sucedieron durante esos siglos; ignoraba también el giro que supuso la aparición del cristianismo en el mundo. Y apostaba; pero su apuesta estaba condenada de antemano al desastre. Alguien con referencias, con saberes olvidados, hubiera reaccionado de un modo distinto. Sin duda, no habría recordado con precisión

la fecha de Homero, pero en líneas generales habría conservado una visión de esa parte de la historia y, si hubiera apostado, lo habría hecho en función de esas referencias. Habría dicho, por ejemplo, «en el siglo VI antes de Cristo», en vez de «en el siglo VIII». Pero su respuesta no habría sido absurda; se habría guiado más o menos a tientas por conocimientos más o menos exactos y el error no hubiera sido grave. Por otra parte, habría conservado un recuerdo, vago sin duda, de la expresión «siglo primero antes, siglo primero después» y se habría hecho, alguna vez, la pregunta «¿antes de qué, después de qué?». De ese modo, la historia habría adquirido su sentido, su orientación, al menos en líneas generales. Tal vez no hubiera podido fechar, relativamente, todos los grandes acontecimientos de la historia de esos siglos pasados; tal vez ni siquiera hubiera sabido que el siglo de Pericles era el siglo V antes de Cristo o que la grandeza de Roma era del siglo primero, antes de Cristo también. Pero de todos modos tendría una especie de instinto para indicarle la sucesión y la relación entre esos acontecimientos, su orden respectivo. Habría juzgado en función de estas referencias, en función de los saberes ocultos que amueblaran su espíritu. Mi candidato, en cambio, no sabía nada y carecía de referencia alguna, de cualquier instinto que pudiera guiarle en aquel trance.

Un colega científico que, por otro lado, había ya difundido públicamente la historia, me comunicó otro hecho. Se trata del examen de un joven estudiante que termina el bachillerato y es preguntado sobre un tema de historia de la ciencia que estaba en el programa. Y el estudiante escribió que los estoicos se habían opuesto,

no sé ya sobre qué punto, a las opiniones de Galileo; admitía, pues, que los estoicos eran posteriores a Galileo, lo que, claro está, arrebatava cualquier sentido a la historia de la ciencia en general y acababa con la continua invención de un progreso. Queda claro que tampoco este estudiante tenía recuerdo alguno, ni siquiera olvidado, que lo guiase y le impidiese proferir tales absurdos. Si lo hubiera tenido, habría podido, sin conocer con exactitud la fecha de los estoicos y sin saber tampoco la fecha exacta de Galileo, conocer al menos una especie de esquema de conjunto que le permitiera restablecer un orden menos absurdo. Visiblemente, carecía de él.

En ambos casos, me dirán, se trata de historia y de un orden cronológico que debe restablecerse. Es cierto y se comprende muy bien por qué. En la historia, en efecto, la noción de referencia es particularmente evidente y se capta enseguida la utilización espontánea que se hace de estos saberes que se han vuelto inconscientes. Pero las cosas serían muy semejantes en el caso de un texto literario que debiera juzgarse en función de otro, o de una hipótesis científica que debiera situarse en un conjunto de descubrimientos, incluso en el caso de una declaración cualquiera, un consejo, una hipótesis sobre la que es necesario tener una opinión lo más fundamentada posible gracias a estos saberes que se creían olvidados. A menudo, incluso, éstos proporcionan su ayuda y refuerzan o, mejor, agudizan un juicio exacto pero mal percibido.

Qué bien se comprende que Montaigne escribiera, refiriéndose a la memoria, en el ya citado ensayo *De la presunción*: «Es la memoria un instrumento maravillosa-

mente útil y sin el cual el juicio apenas puede desempeñar su oficio». Aplicada a los recuerdos que se conservan, esta apreciación de Montaigne tiene fuerza: la tiene más aún cuando se comprende que los recuerdos olvidados nos ayudan casi tanto como los otros. Y, por ello, no sólo nos ponen en guardia contra las tonterías que podrían decirse en un examen o en una verificación de conocimientos: desempeñan un papel siempre que debe intervenir el juicio propiamente dicho. Y nos evitan así muchos errores, peligrosos a menudo.

Pienso, pues, en el caso, algo burlesco, de la dama cuya historia me contaron y que fue hábilmente desvalijada. Unos inventivos tunantes le aseguraron que debían comprobar que no hubiera fósforo en el agua que emanaba de sus grifos. Les ahorraré los detalles. En cualquier caso, cayó en la trampa. Y me gusta pensar que, con un poco más de referencias, su desconfianza habría sido mayor. Aun sin haber estudiado mucha física ni mucha química, esa extraña búsqueda de fósforo en el agua hubiera debido parecerle extraña: los saberes olvidados habrían podido ayudarle. Y añadido que todas las fábulas y todos los mínimos relatos con los que se forma la juventud, incitándola a desconfiar de halagadores y mentirosos, etc., habrían podido, también, intervenir efectivamente.

Y se ve aparecer, aquí, la resistencia que presentan los saberes olvidados a todas las afirmaciones engañosas y halagadoras que se multiplican a lo largo de una existencia. ¿Me habría puesto inmediatamente alerta ante la brillante invitación que me ofrecía un viaje pagado hasta el Extremo Oriente de no estar acostumbrada a las ofertas normales de las asociaciones a las

universidades? Ni siquiera tuve que comparar; mi propio juicio me exigía, por sí solo, desconfianza. Y esa desconfianza puede poner en guardia contra todos los peligros vinculados a la falta de juicio, contra las sectas, contra las ideologías. Se habla mucho de sectas, en nuestros días. ¡Cuántas promesas nos hacen y cuántas revelaciones afirman comunicar! ¿Resulta tal vez excesivo afirmar que cierto conocimiento histórico sobre el papel de esas asociaciones y su peligro, o esos conocimientos filosóficos, indicando el carácter sumario de las promesas que hacen, o el hábito de defender la propia autonomía ejerciendo el espíritu crítico, habrían podido proteger a las víctimas contra esas agrupaciones e impedir que terminaran, a menudo, de un modo trágico? Hablo aquí de las sectas, pero es evidente que las mismas condiciones se dan en todo lo que sea propaganda engañosa en todos los terrenos. Los saberes olvidados, combinados con los saberes conservados, proporcionan pues aquí, junto a todo lo demás, la más valiosa protección. Está claro que su papel no es puramente negativo. El mismo esfuerzo que consiste en utilizar la experiencia de la vida y de los libros es válido para todas las construcciones del espíritu y todas las empresas.

Como puede verse, todo confluye, los recuerdos adquiridos en la vida y los saberes adquiridos en las aulas, las pequeñas comodidades prácticas para preparar un examen o el éxito en los estudios y las armas, ya más serias, para preparar el pensamiento autónomo.

Pero los saberes adquiridos en las aulas han sido elegidos, precisamente, para constituir esos puntos de orientación, esas referencias, esas muestras de saber

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

con respecto a las cuales puede situarse y encontrar su lugar la nueva experiencia. Y cuanto más numerosas sean estas referencias mejor podrá relacionarse con una u otra la nueva experiencia para ser definida y juzgada con claridad.

Creemos no saber pero, de hecho, algo en nosotros sabe y nos guía. Sucede un poco como en esos trayectos que antaño se han hecho y que creemos haber olvidado por completo: basta con intentar recorrer de nuevo el itinerario para que, paulatinamente, una especie de instinto nos haga elegir determinada orientación, reconocer de pronto cierta esquina, cierto detalle, cierta casa, y nos conduzca, sin que hayamos podido preverlo, hasta el objetivo.

Como la mano que guía a un ciego, los recuerdos olvidados nos guían proporcionando a nuestro juicio, a cada instante, las referencias, los marcos, los puntos de comparación que le sirven en su búsqueda de una verdad, pequeña o grande.

¡Y qué maravilla cuando la inteligencia, así armada y entrenada, comienza a funcionar por fin como un instinto!

2. EL PENSAMIENTO DE LOS DEMÁS

Pero no es ésta la única ayuda que estos recuerdos olvidados proporcionan al espíritu. En efecto, a lo largo de toda la vida escolar y de la vida en general, el niño y, luego, el muchacho se habrá visto confrontado a otros juicios hechos, mucho antes de su época, por escritores, políticos, filósofos o sabios. Se habrá puesto en

contacto con sus reacciones, las habrá aprobado o desaprobado y así, en relación con su pensamiento, habrá formado el suyo propio por medio de una serie de elecciones y de asimilaciones nuevas. Lo habrá entrenado acostumbrándolo a distintos puntos de vista y argumentaciones posibles. Habrá encontrado, incluso, numerosas preguntas que siguen planteándosele o se le plantearán más tarde: acerca de estas preguntas, habrá percibido la variedad de las soluciones posibles y la riqueza de los razonamientos que las apoyan. Un ejemplo tomado, hasta cierto punto, al azar: la pena de muerte. Ciertamente, se discute hoy sobre ella, en la prensa y en todas partes. Pero me conmueve, personalmente, ver que incluso en los textos de la antigua Grecia, donde se halla ya abierto el debate, aparecen esos argumentos cuyo autor insiste en la necesidad de castigar severamente algunos crímenes, pero también en el fracaso del efecto disuasorio que se atribuye a la pena de muerte. En el historiador Tucídides encontramos un orador que discute la cuestión. A través de las épocas vamos hallando textos que protestan contra el principio que consiste en suprimir una vida humana, pero también contra el carácter monstruoso de ciertos crímenes que afectan a toda la humanidad. Ciertamente, no se desprenderá de ello conclusión alguna para quien haya aprendido a conocer esos textos y esos debates. Sino que, en primer lugar, le proporcionarán cierto distanciamiento: pues sabrá que no es el primero, ni su familia, ni sus amigos, que se plantea la cuestión; sabrá que hay argumentos a ambos lados y habrá aprendido a juzgar con mayor profundidad al conocer la multiplicidad de los argumentos. Pero, además de

los argumentos y del razonamiento propiamente dichos, habrá conocido a lo largo de sus estudios algunos ejemplos, ejemplos que pueden servir de símbolos. Habrá conocido el escándalo de la muerte de Sócrates injustamente condenado, habrá conocido los trastornos provocados por ciertas condenas o ciertas amenazas de condena, ya sea en la época de Voltaire, interviniendo valerosamente en los casos de Calas o de Sirvent; o más tarde, mucho más recientemente, la conmoción provocada por el asunto Dreyfus. Al mismo tiempo que argumentos, el estudio le habrá proporcionado ejemplos capaces de conmoverle y, sobre todo, de mostrarle la gravedad de los envites y la permanencia de los problemas. Y aunque haya olvidado los detalles de esos casos encontrados en la historia o de esos debates hallados en los textos, aunque no sepa ya los nombres, las fechas y las razones por las que era perseguido cada cual, habrá conservado en su interior algo de esa grave prudencia que da la experiencia.

Pero esos mismos ejemplos muestran que el alumno no habrá encontrado sólo ejemplos de razonamiento. No habrá hecho sólo la experiencia de veredictos, opiniones, afirmaciones: conocerá también, con los autores o personajes del pasado, todas las emociones posibles; habrá encontrado todas las felicidades y todos los infortunios, todas las causas de indignación o de gratitud, y todas las aventuras: eso habrá ampliado y enriquecido su horizonte interior. Dejemos de momento a un lado el enriquecimiento moral que, como puede adivinarse, cuenta mucho—volveremos a ello. Pero queda claro, ya, que este desarrollo interior influye también en la formación de su espíritu. Lo que se for-

ma aquí no es ya el juicio propiamente dicho: es la comprensión.

Comprensión de las personas y de los sentimientos, comprensión de las situaciones y de las pasiones. Ahora bien, el mejor modo de reaccionar correctamente en la vida es percibir las ideas y los problemas con profundidad humana, lo único que puede darles su auténtico sentido. La comprensión que nace, así, en el alumno es la forma más alta de la inteligencia.

El alumno que haya seguido los cursos, aun modestamente, habrá añadido a los recuerdos de los cuentos que hechizaban su infancia toda la herencia de la experiencia humana. Habrá conquistado un imperio con Alejandro o Napoleón, habrá perdido una hija con Victor Hugo, habrá luchado solo en los mares como Ulises o como Conrad, habrá vivido el amor, la rebeldía, el exilio, la gloria. ¡No está mal como experiencias! E incluso si ha olvidado todos los detalles, la posibilidad de esas grandes aventuras permanece en su interior como una forma imprecisa, pero capaz de iluminar su modestísima experiencia cotidiana y de convertirlo en un espíritu mejor informado, es decir, más abierto y seguro.

Además—¡y es importante!—se habrá acostumbrado a la diversidad de juicios posibles y al contraste de los distintos sentimientos; habrá tenido que elegir, habrá tenido que tomar posición. Así se forma el espíritu crítico. Con respecto a estas opiniones de todas clases que habrá encontrado, se habrá visto obligado a formarse una propia, que no se deba a una apresurada imitación de palabras oídas a su alrededor, sino que sea ilustrada, madura, personal.

Puede parecer poco, pero la ventaja que aquí descubrimos no es pequeña: puede definirse con una palabra. La palabra libertad. Formarse una opinión propia es dar pruebas de libertad de espíritu; es, a continuación, elegir el propio camino, las propias orientaciones, los propios compromisos. Es evitar dejarse dirigir por otro, ser prisionero de un medio, caer en todas las trampas de la propaganda y de la deshonestidad.

Se ha advertido ya, aquí, que el espíritu alimentado de experiencias, aun olvidadas, resiste mejor las tentaciones de las sectas y las falsas promesas. Y puede afirmarse que, en la vida, los recuerdos amarrados todavía en nosotros y todavía conscientes montan guardia, a cada instante, para evitarnos errores, pequeños o grandes; pero el tesoro de los recuerdos olvidados se une a ellos, monta guardia también y su número refuerza mucho esta defensa. Gracias a ellos podemos no ser víctimas de todos los que quieran engañarnos. Hemos aprendido, en efecto, que es preciso desconfiar, comparar, reflexionar y considerar sólo cierto lo que, para nosotros y tras reflexión, lo parece.

Así defendido, el espíritu evitará las seductoras trampas ideológicas. Éstas verán cómo se levantan, a su alrededor, otras ideologías distintas que se han sucedido a lo largo de los tiempos y de ello se desprenderá la necesidad de un examen. Tal vez, a fin de cuentas, el joven adopte esa ideología: ¿Por qué no? Pero lo hará con conocimiento de causa, libremente.

De este revoltijo de conocimientos que, al principio, se creían inútiles y que, poco a poco, han ido borrándose, desapareciendo uno tras otro de nuestra conciencia, surge, en definitiva, la posibilidad de tener un pen-

SABERES OLVIDADOS Y FORMACIÓN INTELECTUAL

samiento personal, una vida independiente y una personalidad autónoma.

La libertad debe conquistarse siempre: se conquista también en clase, con ejercicios cuyo sentido no siempre se reconoce o se comprende.

Hemos procedido, hasta aquí, con pequeñas pinceladas y citando grandes errores. Era indispensable partir de la propia carencia de cualquier recuerdo consciente o inconsciente para comprender la utilidad de esos saberes, hasta en la vida más sencilla y más cotidiana. Eso son sólo ventajas casi materiales, prácticas, concretas. Pero a cada instante, intentando mantenerse en ese nivel, hemos sentido la llamada de algo más importante; hemos empleado expresiones como «poco a poco», o «cuanto más numerosos son estos recuerdos», o «incluso en ese primer nivel»: nos conteníamos a cada instante, pues la pendiente normal de esos recuerdos es la que lleva a la cultura.

3. LA CULTURA

La cultura, en apariencia, no sirve para nada. Pero está hecha, precisamente, de la masa de estos recuerdos olvidados: cuando se han acumulado durante mucho tiempo, su presencia constituye un tesoro especialmente rico y variado y se vuelve entonces como una segunda naturaleza; añade una especie de aureola a todas las impresiones, a todas las experiencias, a todos los conocimientos que se presentan. Se ha citado ya la famosa

fórmula que afirma que la cultura es lo que queda cuando todo se ha olvidado. Esta fórmula podía parecer una ocurrencia chusca mientras no hubiéramos tocado con los dedos esa presencia de algo que sobrevive al olvido y sobrevive, en cierto modo, definitivamente. Si es cierto que el alumno, al terminar sus estudios normales, habrá perdido, como hemos dicho antes, una hija con Victor Hugo, habrá conquistado un imperio con Alejandro o Napoleón, habrá surcado los mares y sus peligros con Ulises o Conrad, más cierto es todavía para las numerosas experiencias de quien no cesa de acumularlas con sus lecturas, sus contactos y sus conocimientos año tras año. Éste habrá recibido, en su interior, un mundo de sensaciones, de ideas y saberes que son fruto de múltiples siglos y civilizaciones diversas. Todo estará en él, habrá depositado sucesivas capas de conocimientos no presentes en la conciencia pero más o menos disponibles, más o menos precisos, que llenarán a cada instante sus percepciones y su existencia.

Cité anteriormente el caso de la asistenta que preguntaba si Atenas estaba en Francia; era el caso de la ignorancia total. El que tenga estudios sabrá, al menos, que Atenas es la capital de Grecia y que desempeñó un gran papel en cierto momento de la historia de nuestra civilización; tal vez sepa también que la ciudad está junto al mar y podrá, si es necesario, utilizar sus difusas nociones para organizar un viaje o mantener una conversación. Pero el hombre culto que oiga el nombre de Atenas verá, más o menos conscientemente, una enorme masa de imágenes rodeando su nombre y dándole vida y relieve, pensará en los grandes siglos de la cultura ateniense con, a su alrededor, esas constelaciones de

nombres que son Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes, Tucídides y tantos otros. Verá, como una imagen de mármol simbólico, tal vez, un rostro que será el de Pericles y rememorará, difusamente, la idea de una democracia triunfante. Tal vez, muy difusamente, flote alrededor del nombre de Atenas, como una rápida visión de la Acrópolis o del Partenón, o tal vez la evocación de una corriente de agua por cuyas orillas pasean filósofos y donde Platón hace hablar a Sócrates. Todo ello formará en torno al mero nombre de Atenas una especie de aureola, incierta pero brillante y que se extiende, ampliamente, en todas direcciones. Sus recuerdos estarán presentes, presentes y ausentes; darán al mero nombre de Atenas su relieve y su sentido.

Pero no será sólo cierto con el nombre de Atenas. Si se recuerda ante él a los aztecas o la remota China o cualquier otra maravilla del nuevo mundo, el efecto será el mismo: para él, todas las palabras tendrán esta aureola, evocarán, de un modo impreciso, conocimientos, familiaridades, imágenes.

Más aun, todos estos conocimientos, al pasar por él, al regresar, al desaparecer de nuevo, habrán abierto una suerte de caminos en su espíritu, orientándolo inmediatamente hacia ciertas ideas y ciertas impresiones que permanecen en él. Su espíritu habrá adquirido así, aun sin tener que recurrir conscientemente a sus recuerdos acumulados, una facilidad de reacción, una seguridad de movimiento que serán, para siempre, su marca distintiva—y seguirán siendo, también, su alegría.

Y no es suficiente con hablar de su espíritu. Para el hombre cultivado, alrededor de cada sensación existe

una especie de constelación de recuerdos, literarios o no, que la prolongan. Dentro de un rato bajará hasta el mar: tal vez vea mejor la infinita sucesión de olas porque, cierto día, se conmovió ante la expresión de Valéry: «El mar; el mar, sin cesar empezando...»; no necesitará pensar en ello, estará ya despierto y abierto a la sensación; o tal vez contemple el espejeo del agua bajo el sol y lo vea tanto mejor cuanto, cierto día, fue sensible a la fórmula de Esquilo al hablar de la innumerable sonrisa de la ola marina; o, también sin pensar en ello, sienta ante el verde oscuro de las olas que se encabritan y la profundidad de las aguas esa admiración mezclada con espanto que experimentó, cierto día, al leer las novelas de Henri Queffélec. No, no pensará en esos autores, no es un pedante, es, sencillamente, alguien en quien se han abierto, trazado y marcado para siempre, las vías de la sensación y, por consiguiente, de los sentimientos. Será sólo una especie de cabrilleo o de amistoso signo que la realidad le hace; no necesitará pensar en ello, todo estará, a la vez, presente y olvidado.

Del mismo modo, el hombre culto conoce de antemano, y con mucha más fuerza que los demás, lo que cuesta una ruptura (con *Adolphe*), o lo que representan los remordimientos (con *Los hermanos Karamazov*). Conoce por experiencia la avaricia de *Papá Goriot*; conoce el amor en todas sus formas, las distintas visiones de la muerte: ¡lo conoce todo! y podrá «comprender» mejor que otro, en el verdadero sentido del término.

Eso supone mencionar múltiples niveles, acumulados a lo largo del tiempo. Pero no nos engañemos: esos saberes flotantes nada tienen que ver con la erudición ni con la ciencia. Hemos dicho ya, en el capítulo ante-

rior, que la ciencia no puede limitarse a conocimientos imprecisos. No se limita tampoco a esos fulgores que acompañan nuestras impresiones. De hecho, la ciencia y la cultura están separadas.

El sabio puede muy bien no ser un hombre culto. Puede muy bien haberse encerrado en los límites de su especialidad. Sucede; sucede demasiado a menudo—sobre todo desde que los estudios literarios han sido tan separados de la formación científica.

Pero también es posible—y solía ser así en el pasado—que ambos aspectos del conocimiento se combinen del modo más feliz. Cómo me gustaría evocar aquí, a mi sabor, las imágenes de esos hombres a quienes conocí o traté y que ofrecían esta maravillosa combinación. Cómo me gustaría evocar a aquel gran médico que había revolucionado las técnicas referentes al riñón y que, al mismo tiempo, escribía obras de teatro y cuentos infantiles. Cómo me gustaría hablar de aquel hombre, amigo del desierto, que es un gran especialista, pero que parte a estudiar ese desierto llevándose la Biblia y la lee en griego. Esos grandes espíritus son un gozo y un aliento, pero hay que decir también que especialistas de un nivel menos deslumbrante consiguen realizar a menudo, también, esta combinación. La tradición lo dice: hay muchos médicos, abogados, jueces que son hombres de cultura poco común, que tienen hermosas bibliotecas, que han viajado, leído y comprendido lo que veían a su alrededor. Hay, así mismo, hombres de laboratorio cuya cultura es inmensa, físicos que, a este respecto, nada tienen que envidiar. Pero es preciso saber que la combinación que realizan, así, entre dos modos distintos de conocimiento es el resul-

tado de una elección. Es posible que la combinación no se realice y, aunque en algunos casos es así, no lo es en todos.

Yo misma estoy bastante especializada como para no temer ofender a los especialistas si concreto mi pensamiento con otra comparación: la de los juegos televisivos. En efecto, no hay nada más opuesto a la cultura, ni que dé una idea mejor de esta diferencia, que ese tipo de juegos. En los juegos televisivos hay que dar, a preguntas precisas, respuestas precisas y rápidas. Estas respuestas pueden no corresponder a ningún conocimiento profundo, deben brotar como una especie de automatismo, sin la menor imprecisión. Por el contrario, la cultura no sabría responder estas preguntas: vive de recuerdos que suelen ser inconscientes, haberse casi olvidado, pero que se han incorporado al propio ser hasta el punto de formar con él un todo y dar un sentido a las menores experiencias.

A fin de cuentas, no por casualidad la palabra *cultura* comenzó ya en latín y, luego, de nuevo, en las lenguas romances, aplicándose al arte de hacer crecer las plantas. Todos esos saberes acumulados, asimilados, removidos, así como todo el enriquecimiento que proporcionan, hacen pensar, en verdad, en cómo se remueve la tierra, cómo se fertiliza, cómo se trata para que se desarrollen los granos que en ella se hayan sembrado. Y luego se prosigue, se riega, se libera el suelo de las malas hierbas que lo agotan y arrebatan un alimento que, de otro modo, sería muy valioso. No hay que llevar muy lejos la comparación, pero me gusta

que dé cuenta de los cuidados que exige la cultura intelectual y de la vida que de ello resulta. La alemana *Bildung* es algo más dura; la palabra da también idea de una construcción que, poco a poco, va levantándose, aunque sin duda de un modo más rígido. Por otra parte, en alemán, la lengua tiene también la palabra *Kultur*.

En cualquier caso, la idea de cultura, de cultivo, aplicada a las plantas se opone a la idea de unos tiestos casi sin tierra donde se hayan puesto plantas ya florecidas y sin porvenir, tiestos ya dispuestos y en cantidad, en cierto modo como las respuestas en los juegos televisivos. La cultura, el cultivo, supone arraigo, profundidad y perspectiva de un desarrollo que progresa sin cesar.

Sólo he pensado en dar aquí una descripción sencilla y concreta de la cultura tal como la he hallado a mi alrededor y tal como la he intentado desarrollar en mi enseñanza. Se trata de una descripción modesta referente al cultivo de un espíritu. Pero esa definición tal vez permita arrojar cierta luz sobre el problema, tan a menudo tratado y tan debatido, de la relación entre la cultura y las culturas.

Cuando se dice cultura, se define el objetivo al que tienden esos cuidados, esas lecturas, esos contactos que se establecen durante una vida; y se sobrentiende que ese objetivo es el mismo para todos y tiende a cierta perfección propuesta como modelo para todo. Cuando, por el contrario, se habla de las culturas, se define un conjunto de conocimientos, de valores, de instituciones, de usos que reinan en un país o en un grupo de países; se admite entonces que estas culturas son diversas y nos vemos confrontados al problema de su valor relativo.

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

Si se admite, como hemos hecho aquí, que la cultura está hecha, así, de una suma de aprendizajes, de lecturas, de encuentros y de experiencias que han depositado, en cada uno de nosotros, sus huellas, entonces se comprende que en el interior de un marco dado existan, necesariamente, elementos de información comunes: un mismo aprendizaje en clase, las mismas lecturas principales, la misma vida entre instituciones y usos a los que nos hemos acostumbrado; cada cual precisará a su modo esta experiencia, elegirá entre los marcos ofrecidos; y los superará, a veces, con su información personal; pero el fondo principal será el mismo y la existencia en todos de semejante fondo creará un parentesco. Así se definirá la cultura de este país por el elemento común existente entre casi todos los recuerdos olvidados de los hombres de este país.

Del mismo modo que la elección de nuestras lecturas y nuestras informaciones preside, ampliamente, la definición de nuestra personalidad, la pertenencia a un grupo que tenga las mismas tradiciones y las mismas fuentes de información definirá una cultura común a todos los que participen en ella de cerca o de lejos, de modo sumario o intenso.

Pertenecer a la misma cultura crea un vínculo profundo, como un vínculo familiar: haberse empapado ampliamente de ella y ser, como suele decirse, un hombre cultivado crea vínculos suplementarios y una especie de connivencia natural entre quienes están en ese caso.

A fin de cuentas, haber leído los mismos libros, escuchado las mismas melodías, admirado las mismas cualidades o a las mismas personas, es un poco como haber hecho un viaje juntos, del que se regresa con las

SABERES OLVIDADOS Y FORMACIÓN INTELECTUAL

mismas experiencias y dispuestos a ser amigos. Es mucho más incluso, puesto que no se habrá desarrollado ocasión alguna de roce durante esa lenta formación y cada sensación o cada sentimiento, sea del dominio que sea, se verá coloreado y marcado por el recuerdo inconsciente de los momentos vividos en común. El placer de descubrir a tu alrededor seres que se parecen a ti y han conocido las mismas experiencias hará revivir, entonces, la dulzura de los fervores pasados.

La formación del espíritu, que es, ampliamente, obra de la enseñanza, está acompañada por la emoción que producen los reencuentros, imprevistos siempre, con el pasado.

Me gustaría insistir en estos fervores. Los encuentro aquí, en las altas regiones de una cultura viva, jalonada de referencias comunes: existen ya para las más humildes rememoraciones y los recuerdos compartidos en la comunidad del colegio. Y todos conocemos la ternura que se siente buscando juntos, a veces laboriosamente, los nombres, los rostros, las experiencias de entonces. Marcel Pagnol extrajo de ello una hermosa escena de sus *Mercaderes de gloria*, cuando escenifica el goce de esa caza de recuerdos olvidados, con súbitos redescubrimientos. Los dos protagonistas parecen devueltos entonces, de golpe, a la frescura de su juventud; y es como si reapareciese en ellos el desinterés de antaño.

Pues los recuerdos olvidados no son tan sólo jalones para el conocimiento y el juicio: son, incluso en esta forma modesta y pueril, parte de nosotros mismos, y no la menos valiosa. Un elixir muy valioso, por consiguiente. Y sin embargo, como en todos los medicamentos, es conveniente adjuntar un prospecto.

4. ADVERTENCIA Y MODO DE EMPLEO

Es importante, sin embargo, tras la euforia de estas descripciones, poner en guardia por partida doble.

De buenas a primeras, sería ya hora de distinguir los recuerdos adquiridos durante las clases de los que vienen más tarde, o al mismo tiempo, de la simple experiencia de la vida. Hay que recordar, en efecto, que muchos niños no habrán llevado hasta muy lejos su aprendizaje escolar; entrarán muy pronto en una vida profesional, práctica, que los alejará bastante de esas lecturas y esa cultura que acabamos de recordar. Es cierto. Y es cierto también que muchos de ellos desarrollarán en esta vida profesional, con la experiencia que proporciona, una verdadera cultura distinta de la que aquí hemos descrito, pero real—siempre que aporten, por lo menos, a esta vida profesional una curiosidad, un deseo de comprender, un deseo de comparar, que entroncan su saber con una cultura. Era preciso recordarlo, pues la descripción que hemos dado aquí podía hacerlo olvidar. No obstante hay que recordar también que, incluso en la más modesta vida profesional, esos saberes desinteresados y ampliamente borrados que el niño ha adquirido en clase le serán, de todos modos, de constante ayuda. Serán los marcos de los que podrá colgar todo lo que a continuación le ocurra, serán los puntos de partida para las informaciones que reúna por su cuenta. Por lo que se refiere a esta cultura que se le abre en su vida profesional, debemos comprender que la curiosidad y el espíritu crítico que son su base se habrán adquirido en la formación escolar re-

SABERES OLVIDADOS Y FORMACIÓN INTELECTUAL

cibida en los primeros años. Añadiré finalmente que, cuanto más se le haya abierto al mundo del conocimiento intelectual y de los libros, sea cual sea su vida más tarde, más le será facilitada esa nueva cultura.

La segunda advertencia, por su parte, brota de un corazón de profesora. Es seguro, en efecto, que los saberes olvidados constituyen en nosotros un tesoro más valioso de lo que suele creerse y más extenso en sus posibilidades de acción. Pero eso no significa que sea preciso apoyarse por entero en ellos y que no se deba entrenar la memoria para tener la mayor cantidad posible de recuerdos directamente utilizables y no olvidados. El entusiasmo de la descripción no debe engañarnos. No sólo existen recuerdos que no se han olvidado y a los que podemos recurrir directamente siempre, sino que son éstos, de hecho, los que permiten desempeñar a los demás el papel aquí descrito. Regresan a la conciencia porque uno de los recuerdos conservados les hace una señal, porque en cierto modo se vinculan a ellos y entre ellos encuentran su lugar. Por otra parte, si no vuelven a la conciencia, si se limitan a impresiones vagas e imprecisas, será necesario que su acción pase a través de recuerdos más precisos, por medio de los cuales nos orientaremos. Así, aunque formen la riqueza más increíble que existe y aunque nada, de hecho, pueda abolirlos nunca del todo, la memoria está ahí para tenderles una mano y para, en la práctica, sustituirlos. Esta memoria no puede conservarlo todo, acumularía en nuestra vida una infinita masa de conocimientos, de experiencias, de ideas y sensaciones y haría imposible cualquier acción. Para apoyarla, posee esta reserva extraordinaria, esta posibilidad de conser-

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

var en sus ocultos reductos todo lo que no puede tener a mano constantemente. Pero guarda la llave del tesoro y nuestro deber es tratarla bien si queremos, a nuestra vez, aprovecharlo.

La más hermosa de las paradojas del olvido es, así pues, ser como una reserva de la memoria; y la verdadera actividad del espíritu consiste en el perpetuo diálogo que se establece entre recuerdos conservados y recuerdos olvidados. Unos acuden en ayuda de otros y, reunidos, acuden en nuestra ayuda, durante toda nuestra vida.

IV

LA MARCA DE LOS VALORES

El análisis se ha desarrollado, hasta aquí, como si los recuerdos, sean o no olvidados, tuvieran la frialdad de puros conocimientos y sirvieran sólo para el razonamiento. Incluso se los ha comparado a fichas. Pero esta idea es gravemente inexacta. Ningún recuerdo se nos presenta de este modo indiferenciado y, hasta cierto punto, neutro.

Desde su origen, la vida del niño pequeño se ve orientada así entre elementos positivos y negativos, amistosos u hostiles. Esta disposición es natural en él. Algunos objetos, algunas personas son recibidos con sonrisas de alegría, otros rechazados con irritación. Los adultos, claro está, utilizan esta disposición para enseñar al niño, lo antes posible, lo que es para él bueno o peligroso. Son onomatopeyas o gestos a veces ridículos que sugieren de lo que hay que huir («¡ecs!, ¡caca!») o lo que, por el contrario, debe ser apreciado («¡Bueno!, ¡ñam, ñam!»). El carácter risible de estas advertencias simplificadas hasta el extremo no debe engañarnos: corresponden a la bipolaridad del mundo en el que vivimos y de los sentimientos que nos inspira. Ocurre con las personas lo mismo que con los objetos, algunas serán amigas y otras enemigas sin que sepamos siempre explicar el porqué. Estarán los rostros protectores de los íntimos, estarán también inexplicables enemista-

des, tal vez porque al niño la persona le parece fea o porque, cierto día, una caricia o un cuidado cualquiera le fue dado de un modo que le disgustó. A veces, cuando el niño crece, será necesario corregir esos primeros tropismos; será preciso acostumbrarle a aceptar a sus pequeños camaradas, a compartir con ellos algunos objetos cuando los considera estrictamente suyos, y a tolerar a las personas mayores de su entorno. Pero se trata sólo de correcciones, en un mundo resuelta y definitivamente dividido entre aspectos buenos y aspectos malos.

Si de estos primeros descubrimientos se pasa al niño ya más crecido y a las primeras lecturas, la impresión es idéntica. Vemos al joven espíritu acceder entonces a mil sueños, conocer aventuras, descubrir mundos múltiples. En estos mundos existen seres ficticios de formas infinitas, hadas, monstruos, dragones, magos, pero también seres que son más reales sin que pertenezcan, por ello, a su entorno—valientes paladines, hijas de rey, relumbrantes palacios de mármol y hombres comprometidos en lejanas aventuras por mares poblados de sorpresas. Los propios animales a los que se acerca pueden, ahora, hablarle y desempeñar un papel protector o nefasto. Pero, para nosotros, lo esencial es que este mundo está, también, muy clara y visiblemente dividido entre los seres amigos y los enemigos, entre quienes van a hacer el mal y quienes defienden la buena causa. Y estos sentimientos se comunican enseguida al joven lector. A todos los niños les gusta Cenicienta. Todos detestan al ogro, al lobo o al traidor; todos admiran al valiente caballero; y todos hubieran querido ser Robinson Crusoe. O, si se quiere, admiran a Tintín o a

cualquier otro héroe de las lecturas de su edad: éstas están orientadas y ellos participan, con todo su corazón, en esta orientación. Y no se trata de vaga simpatía sino de calurosa pasión, en la que el niño compromete por completo su corazón al lado de los héroes. Nada es apagado o tan sólo objetivo en su mundo interior: está recorrido por cálidas aprobaciones y vivas reprobaciones; puede tener los ojos llenos de lágrimas, cerrando los puños: ha entrado en este mundo de sueños tomando partido.

He aquí un rasgo del recuerdo que todavía no hemos mencionado. Se ha hablado del recuerdo como conocimiento, de su clasificación o su erosión: está claro que no podemos limitarnos a eso. En todo recuerdo hay una fuerza; hay un impulso en una dirección u otra, como una carga eléctrica positiva o negativa dispuesta a producir una reacción hacia ese o aquel polo. Esta disposición orientada nació al principio, marcó nuestra psicología y sigue en nosotros, dispuesta a reproducirse cada vez que se presente una situación comparable y nos recuerde, conscientemente o no, esta primera experiencia. Estas reacciones comienzan ya a dibujar lo que constituye, para cada uno de nosotros, nuestra personalidad.

Pero si eso es cierto para los recuerdos en general o, al menos, para la mayoría de los recuerdos, el hecho adquiere una singular importancia en el caso de los recuerdos olvidados. Los hemos descrito en los capítulos precedentes como conocimientos perdidos en parte, que intentan con mayor o menor éxito ascender hasta nuestra conciencia gracias a ciertos encuentros, o que se limitan a constituir una especie de marco incons-

ciente para lo que seguimos aprendiendo: pero esta carga afectiva, esta reacción a favor o en contra, deja también huella, y mucho más duradera que todo lo demás. Hemos olvidado los detalles pero sabemos, todavía, si estábamos a favor o en contra: se ha abierto el camino, ha sido desbrozado en nosotros por semejante reacción; y lo más admirable es que subsiste, dispuesta a renovarse, a reforzarse a cada ocasión, sin que sea en absoluto necesario recurrir al recuerdo que, por primera vez, la hizo nacer.

Si volvemos a las pequeñas preguntas indiscretas de historia que evocábamos en los primeros capítulos, si preguntamos: «¿Qué sabe usted de Luis XI, de San Luis?», la respuesta puede ser especialmente vaga y los recuerdos especialmente imprecisos; pero por lo general se producirá, con razón o sin ella, una reacción: «Luis XI era malo, San Luis era bueno». ¿Por qué? Luis XI era malo, y tal vez vislumbremos difusamente, recuerdo de infancia, a un personaje encerrado en una jaula; y una reacción se inicia en nosotros: está mal encerrar a alguien en una jaula. San Luis era bueno, y tal vez un difuso recuerdo infantil nos muestre al rey impartiendo justicia sentado bajo una encina; ¿qué encina, por qué? Pero sabemos que es bueno que un rey imparta justicia y sea conocido por ello. En estos vagos recuerdos se han asociado aspiraciones que tendrán importancia en la vida.

Los saberes olvidados han pasado por nosotros, despertando ciertas emociones: el camino sigue abierto para siempre a las reacciones del mismo tipo, afectivas o morales.

LA MARCA DE LOS VALORES

No creamos que se trata sólo del mundo infantil, poco acostumbrado a la racionalidad: se trata de toda nuestra existencia; y este tipo de recuerdos no cesa, al atravesarlos, de dejar en nosotros rastros equivalentes. Es cierto para las experiencias concretas de la vida personal; es cierto para los encuentros que hemos tenido; es cierto para todas las lecturas, todos los aprendizajes, todos los contactos intelectuales.

Todos sabemos la influencia que pueden tener algunos recuerdos, no olvidados sino, por el contrario, presentes para siempre, cuando nos han marcado una vez. El niño que vio detener a sus padres no lo olvidará nunca; vivirá sobre todo con sus deseos, sus creencias, sus juicios completamente orientados por esta experiencia. Pero, sin ir tan lejos, todos sabemos que el encuentro con un amigo, cuya educación ha sido distinta, cuyas experiencias y lecturas han sido diferentes, despierta de pronto en nosotros la comprensión de un mundo al que no teníamos acceso, con sus esperanzas, sus cóleras, sus valores. Nos apropiamos enseguida de todo ello. Un muchacho que se haya relacionado con «El gran Meaulnes» y se haya convertido en su amigo tendrá otros sueños, otras voluntades, otro ideal en la vida; tendrá los de su amigo.

Tales hechos son harto evidentes para insistir en ellos; sólo es preciso que su propia evidencia no enmascare el papel, menos visible pero tal vez no menos importante, de las experiencias olvidadas.

¿Quién recuerda la primera vez que, siendo niño, dio con la desvergonzada mentira de alguien y comprendió que no podía hacer nada? Y, sin embargo, de ahí procede cierta desconfianza y cierta reacción de re-

chazo con respecto a la mentira. ¿Quién podría decir, más tarde, salvo si fue un acontecimiento notable por otras causas, la primera vez que percibió y adivinó el sufrimiento de un exilado? Fue tal vez una mirada de través, la observación de un pariente o el efecto de una lectura; de todos modos se formó entonces en él, para madurar y, eventualmente, adquirir importancia, cierta compasión mezclada con inquietud y, tal vez, en algunos, un difuso deseo de ayudar. Y esas experiencias van acumulándose; se recogen y retienen aquellas para las que se ha abierto ya un camino en nuestro interior, y ese camino se ensancha entonces.

De hecho, encuentros, amistades, lecturas, todo esto, constituye nuestra experiencia, que siempre va acompañada de reacciones morales o afectivas; éstas penetran en nosotros para convertirse en parte de nosotros mismos. Entonces, presidirán el propio desarrollo de las demás experiencias. Cada una de ellas hallará un espíritu ya preparado y, en cierto modo, armado; será más fácilmente reconocida, dominada y clasificada con las demás; al mismo tiempo, los valores que aporte reforzarán los de anteriores encuentros. Y orientarán, con mucha más claridad, las ulteriores elecciones. Nos dirigiremos a las personas, los países, los libros que nos dan la impresión de concordar con esas primeras reacciones y que, en efecto, las refuerzan. Nuestros recuerdos olvidados serán, en todo, nuestros guías.

Esos recuerdos, sin duda, no regresarán nunca pero su influencia, en cambio, tiene pocas posibilidades de desaparecer.

Pero es hora ya de decirlo: toda esta experiencia, tan rica en influencia, se hará tanto más viva y fuerte cuan-

to haya pasado por esas dos vías privilegiadas que son la literatura y el aprendizaje escolar. Así puede justificarse, incluso aquí, el término de «saber olvidados».

¿Por qué la literatura?

Podríamos pensar que la vida, sobre todo en nuestro mundo actual, tan rico en acontecimientos dramáticos, descubrimientos exaltantes y facilidades prácticas que nos permiten conocer, algo mejor cada día, el universo en el que vivimos, bastaría para proporcionarnos todas las experiencias deseables para conocer la tierra, el espacio y todo el universo.

Y, sin embargo, la experiencia que ha pasado por la literatura es singularmente más eficaz.

En primer lugar, es infinitamente más amplia. No sólo nos hace escuchar, directamente, las voces de todos los viajeros y de todos los pueblos. También nos hace caminar, paso a paso, por los senderos de Francia (por ejemplo, con Julien Gracq). Nos describe mundos indómitos, animales extraños, ritos desconocidos (por ejemplo, con Senghor)—todo de modo igualmente directo e inmediato.

Pero, sobre todo, hace que todas las voces del pasado acompañen las del presente. Sabemos directamente lo que sintieron nuestros padres o nuestros abuelos o los hombres que vivían cuando se constituían nuestros países u otras civilizaciones muy anteriores. Poseemos las confidencias, los textos, los testimonios de los romanos y los griegos y poemas babilónicos y de todas las culturas más remotas que han existido.

¡Y eso no es todo! Pero ¿cómo olvidar ese otro mun-

do mucho más extenso que el nuestro, que lo acompaña y nos enriquece, el mundo de lo imaginario? Sí, los descubrimientos de la vida submarina pueden inspirarnos curiosidad, admiración; pero Julio Verne les había abierto ya el camino y habíamos seguido con la misma admiración y la misma curiosidad sus imposibles viajes. Y *Los viajes de Gulliver*, y la *Utopía* de Tomás Moro, sin mencionar la visita a los infiernos y al paraíso guiados por Dante. ¡Todo! La literatura lo ofrece todo y, como suele decirse hoy, «en directo».

Pero ¿por qué hablar de países? El hecho es más sorprendente todavía con las emociones. Se ha mencionado ya aquí el caso del joven que, sucesivamente, conoce las experiencias de los grandes textos literarios; pero no se ha dicho que esas experiencias podían abarcar un campo ilimitado. La literatura nos permite ser, a la vez o sucesivamente, el verdugo y su víctima, el rey en palacios resplandecientes y el pobre que se muere de hambre, y conocer también todas las emociones de civilizaciones hoy desaparecidas, ser esclavo, practicar sacrificios, adorar divinidades de formas y deseos increíbles para nosotros. Nos permite ser hombre o ser mujer, ser niño o anciano, y de todas estas situaciones nacen, de nuevo, voces que nos hablan en una especie de confianza universal.

Semejante magnitud implica una elección por nuestra parte, y nos la impone; y las primeras tendencias que hayan despertado en nosotros se traducirán, ahí, en orientaciones más o menos conscientes que las reforzarán. Algunos preferirán el refinado análisis de una sociedad de salones y otros la sencillez de la vida en el campo: unos leerán a Proust, otros a George

Sand. Así mismo, a algunos les gustará encontrar en la literatura una interioridad sobria y contenida, otros preferirán las aventuras y lo maravilloso: los primeros leerán a Madame de Lafayette, los segundos *Las mil y una noches*. Y no menciono aquí las diferencias de opinión que aparecen entre todas esas vías y oponen a los partidos políticos, las reacciones morales, los compromisos de todo tipo. Infinita por su campo, la literatura es también diversa por el espíritu que domina a cada autor. Eso permite, a la vez, las más cálidas adhesiones y el nacimiento de los más vivos impulsos de simpatía; pero también desarrolla, se quiera o no, el sentimiento de esa diversidad, es decir, por consiguiente, la tolerancia.

Sin embargo, esta misma variedad sólo ponderaría la de las experiencias procedentes de otras vías; e incluso ese espíritu de tolerancia puede desarrollarse, de hecho, en contacto con otros encuentros, otros descubrimientos, siempre que sean lo bastante numerosos. En cambio, la literatura tiene un privilegio, que es sólo suyo prácticamente. Precisamente el privilegio de saber comunicar, con palabras, la experiencia, volverla presente y casi real haciendo pasar al espíritu del lector los sentimientos, las simpatías, las aspiraciones del autor. Así sucede, al menos, si sabe escribir y posee el arte de expresarse.

Naturalmente, el caso límite es la poesía, en la que un sentimiento intenso o sutil está encerrado en una forma breve, conmovedora, fácil de retener y que adopta una realidad muy particular. Al principio poesía, en griego, significaba creación, y es un hecho que incluso los autores de obras en prosa no dejan de reivindicar los

versos que les impresionaron y modificaron, y los citan como epígrafe o los comentan. Pero aunque la poesía sea, en este sentido, un límite, sigue siendo cierto que cualquier buen escritor es un mago y que su magia nos abre un mundo.

Y en primer lugar—¡milagro!—los escritores nos enseñan a ver. Sencillamente a ver las cosas, a ver el mundo. Suelo estar convencida de que nuestra percepción de las cosas es, a menudo, superficial, distraída, insuficiente. Y creo que la observación, la elección de las palabras llama a menudo nuestra atención sobre detalles presentes, sorprendentes, que reconocemos y cuya variedad nos parece evidente, mientras que nos eran desconocidos. Estoy tan firmemente convencida de ello que he agrupado en el segundo apéndice algunas observaciones a este respecto, no queriendo demorarme aquí en ello puesto que la idea se refiere sólo muy indirectamente a los recuerdos olvidados. Pero veremos, por ejemplo, *Los gatos* descritos por Colette, con su suavidad y sus zarpas y su lujo; nunca he observado ni me han gustado mucho los gatos; pero mientras estoy leyendo semejante texto advierto la verdad de las observaciones o, mejor, las descubro y, al mismo tiempo, por algún tiempo, me gustan los gatos; y tal vez no sea todo pues, por algún tiempo también, me empapa una especie de simpatía hacia ese tipo de sensualidad que tan presente hace la belleza de las bestias, de los frutos y de las plantas. La admiración va acompañada de la comprensión, y la visión vinculada a un texto lleva consigo reacciones afectivas y próximas ya a juicios de valor.

Pero, sobre todo, los escritores nos hacen sentir y comprender las emociones y su sentido. Y me gustaría

contar, a este respecto, una impresión muy reciente que tuve hace algunas semanas: acababa de escuchar en una cassette, es decir, leído en voz alta, el *Otelo* de Shakespeare. Estaba sola en una habitación tranquila, tenía tiempo y dejé que fuera fluyendo todo el texto. Cuando la cinta terminó, permanecí como herida por el estupor y la desolación. Sentía una devoradora compasión por Desdémona, la pura y tierna Desdémona, que acababa de morir una vez más víctima del malentendido que lanzaba contra ella a un esposo amado. Me sentía desgarrada de compasión por Otelo, el Moro, que en su locura e imprudencia acababa de matar a aquélla por la que sentía tan poderosa pasión. Ambas compasiones no se contradecían, se completaban. Me parecía, desde el abatimiento en el que me hallaba, comprender mejor que nunca cómo los seres humanos se hacen sufrir sin desearlo, el uno al otro, aunque se amen y quisieran hacer cualquier cosa para demostrárselo. Me parecía alcanzar un nivel de comprensión mayor que en todos los años pasados; tal vez se le añadiera vagamente la condena de la perfidia del traidor, el sentimiento por la imprudencia de Otelo, que no lo había comprobado mejor, el asombro ante el conjunto de pequeños indicios que acababan desembocando en el trágico final de un modo que parecía casi inevitable. La compasión y la comprensión me abrumaban. Tardé mucho tiempo en recuperarme.

Para qué seguir, esas ideas son demasiado evidentes. Pero quisiera insistir en ello.

A fin de cuentas, en el ejemplo que he citado en el primer capítulo, y donde contaba mi súbito éxtasis al escuchar dos versos de la *Ifigenia* de Racine,

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

*Y yo, que la llevaba triunfante, adorada,
regresaré sola y desesperada.*

ocurría, sin duda, exactamente lo mismo. Dije por qué razones y en qué circunstancias el recuerdo se había grabado en mí. Dije también qué relación podía haber con los sentimientos que mi madre me dedicaba; pero ¿lo dije todo? No indiqué entonces, ni tal vez comprendí, todos los ecos que en mí despertaba la desesperación de Clitemnestra ante la idea de la muerte de su hija. No perdía a su hija por accidente, no la perdía por enfermedad, era presa de una serie de acciones y dolores entrecruzados de los que no era la única víctima. «Y yo, que la llevaba triunfante ...»: más allá del «yo» de Clitemnestra, esta fórmula da a entender el dolor de Ifigenia, la muchacha condenada a morir; da a entender un poco el drama del padre que va a sacrificarla: como en Otelo, la compasión hacia un personaje se vincula a esa comprensión de las desgracias de los hombres que se torturan unos a otros. Y además —¡cuántas cosas, ayl...—yo debía saber que esa desesperación de Clitemnestra iba a llevarla hasta el crimen, y eso añadía una nueva dimensión a su sufrimiento. Tal vez tuviera también una vaga conciencia de que aquel inmenso dolor habría debido evitarse y que Ifigenia sería sacrificada a una condenable ambición. Todo aquello no era consciente, pero ahora advierto perfectamente esos caminos y esas tendencias que se abrían en mí y que, tal vez, algún día pudieran desarrollarse.

Esta compasión, aunque no sea siempre tan intensa, está casi siempre presente en las obras literarias. ¿Para qué demostrarlo? ¿Para qué citar la *Tristeza de Olimpio* o

Anna Karenina? La misma compasión se encuentra, latente y modesta, en todos los detalles que nos conmueven cuando leemos una novela, sea cual sea.

Y si es posible así descubrir su presencia en todos los recuerdos que permanecen muy vivos en nosotros, ¿cómo dudar de que ocurra lo mismo con los recuerdos olvidados? ¿Tenemos el recuerdo de todas las novelas que hemos leído? ¿Y de las tragedias? ¿Y de los poemas? Todo pasó, pasó por nosotros. Pero si hemos sentido, aunque sea sólo de un modo fugaz, compasión por seres muy distintos, comprensión ante situaciones desconocidas, esperanzas y desesperanzas que no eran las nuestras, ¿cómo semejante acumulación de experiencias, por rápidas que sean, no va a dejar abierto en nosotros el camino para tales sentimientos, la costumbre y el conocimiento de su posibilidad? La literatura nunca pasa por nosotros sin dejar a sus espaldas una pequeña marca que puede ser leve y apenas perceptible, pero que es capaz de durar. Esta marca pertenece al campo del sentimiento; y cada conocimiento es acompañado por impulsos afectivos que, poco a poco, dibujan nuestros gustos y nuestras aspiraciones.

Sin embargo, hemos admitido como segunda condición favorable que esta lectura de textos se haya producido en la enseñanza y en clase. Eso puede parecer algo paradójico. Pues todos sabemos que las grandes lecturas decisivas suelen hacerse fuera de cualquier enseñanza, al albur de los encuentros. Sin embargo, las condiciones en las que se hace la lectura de textos en la enseñanza son, desde cierto punto de vista, singularmente favorables. Éstos se eligen, primero, en función de su utilidad y no siempre son aquéllos con los que el

niño daría. Pero, sobre todo, las condiciones que se reúnen en la enseñanza ofrecen dos ventajas: la presencia del profesor y una lectura lenta.

La presencia del profesor puede sorprender: hay muchos profesores cuyas palabras nada añaden al texto, muy al contrario. Todos lo sabemos y también yo lo sé. Pero si el profesor es capaz de explicar realmente un texto, si sabe someterse a él y dejarle hablar, apartando todas las pantallas que un falso saber tiende a multiplicar entre el autor y el lector, entonces es evidente que su comentario hará descubrir a los alumnos muchos rasgos que, sin ello, no habrían advertido. Y el impulso de simpatía o antipatía se ve enriquecido. Más aún, los niños—como muchos adultos—tienden a la imitación y el sentimiento que se hace aparecer ante ellos se impone con singular facilidad a su mal defendido espíritu. Es fácil influir terriblemente en el juicio y las reacciones de los jóvenes. Se señala un detalle u otro, así, un poco al azar y ya los tenemos lanzados por un determinado camino. Es una responsabilidad que no debe desconocerse. Nunca olvidaré, por mi parte, la experiencia que tuve con una clase de segundo; explicaba a esa clase el relato de la separación de Dido y Eneas en la *Eneida* de Virgilio. Debí de permitirme ciertas observaciones, tal vez para divertirme o para hacer más vivaces las cosas: el resultado fue que la clase tomó partido, de una sola vez y apasionadamente, por Dido y contra Eneas. Éste era el traidor y el infiel; no se consideraban en absoluto qué razones y qué justificaciones podía tener para su partida. Se trataba, de pronto, de una clase de rabiosas feministas y moralistas intransigentes. Advertí lo que ocurría. Tal vez yo misma me hu-

biera visto influida por el recuerdo de los adioses y los desgarradores lamentos de Dido en la ópera de Purcell *Dido y Eneas*, pero tuve que hacer un esfuerzo para cambiar la reacción, para mostrarles que Eneas podía tener razones distintas a la infidelidad y, en especial, una indiscutible orden de los dioses; tuve que mostrarles que la grandeza de una obra depende, a menudo, de que los dolores son así trágicamente dobles—como en el ejemplo de Desdémona y Otelo; la compasión debe ser también, entonces, doble. En cualquier caso, aquel día evalué la responsabilidad del profesor, que es muy grande.

Torpe a veces, suele ejercerse bien. Hacer que se advierta la elección de un adjetivo, un silencio, un contraste, una palabra fuerte o una imagen, es contribuir a que el texto penetre con más facilidad en el espíritu de los jóvenes lectores y, tal vez, deje allí esa huella indeleble de la que hablábamos hace un rato. La explicación del texto puede ser una apertura a todo un mundo; y es una lástima que, a menudo, sea reemplazada por observaciones exteriores y superpuestas que, por su parte, sin duda no sirven de nada.

De todos modos, sea cual sea el comentario, la lectura de un texto en clase es una lectura lenta.

Por lo general, se lee demasiado aprisa. Se lee sin prestar realmente atención, sin advertir, sin dar al texto la posibilidad de hacerse oír plenamente y con toda su fuerza. Una lectura en voz alta es ya distinta. Y desde que sólo tengo ya acceso a los libros a través de cassettes, es decir, por una lectura en voz alta, advierto que los detalles me conmueven más. En clase, si se lee o comenta un breve texto de veinte versos o veinte líneas,

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

es verdad que los jóvenes, si escuchan (y siempre hay algunos que escuchan), oirán o advertirán de pronto, al azar, determinada palabra o determinada fórmula o determinada idea: ésta, percibida súbitamente en toda su fuerza, abrirá en ellos ese camino destinado a perdurar. Así, yo misma me sentí impresionada por los dos versos de Racine que ya he mencionado. Pero puede creerse que en cada texto, en cada lectura, habrá, cierto día, un alumno que perciba y reciba algo: ese momento de percepción, ese momento de choque, no existiría si, simplemente, se hubiera pedido al alumno que leyera el texto en su casa, en voz baja, como suele leerse.

A veces, la impresión es confesada, resulta visible; y sus prolongaciones morales aparecen con toda claridad. Tuve de ello tan hermoso ejemplo, en mis breves años de enseñanza secundaria, que no vacilaré en recordarlo, aunque, sin duda, lo habré citado ya en otra ocasión. Fue a comienzos de la guerra y explicaba yo un breve texto griego del orador Lisias, contando lo que había ocurrido cuando, finalizada la guerra contra Esparta, Atenas tuvo un gobierno no democrático impuesto por el vencedor. El tal gobierno, que necesitaba dinero, decidió tomarla con los metecos, es decir, con los extranjeros residentes; y el texto cuenta cómo se enviaron representantes a casa de esos metecos para apoderarse de sus bienes, a veces violentamente: el hermano de Lisias perdió allí la vida. Es un texto muy breve, quince líneas tal vez, que cuenta los hechos sin comentario, sobria pero vívidamente. Y recuerdo todavía a la niña que, en segunda fila, a mi derecha, frunció de pronto el ceño, agitó la cabeza como un animalillo sal-

vaje y me dijo: «Señora, eso me asquea». Diré que en el momento en que explicaba yo el texto, los actos violentos contra los judíos aún no habían comenzado o, al menos, aún no eran conocidos; pronto se desencadenarían, pero todavía lo ignorábamos. La emoción, la indignación de la pequeña, procedían, pues, puramente, de un texto literario. Pronto iba a tener, en la vida real, razones para sentir una indignación semejante. No sé si las experimentó; no sé nada de ella; pero, en cualquier caso, el terreno estaba preparado, el camino abierto, la rebeldía estaba ya allí. Podía reaparecer, lista ya, a la primera ocasión—nacida de ese recuerdo, sin duda olvidado, pero también de esa reacción asimilada ya.

¿Olvidado ese recuerdo de un gobierno efímero de hace veinticinco siglos? ¿Cómo dudarle? Pero quedaba ese asco por la injusticia y la violencia que, una vez, había entrado en ella gracias a un texto literario, leído en clase.

Pero hay que distinguir. La ocasión que cito era memorable y la niña había quedado realmente impresionada. Digo que el recuerdo estaba olvidado en el sentido de que, sin duda, no se acordaba ya del nombre de Lisias ni de las fechas de aquel gobierno, pero podía haber conservado cierto recuerdo. Sin embargo, ¡cuántos han desaparecido por completo! Tal vez los recuerdos de los textos leídos en clase, que no han sido elegidos, que la clase suele escuchar con cierta indiferencia, entran con mayor facilidad que otros en los lejanos escondrijos de los recuerdos olvidados. Quisiéramos poder desalojarlos y cazarlos al vuelo para ilustrar la riqueza de esos tesoros. Pero, por naturaleza, se ocultan. Forzoso es, pues, razonar sobre lo desconocido par-

tiendo de lo conocido y decirnos que ocurre aquí como con los recuerdos de conocimientos olvidados y que, sin embargo, en cierto modo, siguen vivos en nosotros. Con tantas pequeñas admiraciones y breves enfados, tantas emociones pasajeras consideradas evidencias, va formándose, también ahí, un tesoro que, poco a poco, va haciéndonos lo que somos.

Así pues, se comprenderá que pueda existir, a través de estas lecturas y estos menudos descubrimientos, tanto una formación afectiva y moral como una formación intelectual; y vale la pena detenerse en ello. Pero que, antes, se me perdone: aún no he terminado del todo con la literatura.

Acabamos de encontrar, por el camino, la noción de tolerancia vinculada a la diversidad de las letras, y la noción de compasión, presente en tantos textos: ambas nociones parecen, como dos corrientes, converger hacia otra, más amplia, que es el rechazo de la violencia.

También ahí la afirmación puede sorprender. Hay textos literarios que rezuman violencia. Hay epopeyas donde se exaltan la fuerza, el goce de la matanza y el triunfo sobre el enemigo. Hay textos donde la revuelta parece convertirse en violencia. Los hay donde se afirma incluso la complacencia en ella: hay textos más o menos patrióticos, integristas, crueles, incluso satánicos, o al menos sádicos. Es cierto; ya lo he dicho: la literatura es el campo mismo de la diversidad. Pero seamos justos: esos escritos son, a pesar de todo, una excepción. Incluso en las epopeyas donde se exalta la fuerza aparece, a menudo, la compasión ante los sufri-

mientos que implica la guerra. Incluso en los escritos donde ruge la revuelta, de hecho suele ser protesta contra una sociedad o un mundo donde, en opinión del autor, reina la opresión, equivalente de la violencia. En ese caso, la revuelta señala como el extremo de la compasión y constituye una llamada a un mundo mejor. Por ejemplo, quienes denuncian los horrores del Gulag apelan a una reacción de protesta, pero esparcen primero esa intensa compasión hacia las víctimas que es, fundamentalmente, rechazo de la brutalidad y, en primer lugar, de la injusticia.

Normalmente, puesto que inspira simpatía hacia las víctimas, la literatura siembra la indignación contra todos los agravios que evoca; y esa indignación es acompañada, según los casos, por la necesidad de protestar, o el deseo de ayudar y consolar—con frecuencia ambos a la vez.

He mencionado las epopeyas guerreras, pero la observación podría extenderse a los escritos sobre la guerra que no han dejado de sucederse desde los lejanos tiempos de la *Iliada*, y a través de todos los siglos, hasta nuestra época moderna. Todos constituyen una especie de testimonio, cálido y vibrante, que describe implacablemente la violencia, aunque de vez en cuando aparezcan los brillos del valor o el sordo fulgor de las largas paciencias guerreras. Desde la muerte de Héctor en la *Iliada* hasta los libros más recientes sobre la última guerra y sus consecuencias, pasando por *Guerra y paz* de Tolstoi, el tono sería el mismo, y hablo de las consecuencias de la guerra pensando, por ejemplo, en los libros de Primo Levi. Pues ese nombre evoca para mí una anécdota bastante significativa.

Fue hace algunos meses, en la Sorbona, en una ceremonia con la que se celebraba el recuerdo de la Shoah para que se adhiriesen a él los jóvenes. Pues bien, una alumna menuda, llegada con otros para aportar ese testimonio, dijo que lo que la había conmovido y movido a adherirse al movimiento y trabajar en él era... No, no eran los documentos acumulados en la prensa, los testimonios directos de los medios de comunicación, ni la tradición impartida en la enseñanza de la historia: era, dijo, la visita de Primo Levi y la lectura de uno de sus libros. Testimonio sin duda, pero testimonio literario que había despertado esas prolongaciones afectivas y morales que la información es, a menudo, incapaz de provocar.

Eso no debe sorprendernos; pues la propia naturaleza de la literatura es la de reprobear la violencia.

No intentaré averiguar si la violencia es natural entre los hombrecitos y entre los hombres adultos, o si es obra de una sociedad, de una educación, de las privaciones o de cualquier otra cosa: lo importante es que existe; cualquier individuo, antes o después, topa con ella; salvo algunas raras excepciones, cada cual quisiera entonces defenderse, protestar, apelar a algún poder protector y equitativo, para mostrarle lo que está sufriendo sin medios para resistirse. No puede hacerlo. Semejantes experiencias abundan en los relatos de juventud y marcan dolorosamente el espíritu de quienes las sufren.

Pero si él no puede apelar así y dar testimonio, el escritor, en cambio, sí puede. Las obras literarias son esta llamada y esta protesta que la joven víctima o el adulto desamparado no pudieron hacer oír.

Existe a este respecto un ejemplo que es como el

modelo y el arquetipo, perfectamente claro. El *Prometeo* de Esquilo. En la obra, Prometeo es encadenado a la roca por dos emisarios del rey de los dioses que son la fuerza soberana (*Cratos*) y la violencia (*Bía*). Apenas se queda solo, pone por testigo al universo entero, invitándolo a comprobar los sufrimientos que debe soportar, la injusticia que se le hace y los malos tratos que debe sufrir. Los males se multiplican, mirados, contemplados. De hecho, a lo largo de la obra, le responde un impulso de compasión. Primero el coro de las Nereidas, esas muchachas que llegan movidas por la compasión y se quedarán con él hasta el desastre final. Pero también los hombres de los alrededores, todos los hombres y la naturaleza entera. Eso es lo que dice el admirable canto del coro del que daré, al menos, algunas palabras:

*Gimo sobre el destino que te ha hecho un maldito, Prometeo;
y las lágrimas que corren de mis ojos enternecidos
inundan mi mejilla con sus brotantes aguas.*

*¡He aquí pues por qué tristes decisiones erigen en leyes sus
caprichos!*

*Zeus hace sentir a los dioses de antaño su orgulloso imperio.
Ya el país entero levanta un gimiente clamor.*

Esquilo enumera muchos otros pueblos:

*Y, con ellos, las vírgenes de Cólquide, intrépidas combatientes:
y las hordas de Escitia, que ocupan los confines del mundo, en
torno al estancado Meotis.*

Luego, muy pronto, el marco se amplía:

Con un sordo gemido, la ola de los mares cae sobre la ola; el abismo gime; las negras entrañas del Hades subterráneo le responden con un gruñido, y las aguas de los ríos de sacra corriente gimen sus desolados lamentos.

Ese gemido del universo entero habla bien del horror que inspira esta violencia.

Desde el principio hasta el final de la obra, Prometeo ha protestado contra ella. Pero, más allá de Prometeo, Esquilo quiso dar también testimonio contra la violencia que puede reinar en el mundo por obra de lo arbitrario o de la crueldad. Y al igual que la naturaleza entera se compadece de Prometeo y se indigna con él, todos los lectores, a través de los tiempos, se compadecen de quien es víctima de semejante tratamiento y se indignan contra quienes son sus responsables.

En la obra de Esquilo, donde la tragedia continuaba en otra, el poeta, que contemplaba las cosas de muy arriba, llegaba a una especie de pacificación por un intercambio entre potencias y una suerte de tratado de apaciguamiento. También ahí el sufrimiento de Prometeo se inscribía en un mundo complejo y compartido, con faltas y responsabilidades en una y otra parte, que se veían en las demás obras de la trilogía; pero la única que ha llegado hasta nosotros es, precisamente, la que con tanta fuerza expresaba esta propuesta; y ésta, como sabemos, cruzaría los siglos suscitando nuevas obras, en primer lugar la del poeta inglés Shelley.

Éste es un ejemplo límite, lo reconozco de buena gana. Pero define, a mi modo de ver, una de las funcio-

nes de la literatura, con la que no siempre cumple pero que le pertenece propiamente. No todo el mundo ha leído a Esquilo ni a Shelley; no todo el mundo conoce, creo, el mito de Prometeo. Pero no hay nadie en el mundo que no haya encontrado, varias veces en su vida, lecturas comparables, o escuchado antes la explicación de textos de este tipo—menos brillantes tal vez, pero capaces de suscitar la misma reacción.

Habría que prestar a eso cierta atención en nuestra época, cuando florecen más que nunca la violencia y el fanatismo, cuando los atentados son moneda corriente, cuando los propios niños cometen crímenes de adulto e introducen la brutalidad hasta en los muros de la escuela. Y si realmente hay en los estudios literarios que acabo de recordar rápidamente la posibilidad de un remedio cualquiera, no infalible, es cierto, ni suficiente, pero capaz al menos de ejercer una acción, sería urgente devolverles el lugar que ocupaban y que, con una loca imprudencia, se les ha arrebatado progresivamente.

Mientras, y de un modo más general, es un hecho que ninguna experiencia es nunca del todo fría ni indiferente. La acompañan el placer o la hostilidad, la esperanza o la cólera, la simpatía, la admiración; está viva. Se une en nosotros con disposiciones que se verán, cada vez, enriquecidas, estimuladas, contrariadas, corregidas, completadas, pero cuyo primer germen habrá sido sembrado entonces—sea cual sea la suerte reservada a esos conocimientos de antaño, y sea cual sea el grado de olvido que los haya recubierto.

Esta vida subterránea de los recuerdos no es fácil de describir, es secreta e impalpable; nos vemos obligados a recurrir a metáforas más o menos afortunadas. Tras haber hablado de fichas y ruedas dentadas, me he puesto a hablar de impulsos de simpatía, de conexiones como con la corriente eléctrica. Soy consciente de que todo eso es, a la vez, insuficiente e incoherente: lo lamento. Pero la tarea era difícil. ¿Hubiera sido mejor hablar, como hizo ese gran conocedor de la complejidad de los sentimientos que era Gaston Bachelard, de «dinamización psicológica» o de «irradiación»? Tomo esas palabras de unos estudios sobre la expresión poética y los elementos del mundo a los que apela. El propósito es evidentemente distinto del nuestro, pero la complejidad que desea evocar es del mismo orden: se trata, también ahí, de ecos y de resonancias vinculados a cada impresión, que la prolongan, le dan su sentido; y aunque Bachelard busque, sobre todo, la fuente de la inspiración poética, a veces llega a producir su efecto sobre el lector, pues ambos coinciden. Los estudios del filósofo están siempre más o menos orientados hacia la imaginación y el sueño; pero, de ese modo, también intentan ojear lo que se oculta tras la aparente sencillez de lo real. De ahí la tentación de buscar apoyo en él.

De hecho, nos proponemos sólo aquí descubrir el impulso de simpatía u hostilidad que acompaña a todos los recuerdos, sean cuales sean, olvidados o no. A este respecto, creo que se puede emplear, según los casos y su grado, un vocabulario afectivo y hablar en ese caso de deseos, o un vocabulario moral y hablar entonces de valores. Ahora bien, una de las tareas esenciales de la enseñanza, y en especial de la enseñanza literaria, es la

LA MARCA DE LOS VALORES

de sembrar y fortalecer en cada uno esos valores diversos, que son como la experiencia común acumulada por la humanidad en el transcurso de los siglos: sin ellos—hoy lo presentimos—no es fácil vivir.

V

**POR UNA FORMACIÓN
AFECTIVA Y MORAL**

Naturalmente, cualquier niño puede extraer de la experiencia concreta de su vida lecciones de orden afectivo y moral que forman su personalidad. No es indispensable pasar, para ello, por el aula ni por la literatura. Sigue siendo cierto—como se ha dicho—que la experiencia acumulada en la literatura o en la historia de una civilización ofrece un registro infinitamente más extenso y más patente que la mayoría de las vidas. Hay, es cierto, niños que conocieron a través de aventuras felices o infortunadas descubrimientos, cambios, toda una iniciación a la existencia; por otra parte, la literatura se ha hecho a veces eco de ello. Pero esos casos son excepciones; la mayor parte sólo conoce una experiencia mediocre y sólo oye conversaciones familiares sin envergadura y, a veces, no exentas de acritud. La literatura toma, pues, el relevo.

Y, sobre todo, tiene la ventaja sin par de permitir que el niño elija. Ante las lagunas de la formación actual, algunos añoran las clases de moral y civismo que existían antaño. Nada tengo contra su restablecimiento; pero no estoy muy segura de su eficacia; y, por otra parte, temo que esas clases no parezcan querer imponer a los jóvenes espíritus valores sospechosos de estar vinculados a ciertas situaciones políticas o sociales, y que, en cualquier caso, no habrán elegido ni sentido

en su interior. Por el contrario, la literatura, como la historia o la filosofía, constituye una suerte de inmenso catálogo, ilustrado y atractivo, de todas las cualidades, de todas las conductas que los hombres han podido admirar a lo largo de los siglos y de todos los valores que les han podido ser caros. La literatura se los ofrece a los niños, les deja reaccionar y, así, algunos de ellos, poco a poco, los penetran. Se acostumbran a ellos; pero, en primer lugar, los eligen como se eligen los amigos; y, tras haberlos elegido, se vinculan cada vez más a ellos y los comprenden cada vez mejor.

Sería fácil demostrarlo en algunos valores que conmueven de inmediato el corazón y la imaginación. Casi todos los niños se sentirán afectados por la suerte de las víctimas de una injusticia; casi todos admirarán, de paso, cierto ejemplo de generosidad o se conmoverán ante cierta disposición al perdón; casi todos vibrarán ante los grandes ejemplos de fidelidad y abnegación. Olvidarán los hechos, los nombres; pero cada ejemplo habrá reavivado, de paso, una disposición que, sin ello, habría permanecido vana y no se habría desarrollado. Y podemos ir más lejos: incluso las virtudes que parecen trasnochadas y pasadas de moda, sí, incluso esas virtudes pueden, creo, dejar de vez en cuando su impronta y arraigar en el espíritu de quienes las encuentran. Se las ve abandonadas; casi dan risa; y sin embargo prenden de paso una pequeña chispa o abren un camino que, poco a poco, se irá ensanchando. Sólo prenden en el espíritu de los jóvenes otra vez o con rasgos algo distintos, pero, como los demás valores, gracias a la experiencia acumulada por los siglos, sobreviven.

Comenzaré por la más pasada de moda, tal vez, y en cualquier caso la más accesible a los niños, la virtud a la que se alude con palabras como cordura, prudencia o, también, sabiduría, pero una sabiduría más hecha de experiencias vitales que de conocimientos aprendidos. Parece una virtud de otro tiempo. No es de nuestra época. Y molesta más bien a los niños, tan a menudo invitados a mostrarse «prudentes» o «cuerdos», a «ser buenos» en definitiva. Por lo tanto, de buenas a primeras parecen dispuestos a reírse o a volverse de espaldas.

Pero poco a poco descubrirán que todas las culturas y todas las épocas tuvieron ese constante respeto por aquellos a quienes llamaban los «sabios». En la cultura bíblica tenemos la sabiduría de Salomón. Entre los griegos está Solón y también aquellos a quienes denominaron los siete sabios; o están también, en Roma, los sabios estoicos, los sabios epicúreos y todas las imágenes dejadas por Séneca o por tantos otros textos de oradores o filósofos: todos recuerdan una especie de altiva serenidad ante las peripecias de la existencia y una firme resistencia a todas las presiones procedentes del exterior. Viene luego el dominio del francés y encontramos la palabra *sagesse* aplicada al hombre que ha leído mucho, reflexionado mucho y ha logrado dominar sus pasiones y sus sentimientos: aquí está Montaigne. Seguirán luego los filósofos, los retratos trazados por los moralistas, hasta las imágenes de las novelas, como ese sonriente anciano de pueblo que parece haberlo conocido todo y poder dar excelentes consejos sobre todos los temas, y de aquel al que nada afecta ni rebaja los textos franceses dicen: *c'est un sage* (es decir, 'es un hombre prudente, cuerdo; es un sabio'). He aquí pues una

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

virtud de formas muy diversas, pero hay algo cierto: en todas partes donde se encuentran, esas palabras tienen una connotación favorable; en todas partes se advierte que concitan la estima y el respeto; y, poco a poco, esa connotación favorable se impone como una costumbre y abre, en el espíritu de los jóvenes, una nueva indulgencia. Habrán olvidado todos estos ejemplos, o casi: conservarán una imagen borrosa, algo convencional, de una especie de serenidad ante las pruebas. Conservarán también la idea de que esta serenidad es loable. Conservarán la impresión de que es pueril, sin duda, manifestar enseguida y sin medida la decepción o la cólera, y de que puede actuarse mejor.

¡Oh, no por ello habrán adquirido prudencia y sabiduría! Sería demasiado fácil... Pero ved al que pensaba ser el primero y, con gran sorpresa por su parte, se ve de pronto mal calificado: sus compañeros lo miran; hace un mínimo gesto con la mano, muy controlado, como diciendo: «Lo comprendo: es la vida; lo acepto». Ese mínimo gesto de la mano no es gran cosa, pero busca la aprobación; puede reconocerse en él la huella dejada por el conocimiento de los sabios del pasado que aceptaban así peores pruebas. No sabe que les está imitando; pero una especie de altivez se añade a su expresión de voluntaria indiferencia: por ahí ha pasado la gran tradición.

Pero ¿dirá o pensará que se comporta como un sabio? Claro que no. Lo que quedará de esa virtud es, aquí, el valor, pues las virtudes se comunican entre sí. Pero ¡hablemos del valor! Tampoco él carece de dificultades. Pues si pensamos, primero, en el valor físico del guerrero en plena batalla, como lo cantan las epo-

peyas de todas las épocas, hemos visto ya que podían existir, a este respecto, reticencias. Este valor está vinculado a ciertas formas de patriotismo que no siempre están bien vistas, está vinculado también a la guerra y a los sufrimientos que comporta: se han mencionado, en el capítulo anterior, todas las reservas que podían suscitarse—injustamente a veces—contra él.

Y, sin embargo, ese valor está, originariamente, en el espíritu de los jóvenes. Sabemos cómo les gusta jugar a batallas. Sabemos qué orgullosos se sienten de ser jefes poderosos con armas falsas pero con soldados obedientes, y cómo les gusta triunfar sobre el campo enemigo con pasión y una pizca de crueldad. Hay pues, siempre, algunos que aceptan el ideal heroico de la epopeya y tal vez obtengan de él, más tarde, una entrega a causas válidas que, finalmente, les honrarán y servirán a los demás.

Pero la literatura les enseñará muy pronto que hay otras formas de valor, más elaboradas, más interiores, tal vez más difíciles de conquistar. La historia y los textos literarios están llenos de ejemplos de este valor. Los conocerán y los olvidarán: creo que yo misma los he olvidado en gran parte. Pero quedará esa aureola en torno a la palabra, ese impulso de simpatía que les habrá afectado y que, un buen día, puede dictar su conducta.

Pues la guerra no lo es todo, ni las batallas—ni siquiera las guerras justas y las batallas inevitables. Si una de las epopeyas de Homero canta el heroísmo en la batalla (se trata de la *Ilíada*), la otra canta las aventuras de un hombre viéndoselas con todas las dificultades que le presentan la naturaleza, la suerte, así como el mar y los distintos peligros que, de pronto, revela. Aprecia el

espíritu de quienes serán los grandes aventureros, los descubridores de mundos, los hombres que navegan solos por el mar y exploran los continentes. He mencionado antes a Conrad, pero habría podido citar muchos nombres distintos, desde Cristóbal Colón hasta *La isla del tesoro* y muchos más. ¿Y por qué citar sólo el mar cuando el aire, el espacio, está también abierto a la conquista humana? Los jóvenes que leen esos relatos habrán olvidado, repito, los nombres, las fechas y los títulos de las obras; pero, sin duda, casi todos se habrán conmovido ante alguno de esos textos, e incluso en nuestra época. Así, ¿no pensarán, con envidia y respeto, en el Saint-Exupéry de *Vuelo nocturno*? Todas las ambiciones de la aventura humana nacen de semejante relato.

Y eso no es todo... El valor tiene tantos rostros como la sabiduría y la cordura. Ya en la batalla, el verdadero valor no es destripar al mayor número de enemigos posible, es permanecer, aun herido, junto a un amigo en dificultades; es combatir el propio miedo y dominarlo. Es también, lejos de la batalla, permanecer fiel, a pesar de las pruebas, a las causas que se han adoptado y a las propias creencias. Podría citar a Galileo y los peligros que corrió por lo que consideraba que era la verdad. Pero incluso en Juana de Arco, no es al triunfante jefe guerrero lo que más se admira de ella: es la mujer sola presa de sus jueces y que permanece obstinadamente fiel a lo que creyó y deseó, a lo que era su fe. Podemos ver en casos de este tipo, lamentablemente muy numerosos, que algunos rostros de la clase se llenan, súbitamente, de una admiración que llega al presente, pues resistir la tortura y permanecer fiel a los suyos es una experiencia que nuestra época conoce en exceso y que

muchas obras literarias recientes han celebrado de un modo conmovedor.

¡Nada que decir contra ese valor! Basta con haber oído bastante sus alabanzas, en sus diversas formas, con haber percibido la imagen fuerte y brillante de la generosa firmeza que implica. Con pequeños choques, o poco a poco, el ideal penetra así en el espíritu, se convierte en parte de la persona y queda, en cierto modo, asimilado a ella.

Volvamos a ese pobre alumno: tal vez esté sufriendo una injusticia y dejándose castigar por otro; tendrá la frente alta y el aspecto de osada decisión en el que se reconoce el recuerdo olvidado de los heroísmos del pasado. No hay nada que hacer: la cosa ha entrado en él, y para siempre.

Tal vez, de todos modos, habría reaccionado así; pues los instintos están en nosotros; y muchos niños sin cultura alguna pueden mostrar un raro valor. Pero si, precisamente al comienzo, ese instinto hubiera estado en él, se habría visto más afectado por los múltiples ejemplos que los textos le ofrecen. Así, ese instinto habrá podido desarrollarse en mejores condiciones; y el recuerdo permanecerá, latente pero muy cercano, en el tesoro de los recuerdos olvidados. Hay que añadir, por otra parte, que la literatura elige ya y hace la distinción: hay a lo largo de los siglos numerosos textos que se burlan viva y convincentemente del matamoros o del soldado fanfarrón; los hay también, y desde la más remota Antigüedad, que exaltan al hombre capaz de permanecer íntegro ante las amenazas.

Esta variedad en las formas se encuentra también en una tercera virtud que incluyo aquí porque corre el

riesgo de parecer singularmente desacreditada: la pureza. Sin duda está vinculada a las convenciones sociales. Y por ello puede adoptar formas que nos parecen perfectamente risibles. Cuando Pablo y Virginia nos ofrecen la imagen de los héroes que, en nombre de un poder absurdo, aceptan antes la muerte que la indecencia, tenemos derecho a burlarnos de la pureza. Pero el alumno encontrará en los textos muchas otras formas, más simples y conmovedoras; encontrará toda la galería de muchachas que se inicia con la encantadora Nausica, que Ulises encuentra en Homero, prosigue con todas las jóvenes heroínas de Eurípides, dispuestas a entregar su vida por el bien de los suyos, y que puebla nuestra literatura de ensueño con las muchachas de Musset, por ejemplo, y más recientemente con las de Giraudoux. Pero habría que completar la galería con esos tres muchachos que no conocen forma alguna de mancilla, los Lanzarote, los Telémaco e incluso el genio Ariel. Habría que completarla, sobre todo, con esa pureza moral que acompaña su gracia y que coincide con ciertas formas de valor que citábamos anteriormente. Hay pureza, así mismo, en *El gran Meaulnes*. Y puesto que he mencionado, hace un momento, a Saint-Exupéry, la hay en *El principito*. En nuestra época sin ilusiones y que muestra de buena gana sus peores tendencias, es inevitable que alguna de esas imágenes alcance algún día a determinado joven, a otro joven otro día y que, poco a poco, vaya construyéndose en él la idea de una pureza que podría serle cara y serle próxima.

Tal vez esta influencia sea más difícil de advertir, pues los jóvenes la ocultan. La juventud se ha querido,

siempre, adulta y liberada. Tal vez por eso muchos textos literarios hacen retroceder esta pureza hasta una infancia quizás amenazada, pero inocente aún. Sea como sea, es posible que los jóvenes de hoy disimulen sus tendencias, que permanecen en ellos muy reales, bajo un aspecto cínico y deslices de vocabulario. ¡No se hablará de pureza, no! Pero se hablará de intransigencia, dando a esa palabra un sentido favorable. Significará que no se acepta el compromiso y eso es lo que quería decir pureza. Significará que se mantiene el ideal contra viento y marea, que no se aceptan las sumisiones a la sociedad, a sus amenazas y bajezas. Pero seguirá siendo pureza.

Pues la pureza tiene, también, muchos rostros. Puede a veces aplicarse a sentimientos muy fuertes, violentos o incluso culpables. Un sentimiento al que nada atenua, ninguna consideración de interés, ningún cálculo mezquino, sea cual sea. La literatura nos invita, precisamente, a compartir esas grandes pasiones, esas pasiones sin mezcla. Y me gustaría citar aquí una frase de Giraudoux que suena un poco como una ocurrencia chusca, pero que contiene, creo yo, una gran parte de verdad. Está en el monólogo del jardinero de Electra, cuando éste declara: «Se logran entre los reyes las experiencias que nunca se logran entre los humildes, el odio puro, la cólera pura. Siempre se trata de pureza. Y eso es la Tragedia, con sus incestos, sus parricidios: pureza, es decir, en suma, inocencia».

Creo que hay mucha verdad en estas palabras. Espero que la juventud conserve formas menos sospechosas de pureza; ¡mejor sería así! En cualquier caso, he enumerado bastantes como para que se me ofrezcan muchas posibilidades. Pero ya ésta, reconozcámos-

lo, eleva un poco los corazones; y es posible experimentar sentimientos sin mezcla y sin compromiso aun absteniéndose de actos como los evocados por el jardinero de Electra.

Por otra parte, encontramos, también aquí, el primer impulso de todas esas purezas. Cuando veo a un alumno que lanza una mirada sorprendida y ofendida, sin decir nada, a quien está haciendo trampas, reconozco ese aspecto de adolescencia íntegra y sin fisuras que era el *Delcid* representado por Gérard Philipe.

Las virtudes pueden cambiar de nombre, su contenido puede variar: siempre queda algo, incluso cuando las ocasiones en las que se conocieron han sido olvidadas ya. ¡Y cuántos valores podríamos citar!

Y no he hablado de la ternura que brilla en tantos textos; no he hablado de la distancia que se establece, gracias a una leve ironía, y marca un tono civilizado que se encuentra, de un modo tan delicioso, en Beaumarchais o en Marivaux: sin embargo, el alumno lo descubre con sorpresa; no es capaz todavía de imitar ese tono pero, poco a poco, queda seducido por ese modo de abordar la vida, y probablemente le tienta conseguirlo un día u otro.

No, no he hablado de todas las virtudes, de todos los valores, ni mucho menos. He querido mostrar, sobre todo, que incluso para los valores que hoy han pasado, más o menos, de moda, la literatura ofrece, en diversas formas, los elementos que proporcionan a los jóvenes espíritus los gustos, las certidumbres, las aspiraciones a partir de los cuales se construirá su vida. Sin

duda les haría reír pensar que esos textos, a los que no siempre prestaron gran atención, han contribuido, en definitiva, a formar en su interior lo que, más tarde, consideran instinto. Pero, a fin de cuentas, a nadie le sorprende ver que se adoptan, poco a poco también, los gustos, las certidumbres y las aspiraciones del entorno: ¿Por qué no vamos a estar más abiertos aún a ese entorno sin límites que ofrece la literatura de todos los siglos y de todos los países?

Pero se plantea aquí una cuestión bastante grave. Pues he procurado—con mucho esfuerzo a veces—añadir a los ejemplos antiguos algunos ejemplos de nuestra literatura moderna. Ahora bien, de hecho, no es cierto decir que toda la sucesión de los textos literarios no ha dejado de exaltar los valores y de cantar a los héroes o alentar al bien: fue cierto durante muchos siglos y, recientemente, ha dejado de serlo.

Es absolutamente exacto que las antiguas literaturas alabaron sin cesar, directamente y sin ocultarlo, las virtudes; ha habido tratados sobre las virtudes, sobre cada virtud; ha habido elogios de los grandes héroes y los grandes hombres; ha habido historias edificantes. Del mismo modo, la literatura clásica, cuando mostró el mal, pidió siempre excusas explicando que lo hacía para condenarlo y desterrarlo. También ahí los textos de los moralistas, las propias novelas, apoyaron constantemente valores que son, en líneas generales, los que acaban de recordarse. Pero en nuestro tiempo todo ha cambiado. Cuándo se produjo el cambio y por qué razones es una cuestión que merecería largas discusiones. Yo tendería,

a priori, a creer que la evolución comenzó muy despacio, a lo largo del siglo XVIII, para desarrollarse luego, cada vez más, hasta nuestros días. No hablo, claro está, de una evolución regular y que abarca en su movimiento a todos los autores y todos los géneros. Muchos de los ejemplos antes citados probarían que la idea exige matices. Pero, en fin, parece en efecto que la línea de conjunto es bastante clara.

Ya un libro como *Las amistades peligrosas* no es precisamente una invitación al bien; pero, poco después, aparecerá Sade; las novelas se empeñarán, cada vez más, en describir los males y los escándalos de la sociedad; se verá a los poetas penetrando en campos hasta entonces prohibidos; la cosa comienza con Baudelaire pero se concreta, claramente, con Rimbaud o Apollinaire. Y muy pronto los libros de nuestro tiempo se convierten en una abierta invitación al rechazo; no apartan ninguna situación ni ningún sentimiento del campo de su investigación; y respiran la revuelta por todas partes. Para un libro de nuestro tiempo el mayor elogio es decir que es «corrosivo». Se celebra lo que parece un grito. Y mientras las literaturas antiguas o clásicas celebraban de buena gana la belleza de la vida humana, los nobles sentimientos y la placidez de la existencia, la literatura de nuestro tiempo expresa casi siempre una sombría amargura; y quien se permite ser optimista suele pasar por ingenuo. Ignoro cómo puede explicarse. Es posible que se trate de una evolución natural de la expresión literaria: a fuerza de progresos, el análisis psicológico amplía progresivamente su campo de observación y se fija en realidades cada vez más difíciles de acosar y cada vez menos confesadas. Es posible

también que haya una evolución normal vinculada a los descubrimientos de la libertad, cuando ésta, más o menos bien comprendida, considera una gloria rechazar todas las coacciones. Es posible, también, que las coacciones hayan sido, de hecho, demasiado pesadas. Y es igualmente posible que la idea de la necesidad de repartir, y de repartir entre todos, haya hecho más visibles y pesados los defectos apegados, prácticamente, a todas las sociedades. Y entonces el movimiento se inicia y va amplificándose.

Pero, sean cuales sean las razones, quisiera hacer aquí dos observaciones.

La primera tiene cierta relación con lo que decíamos anteriormente de las llamadas a la violencia. Consiste, en efecto, en decir que la revuelta contra la sociedad y contra ciertos aspectos de la condición humana se hacen, por lo general, en nombre de un ideal contrario. Tal vez no sea así en todos; no se puede generalizar apresuradamente; pero en líneas generales creo que eso cuenta mucho. He hablado de una necesidad de repartir; podríamos hablar también del sentimiento de cierto ideal tal vez irrealizable, no realizado en cualquier caso: suele encontrarse en la base de estas revueltas. Se lo encuentra en la necesidad de verdad, de dureza, de protesta, que aparece en tantos escritos y que es, en realidad, la expresión de esperanzas frustradas y de exigencias insatisfechas. Se desea la verdad a toda costa, la libertad sin límites, tal vez el valor y la pureza al servicio de los tímidos y los corruptos: todo ocurre como si estas aspiraciones ante el estado del mundo real se agriaran y ya sólo se expresaran en forma de rechazo. En la medida en que es así, una de las actitudes

sería el complemento y el reverso de la otra: no su negación.

Tengo el optimismo de creerlo. Pero quisiera hablar aquí como profesora. Si realmente se pretende dar a los jóvenes una educación que les ayude a abordar la vida y que contribuya a construir su personalidad afectiva y moral, me parece esencial comenzar dándoles, a ellos, jóvenes y sin experiencia, encuentros y textos donde estos valores se expresen de modo sencillo y directo. No se les puede pedir el difícil esfuerzo de buscar el impulso positivo oculto tras esas negaciones y esos rechazos: se dejan engañar por las apariencias. Ahora bien, es preciso evitar ante todo cualquier malentendido.

Por ello creo que es un grave error ponerlos inmediatamente en contacto con estas formas recientes de la literatura; que es preciso, por el contrario, acostumbrarlos a las formulaciones simples y constructivas de los textos clásicos y es necesario, a ser posible, iniciarlos a esas antiguas literaturas que tenían la sencillez de decir lo que esperaban de los hombres.

Aunque se trate de una simple clase de literatura antigua, a falta de algo mejor, eso supondrá contribuir no sólo a su formación intelectual, a sus conocimientos, a su juicio, sino también—como vemos—a su formación de hombres responsables.

Pero no es eso todo; y esta conclusión podría parecer partidista. De hecho, si insisto en favor de las literaturas clásicas, ya sean latina, griega, española, francesa, inglesa o lo que se quiera, lo hago porque esta literatura moderna, esta literatura del rechazo, está presente en todo caso para los jóvenes; es lo que tendrán ocasión de leer; sobre ella versarán las críticas

que lean; de ella saldrán las películas que vean, en el cine o en la televisión; gravitará sobre ellos, los rodeará, les proporcionará una amplia materia de reflexión: está ahí, a su alrededor, presente, y tiende demasiado a borrar, con su sola presencia, todo lo demás. Pero la otra literatura, no.

No está ahí, a su alrededor, si no se la proporciona la enseñanza. Para completar la imagen que les ofrecen las obras modernas, para permitirles elegir con toda libertad y formarse de un modo sencillo, de acuerdo con un orden pedagógico, es necesario que la enseñanza les proporcione esta contrapartida, ese contrapeso, ese contraveneno tal vez. Es cuestión de honestidad. Es también, en cierta manera, cuestión de salvación pública.

Perdóneseme si parezco, aquí, dar la espalda a mi época. Quisiera decir que no es así. Conozco, admiro el talento de los autores más modernos, o de algunos de ellos al menos. También me he alimentado con ellos. No viviría como vivo de no haberlos leído. Me rodean. Y no hablo sólo de Gide o de Proust: me refiero ciertamente a las novelas del año pasado en las que de pronto, en un mundo que no es el mío, veo fórmulas, análisis o personajes que me abren un nuevo acervo en mi universo interior. Pero no soy un alumno de segundo; no estoy ya en esta abierta espera en la que está quien lo tiene todo por aprender; sé ya bastante para recorrer los caminos del descubrimiento. Y eso no es así para alumnos de segundo. Basta con leer sus exámenes u oír sus comentarios para advertirlo: les falta todavía ese tesoro de recuerdos olvidados con respecto a los que se situían las lecturas y gracias a los que se elabora, pro-

gresivamente, la idea de lo que, más tarde, querrán hacer consigo mismos y con su vida.

Es posible, por otra parte, que intervenga la moda; una tendencia puede triunfar hoy y otra mañana. La evolución que he mencionado no se hace de modo regular, sin sacudidas. Y cualquier evolución conoce esos cambios. Debe evitarse, pues, moldear a los alumnos con actitudes que los profesores conocieron en su juventud y que, tal vez, mañana serán sustituidas por otras muy distintas. Factor de libre elección, el conocimiento de las literaturas clásicas es pues, también, un factor de equilibrio y de estabilidad. Nadie negará que éstas son dos cualidades que, mañana, serán muy necesarias para los jóvenes de hoy.

Todos los valores están sometidos a evolución. Hemos visto que los más tradicionales podían cambiar, con el tiempo, de contenido o, incluso, de nombre. Y, según las épocas, se preferirá uno u otro. He hablado hace un rato de las más tradicionales: me gustaría, para terminar, detenerme unos instantes en una virtud más práctica, pero cuya ausencia se hace sentir, cruelmente, en nuestro mundo actual y para la que la enseñanza, con sus saberes olvidados, podría desempeñar un papel decisivo. Se trata del sentido cívico que, si se prefiere, podemos denominar sentido de la colectividad, del bien común o, incluso, de la solidaridad. Está claro que, hoy, sólo se conoce esta solidaridad en unas formas bastante restringidas: tal vez sea un vínculo profesional, sindical o étnico, en el sentido estrecho y exclusivo del término; pocas veces es ese sentido de la colectividad co-

mún a todos que es el Estado; y menos aún el respeto a la ley, establecida para preservar la seguridad de cada cual. Eso comienza muy pronto, comienza en la escuela con las pequeñas destrucciones y las mínimas violencias, pero también con la indisciplina con la que se impide a los demás trabajar y aprovechar lo que se les aporta. Es inútil, creo, insistir en estos hechos, todo el mundo los conoce; y, sin duda alguna, todo el mundo los deplora. Pero no se advierte bastante que todo ello depende, en gran parte, de lo que se enseña a los alumnos en clase o de lo que no se les enseña.

Sé que no es fácil. Sé que hay problemas casi insuperables, especialmente en los establecimientos donde se agrupan numerosos niños pertenecientes a otras culturas y a priori más bien hostiles a los mensajes que nuestros textos aportan. Les falta ya, de entrada, ese sentimiento de pertenencia que debe ser la base del sentido cívico. Sé que en estos establecimientos los profesores lo pasan muy mal y que todos los medios deben emplearse para intentar crear ese sentido cívico tan importante. Pero yo desearía que, entre esos medios, no se olvidara, tan por completo como se está haciendo, la aportación de las letras.

Porque es un hecho: ese sentimiento, si se expresa con fuerza suficiente puede, aun tratándose de espíritus distraídos y poco cultivados, proporcionar a los alumnos algo muy valioso—una impresión de acuerdo en algunos puntos, una vaga simpatía y, tal vez, una o dos iluminaciones sobre el significado que puede adoptar este vínculo entre las personas, en el que sólo veían desconcertante abstracción.

Y resulta que la literatura, los textos, la historia,

exaltan de modo casi continuado ese sentido de pertenencia a una comunidad. Lo vemos ya en Grecia, en el civismo de los héroes de Troya, de los que Héctor sigue siendo un modelo maravilloso; pero sobre todo, en la pequeña ciudad de la época clásica qué fácil era sentirse miembro de una colectividad y estar dispuesto a sacrificarlo todo por las ventajas que proporcionaba. Todos los autores han repetido esta idea: Pericles, en un momento crucial de la historia, declara que lo más importante para un hombre es la prosperidad del Estado, pues de esta prosperidad del Estado depende la suya y no al contrario; exalta así mismo la abnegación por la Ciudad. Demóstenes lo hará; la tragedia no deja de repetir la misma idea, poniendo el bien de la Ciudad por encima de todo lo demás. «Bueno—se me dirá—, pero los jóvenes ya no leen los textos griegos. ¿Qué les proporcionará esa herencia de exaltación del civismo?». Admito esta situación—provisionalmente al menos. Pero tal vez hayan estudiado latín. Y resulta que el latín les ofrece lo mismo. El latín les ofrece el agudo sentido de los derechos y los deberes del ciudadano, la idea de que cada cual debe sacrificar, heroicamente, todo lo que tiene y todo lo que es por el bien de la comunidad. El latín cita hazañas de abnegación de este tipo y los textos de Cicerón y otros recuerdan el pensamiento griego de la importancia del civismo. «Bueno—se me dirá—, pero tampoco han estudiado latín». De ser así, que no quede por eso. Ese pensamiento pasó a muchos autores franceses y adoptó muchas formas distintas. No hablo de los tratados de reflexión política, pero cuando una tragedia muestra, por ejemplo, el sacrificio de Tito al renunciar a su amor por Berenice, porque el in-

terés del Estado lo exige, o cuando otra tragedia nos muestra la clemencia de Augusto al colocar la preocupación por el bien común sobre los rencores privados, ¿no es eso exaltar una de las formas de esa entrega a la comunidad? Y si no tenemos fibra monárquica, si no queremos comprender esos ejemplos de reyes modelos que se encuentran, incluso, hasta en algunas figuras de la literatura actual, pues bueno, siempre podemos tomar los héroes de la Revolución. *Ciudadano*: la palabra fue puesta de moda otra vez por la Revolución francesa y todos los grandes revolucionarios predicaron la entrega a la comunidad. Tal vez eso no se vea en ciertas obras literarias, pero la historia nos lo cuenta, la historia nos cita las frases, la historia está llena de ejemplos a este respecto. Y no hablo, claro está, de los ejemplos más modestos en los que es preciso, en la guerra o bajo la ocupación, sacrificarlo todo por el bien común. Sí, ya lo sé, algunos no habrán leído esos textos; casi todos habrán olvidado los ejemplos históricos y las frases célebres; todo habrá pasado y habrá sido olvidado. Pero ¿cómo no va a quedar, al menos, el sentimiento de una larga tradición y de textos convergentes? ¿Cómo no va a quedar, incluso en un espíritu zafio y poco atento, la huella de los fugaces fervores que hayan despertado ese o aquel ejemplo? Sería necesario imaginar espíritus muy obtusos o profesores muy torpes para que no haya brotado ni una sola vez un eco, una chispa, no haya habido un breve momento de comprensión y admiración. Esas fugaces impresiones habrán dejado la idea de que puede verse algo hermoso más allá de los intereses inmediatos, ese bien de todos, que es también el nuestro. Aunque sólo sea una nostalgia imprecisa y la

vaga sensación de una evidencia que debe verificarse, quedará algo que modificará el modo de recibir las experiencias del presente, ya sea en las realidades políticas del momento o, sencillamente, en la vida de la clase: los acontecimientos se archivarán con una señal positiva o negativa con respecto a una noción que, antes, no tenía para esos jóvenes sentido alguno.

Me gustaría, en este sentido, volver a una experiencia reciente. Estaba yo escuchando por radio una emisión sobre la violencia en la escuela. Intervinieron varias personas: gente muy competente, profesores, psicólogos, médicos, jueces; se hicieron muchas observaciones, del todo razonables, sobre la necesidad de conversaciones, de escucha, de vigilancia; se insistió incluso sobre el papel del profesor que podía convertirse en una especie de confidente y de guía con respecto a los alumnos. No digo que ese papel no deba recomendarse. Pero me extrañó, y sigue extrañándome, advertir que nadie, durante el debate, al mencionar el papel del profesor, pensara ni un solo instante en el propio contenido de su enseñanza. Confidentes, directores espirituales, de acuerdo. Pero ¿ignoraban que todo lo que se enseña da fruto en ese campo, que, para hacer comprender lo que es el bien de todos y la utilidad de una regla válida para todos, basta con escuchar esa larga serie de testimonios, requerimientos y análisis que llenan toda la historia de nuestra cultura? Ni una sola de las personas interrogadas aludió a ello y tal vez sea a eso, hasta cierto punto, a lo que intento hoy responder. No digo que el contenido de las enseñanzas literarias (y hablo de literario en su sentido amplio, claro está) pueda ser un remedio infalible: tampoco los demás, en

verdad. Pero es un remedio que está en la propia naturaleza de la enseñanza literaria, que durante siglos y siglos ha demostrado su utilidad y es, por lo menos, absurdo pensar que cuando tanto se hace sentir la necesidad de un remedio, renunciemos al que siempre se ha utilizado y cuya larga andadura en los corazones he intentado explicar aquí.

Ya en la Antigüedad, los antiguos griegos, al recomendar la lectura de Homero, creían que los alumnos encontrarían en ella modelos y sentirían deseos de imitar a sus héroes. Se trataba de una noción algo simple, sin duda; y los análisis aquí ofrecidos han intentado superar esta noción de modelo, para mostrar cómo los sueños de los autores y las declaraciones de los hombres, a lo largo de los siglos, pueden poco a poco sembrar el sentido de ciertos valores en el espíritu de quienes los estudian. No se trata, como hemos visto, de imitar a los héroes de Homero; no pedimos tanto, y nuestros puntos de vista sobre ello han evolucionado. Pero de todos los textos, de todo lo que es la historia y el patrimonio de la humanidad, algo pasa a la imaginación de los jóvenes, se modifica en ella, se implanta, prospera y así, poco a poco, serán, no héroes de Homero pero sí, al menos, hombres de bien.

Para hacer algo más sensible la idea de esta semilla vinculada a los textos y a los testimonios de la historia o a la reflexión de los hombres, me gustaría demorarme en un ejemplo que me conmueve por muchas razones: el de la muerte de Sócrates.

Ahí encontramos, entremezclados y confundidos,

los recuerdos presentes y olvidados, los valores actuales o trasnochados, que atraviesan los siglos para reaparecer en nuestra época.

¿Sócrates? Mucha gente debe hoy ignorar por completo quién es. Para algunos, creo, será sólo el nombre de un infecto método para reservar plaza en los trenes de la SNCF. ¡Triste fin para un filósofo! Para otros, para los que estudiaron algo de griego o han leído algunos autores clásicos o abordado la filosofía, Sócrates es algo más. ¿Qué exactamente? Eso depende de la gente, de su agudeza, de su memoria y de las circunstancias en las que conocieron a Sócrates.

Para unos, que han leído algunos diálogos de Platón, traducidos naturalmente, será el modelo mismo del profesor, con su ternura y su ironía, con su paciencia, con sus lentos rodeos para llevar a sus interlocutores hasta el descubrimiento de sus verdaderos pensamientos y de la verdad; representa para siempre un modelo de este tipo. Todos nosotros creemos haberlo conocido. Y todos, si enseñamos, aspiramos un poco a imitarlo. Ni siquiera estoy segura de que el joven alumno de retórica o de filosofía que haya mantenido un breve contacto con esa excepcional enseñanza no sueñe, en voz baja, con haber sido alumno de semejante maestro o, cierto día, interrogar como él a los discípulos, con tanta penetración y afecto.

Aunque más tarde olvide esta fugaz impresión, probablemente conservará la idea de que la enseñanza puede ser una cosa hermosa y de que ha conocido a alguien maravilloso en este sentido, que no existía en realidad pero que es muy valioso haberse acercado a él. Tal vez, incluso de paso, la idea de sabiduría de la que

POR UNA FORMACIÓN AFECTIVA Y MORAL

hemos hablado anteriormente haya tomado, para él, un cariz más vivaz y una connotación más amistosa.

Pero otros recordarán, sobre todo, cómo terminó Sócrates, injustamente condenado a muerte. Sé que incluso si se olvida todo lo demás, la fecha, las razones, el valor del personaje y las causas de su condena, el hecho al menos es bien conocido; lo sé porque, casi en cada conferencia que doy y donde hago un elogio a Grecia, alguien, que a menudo es un joven, me presenta inmediatamente la objeción: «¿Cómo? Esos atenienses de los que tan bien habla usted condenaron injustamente a Sócrates: ¡eso los mancilla para siempre!». Con el escaso papel de las mujeres y la existencia de los esclavos, la muerte de Sócrates es una de las tres críticas a las que no dejo de responder. Me resulta fácil explicar que la falta cometida por los atenienses es muy real, pero que la denuncia de esta falta, la indignación por ese error, el escándalo, no son sólo cosa nuestra y a toro pasado: nacieron inmediatamente y en la propia Atenas. Es fácil contestar que si autores como Platón no hubieran escrito diálogos de defensa en los que se ve la admirable influencia del maestro y donde se advierte la indignación por la suerte que corrió, nunca esta indignación habría llegado hasta nosotros. Nació, con toda su hermosura y su nobleza, enseguida, en aquella misma Atenas donde Sócrates acababa de morir; y los jóvenes objetores no advierten que su severidad, que es sana y legítima, ha sido sembrada en ellos, precisamente, de modo directo o indirecto, por esos textos de antaño. A su modo, y sin quererlo, ofrecen pues un maravilloso ejemplo de la tesis que intento defender aquí. Su caso se añade a los hechos ya citados para mostrar que la indignación ante la

injusticia, ante la violencia o cualquier otra actitud culpable, nos alcanza y nos penetra a través de los textos que han hablado de ella. También ellos, apresuradamente, condenan Grecia gracias a Platón, pero gracias a Platón, también, apasionadamente, se levantan contra una condena injusta. La muerte de Sócrates se une entonces a los demás ejemplos que se han sucedido en el transcurso de los siglos y contra los que han protestado, a menudo, los autores: se une a las condenas injustas que sigue, aún, conociendo nuestro tiempo.

Pero el caso de Sócrates, sin embargo, sigue siendo algo distinto al suyo, pues se sabe o, más bien, algunos saben cómo padeció Sócrates esta muerte. Platón nos contó, poco después del acontecimiento, con qué placidez, con qué serenidad y con qué esperanza en otra vida aceptó Sócrates beber la cicuta. Habría podido partir, quiso quedarse para obedecer las leyes de la Ciudad; y lo vemos entre sus discípulos, consolándolos, tranquilizándolos y hablándoles de la inmortalidad del alma. Y he aquí que encuentro de nuevo todas las virtudes de las que antes hablaba: la serenidad del sabio está ahí, también está ahí el valor, y la pureza anima, manifiestamente, ese sacrificio tan fácil en apariencia; pero también predomina aquí el sentido cívico, porque Sócrates explica que se queda para mostrarse, hasta el fin, fiel a las leyes de la Ciudad: éstas lo educaron, lo alimentaron, le permitieron vivir; por consiguiente, su vida les pertenece y debe sacrificárselo todo. No afirmo en verdad que todos los niños hayan leído este diálogo, ni siquiera que hayan oído hablar de la muerte de Sócrates: tal vez algunos hayan encontrado alguna conmemoración en un texto antiguo o moderno o en una

clase de filosofía. Sólo quisiera mostrar, con respecto a este ejemplo, cómo los grandes textos no sólo expresan un valor determinado y no dan sólo una expresión atractiva a una sola virtud: todas las aspiraciones que pueden conmovernos están ahí, se codean y se confunden.

A algunos, claro está, el texto les habrá impactado y seguirá siendo un recuerdo presente, que podrán convocar a la menor ocasión. Para otros quedará olvidado y lo sustituirá una difusa noción de que había ahí algo hermoso y que podría echarle una ojeada. Y ambos pueden combinarse. Tendremos prueba de ello si consideramos no toda la historia de las emociones que ha producido en hombres distintos ese relato de la muerte de Sócrates, sino si, pasando enseguida a esa época moderna, tan distinta, recordamos sólo que, durante la última guerra, un escritor norteamericano, John Steinbeck, quiso presentar el caso de un noruego a quien las circunstancias de la guerra obligaban a sufrir, una mañana, la muerte. ¿Y qué inventó? Que aquel hombre iba a buscar el diálogo que trata de la muerte de Sócrates y que, durante toda la noche se empapaba de él y encontraba en él la fuerza, el valor y una especie de paz interior mientras aguardaba su suerte. El libro se llamaba, creo, según los casos, *Negra noche* o *La luna se ha puesto*. He olvidado, hoy, si el noruego recordaba vagamente el texto o si iba a buscarlo, y en qué circunstancias lo encontraba. No iré a verificarlo, con mis ojos ciegos: ¡No importa! Lo mismo da que para aquel hombre fuese un recuerdo vago al principio o muy concreto: de todos modos se establece una comunicación entre lo que está olvidado a medias o totalmente presente. Entre ambos se encuentra siempre diálogo y colabora-

ción. En cualquier caso, la obra literaria de Steinbeck nos muestra cómo la obra literaria de Platón y el ejemplo histórico de Sócrates pueden modificar, estimular y fortalecer nuestro sentido de los valores y la calidad de nuestra conducta. Advierto de paso que, según los ejemplos de los textos y de la historia, estamos ahora en la filosofía, pues probablemente sea en clase de filosofía donde el alumno haya oído hablar de Sócrates. Todo converge, pues, para proporcionar a los jóvenes ese elemento de formación moral y afectiva que puede realizarse poco a poco y a hurtadillas, o establecerse de vez en cuando con un súbito fulgor: ese elemento sigue existiendo y tenemos la posibilidad de hacerlo germinar y fructificar. Basta con desearlo.

La idea de la importancia de la enseñanza para la formación del individuo es una idea antigua. Pero es importante precisar el sentido que aquí le damos.

Ya en la Antigüedad, un texto de Platón ponía en guardia contra la confusión entre la compra de un alimento y la adquisición de un conocimiento. Muestra que la adquisición de un conocimiento te transforma, para bien o para mal, y que, si se absorbe sin desconfianza y sin que un conocedor nos haya informado, ya no hay remedio; entonces el bien o el mal están ya hechos. El análisis es perfectamente exacto; pero sólo considera una simple influencia inmediata. Hemos querido mostrar, en este libro, la importancia que adquieren en nuestra vida ciertos recuerdos que creíamos haber olvidado por completo y de los que queda un rastro en nosotros, una llamada, un impulso, algo

que, poco a poco, va construyéndonos. No hemos considerado aquí la influencia directa. Sólo hemos querido referirnos a lo que cada alumno, cierto día, al azar, por pura suerte, haya recibido y a lo que, poco a poco, se haya asimilado, penetrando en él, para permanecer de una u otra forma.

La lección práctica no es desdeñable y la enseñanza debiera tenerla en cuenta. Pero el mero descubrimiento de estos hechos puede maravillarnos.

A lo largo de este libro hemos hablado de la vida secreta de los recuerdos olvidados, de su presencia viva, puedan o no ser rememorados; hemos hablado de todo lo que proporcionan al juicio, al conocimiento y también, a fin de cuentas, a nuestra conducta; hemos hablado de los caminos que abren y de las vías que trazan en nosotros, sembrando sentimientos que, en adelante, serán los nuestros. Esta vía oculta, desconocida para la mayoría, difícil de discernir y casi imposible de describir, nos ha invitado, varias veces, a comparar lo que describíamos con los descubrimientos del psicoanálisis. Pero bien se ve que se trata, en realidad, de dos orientaciones contrarias. El psicoanálisis se consagró, en principio, a buscar recuerdos que nos hubieran herido, huellas de dolores, palabras o actos ofensivos, condenables, impresiones crueles, tentaciones no confesadas. Todo lo que quisimos ocultar en el fondo de nosotros mismos debía ser descubierto y sacado a la luz para remediar los trastornos resultantes. Nosotros, por el contrario, descubrimos aquí que todos esos recuerdos olvidados, incluso los pequeños recuerdos escolares, viven en nosotros, se agitan, se modifican y nos modifican constantemente. Pero mientras el psicoanálisis

pretende descubrir, en estos recuerdos ocultos, lo que yo denominaría, para simplificar, el mal, nosotros descubrimos hoy la maravilla que esos recuerdos olvidados pueden constituir. En realidad nos han formado, moldeado; nos han enseñado todas las aspiraciones que pueden permitirnos ser más hombres y más dignos de nosotros mismos. Y no hemos intentado sacar a la luz estos recuerdos para destruirlos; tal vez ni siquiera hemos intentado sacarlos por completo a la luz: basta con que estén ahí; basta con que hayan llegado a nosotros. Son como los distintos elementos que circulan por la tierra y alimentan las plantas. No hay que tocarlos. Basta con reconocer su existencia, tal vez, para orientar nuestra política educativa. Basta, sobre todo, con aprovechar ese tesoro, propio sin duda del hombre.

Reconocer a cada paso la existencia de este tesoro es, hasta cierto punto, practicar una especie de psicoanálisis del bien.

CONCLUSIÓN

UN TESORO MUY EXTRAÑO

Había previsto, al principio, dar como conclusión a este pequeño libro ciertas observaciones de orden práctico referentes a la enseñanza. Pensaba dirigirme, por separado, a los profesores y a los padres, para poner de relieve los principios de la conducta que unos y otros debían mantener en función de lo que mis análisis revelaban. He renunciado al proyecto, porque me parece superfluo insistir en ideas que, si se me ha comprendido bien, se imponen por sí mismas. Prefiero, en este punto, confiar en los interesados.

Pero es preciso que no se produzca malentendido alguno sobre lo que he intentado mostrar aquí.

El título que he dado a este libro, *El tesoro de los saberes olvidados*, me gustó desde el principio: sugería perfectamente la riqueza que intentaba evocar. Pero el título puede ser también engañoso. Por ello, quiero volver, brevemente, sobre el sentido que debe dársele.

1. LA TRAICIÓN DE LAS METÁFORAS

La palabra *tesoro* tiene, en efecto, un inconveniente. Sugiere bienes materiales amontonados, de una vez por todas, en un reducto del que no se movieran en absoluto y del que sólo nosotros tuviéramos la llave; aguar-

darían allí, tranquilamente, nuestra intervención. Pero no ocurre así con los saberes olvidados, es decir, con esos conocimientos que subsisten en nosotros y pueden hacer sentir su influencia sin estar realmente disponibles: no están, como los objetos guardados en un tesoro, inmóviles ni son inanimados. Son, incluso, de lo más vivaces. Hemos encontrado a lo largo de la exposición casos en los que parecen apretujarse y empujarse, intentando ascender hasta la conciencia; hemos encontrado incluso que se ponían de través y pretendían tener derecho a la rememoración; hemos encontrado distintos vínculos que explicaban insospechadas apariciones o, al menos, fulgores inesperados. Todo ello no dependía de nuestra iniciativa; todo ello nos sorprendía. El tesoro de los saberes olvidados no está compuesto, pues, por cosas muertas. Para dar de él una idea más exacta, habría que imaginar más bien una caverna cuya puerta se entreabriera y en la que se vieran revolotear, en todas direcciones, confusas bandadas de múltiples murciélagos; distinguiríamos algunos, dormidos todavía, arracimados en los rincones, como si no estuvieran vivos, y otros volando desordenadamente, como aterrorizados, intentando salir; pasarían y volverían a pasar dando grititos, cuyo sentido se nos escaparía pero, sin duda, no se les escaparía. Hay que imaginar, también, una especie de rápidas ráfagas de luz en esta caverna, que no llegaran al fondo pero hiciesen aparecer muchos movimientos secretos y una suerte de ininterrumpido aleteo. Sé muy bien que esta metáfora complacerá menos que la de un tesoro: las monedas de oro nos tientan más que un encuentro con murciélagos. Además, hay que imaginar una caverna sin fondo,

casi infinita; de otro modo, limitamos de nuevo los recursos de estos recuerdos olvidados.

Buscando mejor, podría encontrar otros animales y ofrecer la comparación con un hormiguero al que de pronto incomodamos y donde descubrimos el movimiento múltiple, agitado, frenético, de todas las hormigas. Corren por todas partes, unas se apresuran a salvar los huevos, otras parecen buscar una solución de recambio, algunas intentan sin duda proteger esto o aquello, no sabemos qué, todo con un movimiento extraordinariamente rápido y complejo; y sólo vemos la parte superior del hormiguero. Sí, hubiera podido dar este ejemplo. Pero tal vez las hormigas no sean mucho más seductoras que los murciélagos; y su movimiento está mucho más organizado, es mucho más sistemático y dirigido que el movimiento espontáneo, en nosotros, de los recuerdos olvidados. Ignoramos por completo qué dirige este movimiento; ningún interés general parece presidirlo. Y cada uno de los elementos parece gozar de plena autonomía.

Ninguna de ambas comparaciones es, pues, satisfactoria; pero al menos corrigen la metáfora del tesoro, ya que ambas invocan realidades vivas.

Pero ¿es eso todo? Ninguna de estas imágenes sugiere, en efecto, lo que para nosotros es lo principal, a saber, que estos conocimientos olvidados entran en nosotros, nos penetran, nos modifican; y por ello nos harían pensar, más bien, en los alimentos o los medicamentos que absorbemos y que se asimilan a nuestra propia sustancia. Y a menudo basta una pequeñísima dosis, una intervención o una adquisición que apenas advertimos; nos dan, así, una pequeña inyección; tal

vez sea calcio, o una vitamina, un antibiótico, un reconstituyente: ahora, lo que nos han inyectado forma parte de nosotros mismos; no lo reconocemos ya, pero hemos sido modificados.

Eso constituye, en efecto, lo propio de estos saberes olvidados. Las experiencias sobre las que nos hemos apoyado al evocar la búsqueda de un nombre propio que estamos seguros de conocer y no podemos recordar, o la búsqueda de un conocimiento histórico vago, incompleto, inexacto quizás, pero no del todo ausente—esos ejercicios y ejemplos no pueden sorprender a nadie: forman parte de la experiencia corriente. Pero la ayuda que nos proporcionan esos saberes olvidados, al permitirnos situar con más o menos precisión cada nuevo acontecimiento, poner alrededor de lo que sabemos una aureola imprecisa pero útil, constituida por lo que hemos sabido, y reconocer en los nuevos descubrimientos aspectos familiares y comprensibles, es lo más importante de nuestra investigación y, también, lo más útil para quien quiera convertir la enseñanza en una verdadera formación.

La comparación con los medicamentos puede sugerirlo; pero tiene algo de mecánico y, al mismo tiempo, de voluntario y controlado que no da cuenta, por completo, de los sutiles movimientos interiores que se realizan en nosotros. La pequeña dosis de calcio que ha penetrado en nosotros es como el recuerdo: se asimila a nosotros, se funde en nosotros, y no sabemos ya reconocerla ni distinguirla. Pero existe la diferencia de que carece de la autonomía y la iniciativa que hemos visto vinculadas a nuestros saberes olvidados. Así pues, ninguna de las metáforas y las comparaciones

traduce, realmente, toda la riqueza de este mundo interior.

Por lo tanto, las metáforas nos traicionan. ¡Muy bien! Abandonémoslas... Habrán servido, al menos, para permitirnos aprehender mejor, paso a paso, la originalidad de esa extraña reserva de recuerdos más o menos olvidados que viven en nosotros.

¿Realmente he dicho «abandonémoslas»? Debiera abandonarlas y, sin embargo, siento deseos de añadir otras. Siento deseos de evocar las galaxias, el infinito número de las estrellas y los diversos fragmentos que se mueven y se agitan, que se encuentran, que estallan, y algunos de cuyos elementos lo atraviesan todo, de pronto, con una autonomía que nos sorprende... Por una vez, la imagen es noble. Quizás sea demasiado noble. Pues, pensándolo bien, temo querer hacer un poco la apología de los recuerdos olvidados, es decir, del olvido. Sin embargo, mi oficio de profesora y la propia experiencia de la vida me enseñan, más bien, a apreciar los recuerdos conservados y el valor de la memoria. Pues esos recuerdos, al menos ellos, son de una utilidad absolutamente indiscutible.

Precisamente es uno de los puntos sobre los que querría añadir aún algunas palabras.

2. ENTRE LA MEMORIA Y EL OLVIDO

No estoy a favor del olvido, es evidente—y, sobre todo, no del olvido de los conocimientos escolares. Pero debe reconocerse que el olvido ocupa en nuestras vidas un lugar inevitable y al que no vacilaré en calificar de

saludable. ¿Podemos imaginar el espíritu de alguien que mantuviera presente y disponible el recuerdo de todo lo que ha aprendido y oído en la vida y en clase, en sus relaciones, sus viajes, sus lecturas, y con una cronología de todo lo que le ha sucedido en su vida privada, así como de todos los acontecimientos de la historia política y de todo lo que ha aprendido sobre la historia de los demás países? Es impensable; y no le sería posible vivir en estas condiciones. Es preciso una selección y una liberación del espíritu. Lo ideal es, evidentemente, que sigan presentes en la conciencia los recuerdos más utilizables y los más importantes.

Sé muy bien que hay gente dotada de una memoria prodigiosa, que puede recitar tragedias y poemas, y desde hace años. Pero esas personas han debido de olvidar los conocimientos científicos, los recuerdos de sus vacaciones, las palabras oídas—en resumen, todo lo demás. El olvido es necesario, pero su campo de acción varía según los individuos.

Los pensadores se han preocupado, desde siempre, por ejercitar la memoria y ampliar sus posibilidades. Han definido, en distintos momentos de la historia, el tipo de entrenamiento deseable y también ciertos medios mnemotécnicos. Eran conscientes, en efecto, del hecho de que los recuerdos son el elemento principal que nutre nuestro pensamiento y, por consiguiente, nuestra acción. No se trata ahí de salir al encuentro de ese esfuerzo ni de esas investigaciones. Cuando doy una clase como profesora, deseo fervientemente que los alumnos recuerden lo que les he dicho; e, incluso en mi vida personal, si se guardan en la memoria las palabras que he dicho, me felicito por ello; lo confieso sin

vergüenza. Y ahora que, con la edad, la memoria comienza a fallarme, deseo realmente de todo corazón poder conservarla lo mejor posible y, para ello, entrenarla, ejercitarla, cuidarla.

Existe, pues, por un lado, la necesidad del olvido; pero frente a ella existe el maravilloso valor del recuerdo. Ambos principios parecen contradecirse; sin embargo, la naturaleza, por su parte, ha logrado, en apariencia, conciliarlo todo; y aquí interviene la distinción que hemos hecho entre los recuerdos disponibles y no disponibles, presentes u olvidados. Aquí interviene, sobre todo, una idea que sólo ha sido sugerida en el libro y sobre la que quisiera volver: me refiero al intercambio permanente que se lleva a cabo entre ambas categorías de recuerdos, permitiendo al olvido asumir su papel de podador y a la memoria poder ayudar, no sólo a la primera clase de recuerdos sino también, de modo indirecto al menos, a la segunda.

Entre los saberes disponibles y no disponibles se lleva a cabo, en efecto, un perpetuo intercambio de buenos oficios.

Aprendo en clase, o por azar, o en una lectura, el nombre, las fechas, las actividades de un rey: de todos modos, olvidaré estas informaciones. Pero hay una diferencia. Si se trata de un rey de algún país oriental y poco conocido en Francia, los olvidaré por completo: el recuerdo caerá hasta el fondo, perdido para siempre. Si, por el contrario, se trata de un rey de algún país europeo, del que tengo algunas referencias, entonces tal vez olvide los detalles, los nombres propios, la fecha exacta, pero una especie de casilla, contigua a mis referencias, se ennegrecerá, se llenará, recibirá una mar-

ca: el recuerdo sólo quedará abolido en parte. Por lo demás, si en un momento cualquiera deseo recuperar el recuerdo de ese rey, es evidente que, en el primer caso, me será imposible. ¡No hay remedio! ¿A qué podría agarrarse ese recuerdo? ¿Cómo regresaría? Salvo por un milagro, se ha perdido para siempre. En cambio, si se halla en el cercano entorno de un recuerdo preciso y disponible, recuperaré, al mismo tiempo que ese recuerdo disponible, una pequeña y leve sombra, un principio de conocimiento, que logrará, en este sentido, que yo no pueda sorprenderme por completo ni aceptar cualquier afirmación. Si, entonces, me lo recuerdan con una palabra, lo reconoceré enseguida. Tal vez ese rey y sus actividades me obsesionen un poco cuando rememore este período: estarán ahí, aun de un modo impreciso. Se trate de grabarse en nuestro espíritu o de regresar después a nuestra conciencia, la ayuda que proporcionan los recuerdos conservados a los que creemos olvidados es, pues, decisiva.

Pero ¿cómo podemos hablar de servicios recíprocos? ¿Cómo pueden los recuerdos olvidados, a su vez, ayudar a los recuerdos presentes y disponibles? Presentada de este modo, la cuestión parece descabellada, absurda incluso. ¡Pero cuidado! Estos recuerdos disponibles no lo han estado siempre; y no siempre se han poseído estos conocimientos. Tal vez en el momento de adquirirlos había ya una pequeña constelación de vagas impresiones que formaba un conjunto, se orientaba hacia una idea general y preparaba una suerte de zócalo para este nuevo conocimiento, el día en que nos fue presentado con un hermoso ejemplo, muy claro, y en condiciones adecuadas para movilizar mejor nues-

tra atención. En ese caso, la aureola precede a la figura clara que va a quedar, pero ayuda a instaurarla. ¿No reposan todos los medios mnemotécnicos en un procedimiento de este tipo? Tememos olvidar la diferencia entre Darío y Jerjes y el orden de estos dos reyes: en efecto, se olvidan. Pero puede recurrirse al recuerdo de una pequeña regla que nos hemos dado a nosotros mismos: el orden alfabético debe corresponder al orden cronológico; aquel cuyo nombre comienza por la letra J es, pues, posterior al otro. Tenemos ahí un extraño rodeo y un pequeño recuerdo gratuito que, esta vez, contribuye a que vuelva a la conciencia el verdadero recuerdo.

Puede tratarse, también, de un simple asunto de números. Retendremos así, con más facilidad, el nombre de las *leguminosas*, si hemos conocido, al margen de las dos o tres plantas de esa familia, plantas más raras, cuyos nombres hemos olvidado, naturalmente, pero que cada vez fueron marcadas con el sello *leguminosa* y le han dado su fuerza y su estabilidad. Al mismo tiempo, esas experiencias reiteradas, y olvidadas, han creado en torno a la palabra la noción de que se trataba de una familia bastante numerosa y bien representada en nuestras regiones—en resumen, un principio de conocimiento basado en precisiones olvidadas.

No quisiera abusar de las metáforas engañosas, sobre todo después de lo que acabo de decir; pero es posible imaginar, provisionalmente al menos, una especie de gran tablero en nuestro espíritu en el que se lancen los conocimientos hacia las casillas de la memoria. Algunos conocimientos no darían en el blanco, caerían al fondo, se olvidarían por completo; otros se

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

hincarían sólidamente en su lugar, dispuestos a permanecer allí; otros, finalmente, muy numerosos, se colocarían de cualquier modo, torpemente agarrados a los precedentes, inestables, amontonándose alrededor de los que aguantan, y forman grupos más o menos grandes, con prolongaciones más o menos lejanas, que no podemos percibir. Es posible imaginar, si todas las casillas estuvieran llenas, los movimientos que se establecerían entre esos distintos conocimientos, sólidos o no, presentes en la conciencia o no, pero siempre dispuestos a aglomerarse para colaborar en el mantenimiento del conjunto. Iba a decir: para actuar del mejor modo.

Y, a fin de cuentas, ejercitar la memoria tal vez no sea algo tan mecánico como se imagina a primera vista. Se trata siempre de encontrar referencias, establecer relaciones, situar cualquier nuevo conocimiento con respecto a los que ya se posee, y hacer una selección, oponiendo los que son realmente primordiales, y deben estar siempre a mano, a los demás, que solamente responderán a la llamada con voz trémula y cuando puedan. Somos algo dueños de lo que nuestra memoria guarde.

¡Por la ayuda que nos proporciona, bien podemos facilitarle un poco la tarea!

3. DEJAR HACER, DEJAR PASAR

Hablo de organización y de clasificación, de aprendizaje y esfuerzo. A mi edad, no escribiré ya muchos libros, pero puedo al menos aprovechar esos tesoros de la memoria y dejarme guiar por ella, a la ventura. A ve-

UN TESORO MUY EXTRAÑO

ces, desde que ya no veo, permanezco largo rato inmóvil, dejo emerger en mí recuerdos de toda clase. Unos son personales, recuerdos de viajes, de amistades, de encuentros. Otros proceden de lecturas y, a veces, no sé ya separar bien la gente que he conocido en mi vida y la que he conocido en las novelas. Eso multiplica el número de presencias que me hacen señas. Y, sea cual sea la naturaleza de esos encuentros, me parecen dulces y conmovedores. Son también, en ocasiones, recuerdos adquiridos, hechos históricos, los que, de pronto, vuelven a mí sin que yo sepa por qué, a veces en forma de pequeñas cantinelas, lejanas y amistosas, otras en forma de imágenes furtivas pero resplandecientes. Puede haber recuerdos de pinturas, o de representaciones dramáticas, todo lo que un día cruzó por mí y me sorprendió. En esos momentos de ocio, y al final de una vida, advertimos muy bien que esos recuerdos regresan por sí mismos, desde el fondo del olvido. Tal vez regresen falseados, modificados por la imaginación, y en un gran desorden. Pero ese mismo desorden tiene un encanto muy particular—como si el tiempo, de pronto, dejara de separar las cosas en categorías distintas y os las entregara, por una vez, todas juntas. Eso se llama, sin duda, soñar. Pero no me disgusta que, tras todas esas pequeñas investigaciones que reflejan mi vida profesional, con el deseo que fue mío de comunicar conocimientos, de hacerlos precisos, de hacerlos sugestivos y ayudar a los demás a conseguir esa claridad de espíritu que tan valiosa me ha parecido siempre, encuentre por fin, al final del viaje, la ensoñación. La ensoñación no es de recibo en clase, es bien sabido. Pero cuando llega el tiempo de la jubi-

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

lación, descubrimos que no es el menor de los beneficios que dejan en nosotros, siempre vivos y a veces resucitados, los recuerdos olvidados de lo que fue nuestra vida.

Esta placidez es, pues, una especie de nuevo favor que nos hace el tesoro de los saberes olvidados.

APÉNDICE PRIMERO

EL ENTRENAMIENTO DEL ESPÍRITU, O LA BICICLETA ESTÁTICA

La naturaleza formativa de ciertos ejercicios escolares puede no estar directamente vinculada al papel de los recuerdos olvidados. Sin embargo, es esencial. Por ello la hemos incluido aquí, aunque separada en forma de apéndice.

De hecho, no se trata de huellas dejadas en la memoria, sino de caminos que se abren en el espíritu, de facultades, de capacidades que se desarrollan y de aptitudes que se crean poco a poco. Advertimos ya, aquí, la existencia de dos niveles distintos: el conocimiento, por una parte, y la modificación que nos aporta y que puede ser muy importante.

Es extraño pensar que nos demos tan poca cuenta del valor vinculado a los ejercicios del espíritu cuando, si se trata del cuerpo y de la fuerza física, no vacilamos en multiplicar los ejercicios, aparentemente inútiles, de los que sin embargo sabemos que fortalecen los músculos, la respiración, el corazón, etc. Pueden verse adultos que corren y dan saltitos indefinidamente: lo llamamos *jogging*; pueden verse boxeadores golpeando una pelota montada sobre una barra elástica, que regresa y a la que deben golpear de nuevo, indefinidamente; vemos a la gente que hace ejercicios en las espalderas, en la barra fija, sin justificación alguna de placer o utilidad. Entre esos ejercicios los hay agradables y manifiestamente dis-

traídos; pero he dado como título a este análisis la frase «bicicleta estática» porque pensaba en esas máquinas, que pueden llamarse también bici de piso, a las que recurrimos para restablecer la circulación o remediar una debilidad cualquiera del cuerpo; practicando ese ejercicio, algo cómico en apariencia, que consiste—en casa de uno, en el apartamento—en pedalear energicamente, sin que se trate de avanzar una sola pulgada. Nadie dice: «¡Pero si no avanzas!»—lo sabemos—pero también sabemos que, de este modo, los músculos se fortalecen, se ejercita la respiración, y todos los recursos que sufren, provisionalmente, una debilidad se verán alentados, fortalecidos.

No creo que la enseñanza sea una bicicleta estática; creo que siempre hay que avanzar y progresar, pero he elegido el título porque recuerda que, independientemente de cualquier utilidad directa, el propio entrenamiento que acompaña al ejercicio desempeña un papel considerable. No es posible vivir ni progresar sin recurrir a él.

¿Y cómo negarlo en el propio orden del espíritu, aunque no se vea? Todas las facultades son, en el niño, pura virtualidad, y no dejan de progresar, si están bien entrenadas, a lo largo de los estudios e incluso después, con el ejercicio y la obstinación. Podríamos tomar, unas tras otras, esas facultades del espíritu, de las que depende toda nuestra vida práctica, intelectual, moral, de las que dependen todas nuestras posibilidades, y mostrar que los más modestos ejercicios que se practican en clase surten el efecto de fortalecerlas y darles cuerpo.

Tal vez empiece por una aptitud que es, un poco, condición para todo lo demás: la atención.

EL ENTRENAMIENTO DEL ESPÍRITU

Sabemos que, en los niños pequeños, es muy limitada. Cuando llegan a la edad escolar, es difícil hacer que se mantengan algún tiempo tranquilos, es difícil lograr que se concentren en algo de modo continuado. Hay que cambiar de ejercicio, distraerlos, dejarlos descansar; y éste es uno de los obstáculos que se presentan al instruirlos. Pero este obstáculo supera con mucho el campo de la instrucción. Van a necesitar esa atención toda la vida: para comprender lo que se les pide que hagan, para protegerse de los peligros, para hacer juicios adecuados, para evitar las torpezas, los accidentes, necesitarán todas las formas de atención y en todos los momentos de su existencia.

Por otra parte, es un hecho bien conocido; los padres no dejan de recomendar a sus hijos: «Alerta, ten cuidado, vas a hacerte daño!». «¡Ten cuidado, alerta, no cruces ahora, mira mejor!». «¡Alerta, cuidado, vas a caerte!». Todas estas recomendaciones confirman que ahí reside el secreto de toda la vida que va a seguir. Y, por otra parte, la atención se aprende a lo largo de toda la existencia: en los juegos, en el trabajo, en las discusiones familiares, incluso en las técnicas; y en el sencillo manejo de un ordenador que puede, también, educar la atención. Pero el tipo de atención que se ejercita en clase es algo distinta. En primer lugar, se trata de una verdadera atención del espíritu, que no se limita a observar reglas conocidas. Además, pone en juego elementos complejos y, por consiguiente, nos lleva a relacionarlos de modo racional. Si no lo hacemos, el resultado no es un pequeño accidente, una quemadura o un corte, sino ese accidente de orden intelectual que es el error. Y el error cometido permite, por su par-

te, advertir, una vez tras otra, los desfallecimientos que pueden haber intervenido para, en adelante, poder evitarlos. Paulatinamente, de ejercicio en ejercicio, todo lo que se hace en clase es aprendizaje de la atención y, por ello, del pensamiento.

Eso es especialmente sensible en ciertas asignaturas, en las que el error se manifiesta de modo claro e indiscutible. Por ejemplo, la aritmética en las ciencias, el latín en las letras.

No sé cómo se plantean, hoy por hoy, los problemas aritméticos, pero durante años hemos oído hablar de esos problemas en los que dos trenes salían de puntos distintos y debían cruzarse, siendo su velocidad, también, distinta y efectuando paradas, etc. O hemos oído hablar de esos problemas de grifería, en los que grifos de agua fría y agua caliente manaban a distintas velocidades, mezclándose el agua en esas o aquellas condiciones. Sin hablar de ya no sé qué animales que ascendían por un pozo, volvían a resbalar por la noche y, por lo tanto, era preciso calcular cuándo saldrían de él. La presentación no importa, pero queda claro que, cuando nos equivocábamos, lo hacíamos por haber olvidado alguno de los datos del problema: no habíamos tenido en cuenta que existía una demora, o que la velocidad era distinta o cualquier otro mínimo hecho que falseaba todo el cálculo. O tal vez hubiéramos olvidado el propio principio de la operación que debíamos realizar: si se trataba de grados, o de kilómetros, nos equivocábamos, no nos habíamos fijado dónde tenía que ir la coma. Eso nos daba un resultado falso, y podíamos comprender por qué era falso.

Lo mismo ocurre con la más sencilla de las peque-

ñas frases latinas. Tomo, al azar, ese comienzo de la primera bucólica de Virgilio, en la que se habla de un pastor «tendido bajo un haya de vasto ramaje»: *patulae recubans sub tegmine fagi*. No hay nada especial en esta frase, pero ¿dónde colocar ese *patulae* puesto a la cabeza, separado de la palabra con la que va, cómo hacerlo para que se una al sustantivo con el que debe ir? «¡Ah, sí, está *fagi!*», pero *fagi* tiene aspecto de masculino y *patulae* de femenino. Hay que comprobarlo entonces... Y así se descubre que los nombres de árboles, en latín, tienen forma masculina, pero son femeninos. Una pequeña sorpresa, de paso, una mínima ensoñación. No puedo evitar decirme que, tal vez, eso vaya más lejos. Tal vez el alumno, en ese momento, sienta por unos instantes envidia de este hombre tendido bajo el haya, en pleno estío, fresco y que, tal vez, muy vaga, lejanamente, advierta que hay emociones, placeres, sentimientos que se encuentran en los hombres, más allá de los siglos y los países. No debiera decirlo aquí, hablo de ejercitar la atención, pero cómo evitarlo cuando, a cada instante, el pensamiento, las reacciones comienzan a manar.

En cualquier caso, queda claro que la frase latina puede no comprenderse por falta de atención a cierta palabra, a cierta forma, a cierta concordancia. Recuerdo haber citado a menudo el error cometido por unos estudiantes, muy adelantados, que decían que Agamenón había sacrificado a su hija «muy estúpida». Ifigenia, tras todas las desgracias que sufrió, no merecía algo así. Aquellos estudiantes no habían advertido que la forma representaba aquí un adverbio y que Agamenón, sencillamente, había sacrificado a su hija «muy estúpidamente»: ¡Simple matiz!

Además, en ambos casos, tanto para los problemas aritméticos como para los problemas de una frase latina, la atención sirve también en un nivel más elevado, pues permite controlar, no escribir tontamente cualquier cosa. Si los dos trenes que salen de dos ciudades distintas de Francia van a encontrarse o cruzarse al cabo de ocho horas, eso supone un pesimismo con respecto a la SNCF, que debiera alertar a un candidato capaz de prestar atención al propio sentido. Y el candidato que traduce del latín debiera extrañarse ante la muy estúpida Ifigenia; o, si se me permite recordar un recuerdo personal, puedo citar uno del que ya he hablado pero que sigue produciéndome una viva sensación: la primera frase latina que traduje de niña me llenó de orgullo y se la enseñé enseguida a mi madre. Esta frase decía, a mi entender: «Vulcano tenía un infante cojo». Mi madre, que nunca había estudiado latín, me dijo: «Seguramente te has equivocado en alguna parte». La observación me sorprendió; ¿cómo podía saberlo? Pues bien, en primer lugar—superioridad sobre mí—sabía quién era Vulcano, pero, de todos modos, debió advertir que era, para todos, realmente ocioso mencionar la presencia de un infante cojo. Lo cierto es que, por falta de atención, confundí *pedem* y *peditem*: el pie y el infante. El espíritu crítico también ayuda, pues, en esos ejercicios escolares y, a su vez, se desarrolla al ejercerse en contacto con su práctica.

Sin duda es ésta la razón por la que ciertos problemas o ciertas traducciones, aparentemente alejados de la experiencia cotidiana y poco relacionados con las preocupaciones del momento, tienen un especial valor. No se trata ahí de adivinar, de ir deprisa, de limi-

tarse a una aproximación: debemos recurrir a la atención, para desarrollarla y desarrollar luego el pensamiento. Y no he hablado de la memoria. Pero está claro que, en los ejercicios citados, ésta desempeña un papel considerable. Es preciso recordar la tabla de multiplicar en un caso, las sumas, los signos convencionales de la aritmética; es preciso recordar, en el otro, las declinaciones, las concordancias, las condiciones generales de la sintaxis, y puede resultar útil recordar también los usos de algunas palabras o los datos de la realidad. La memoria se sirve a cada paso de esos pequeños razonamientos; y, al servirse de ellos, se desarrolla.

Del mismo modo, cualquier lección aprendida y cualquier información recogida desarrollarán esta memoria. Ahora bien, ¿en qué momento de la vida puede prescindirse de la memoria? Será necesaria para todo: en la profesión, en la utilización de las máquinas, en las consignas, en la vida del ciudadano, en las diversas obligaciones, estará presente en todo instante. Pero la memoria es como todo: debemos practicarla, entrenarla, con algunos ejercicios, aun con aquellos que pueden parecer vanos: sólo así puede extenderse y aumentar. Adviértase cómo los actores pueden aprender de memoria toda una obra y cómo sufrirá un alumno para aprender tres o cuatro versos, sin darse cuenta del beneficio que, indirectamente, obtiene de ello.

Pero para qué demorarnos en esos preliminares tan evidentes. Con respecto a la atención y a la memoria hemos visto que el pensamiento se abría ya camino. A decir verdad, surge por todas partes.

Ha intervenido ya la facultad de razonar y ella es la que lleva el espíritu del alumno al encuentro de los tre-

nes, o de la mezcla del agua que mana de los grifos, o a establecer un sentido donde antes sólo había desconocidas palabras latinas. Esta facultad de razonar le ha permitido ver qué palabra era el sujeto y qué palabra el complemento, por qué no funcionaba otra combinación, y aprender, por consiguiente, a resolver problemas cada vez más complicados, como los que le planteará la vida. Pero al margen de esos pequeños razonamientos de aplicación, ¿cómo no advertir que hay más, muchos más? ¿Qué hace nuestro alumno, al calcular el asunto de los trenes o de los grifos, sino abrirse al pensamiento abstracto? Podría actuar sobre el terreno, medir distancias, consultar horarios, preguntar a los jefes de estación. Pero descubrirá que es posible, con cifras y operaciones aritméticas, obtener el resultado en su casa, calculándolo. ¡Y lo comprueba! Las cifras que alinea en una página corresponden a realidades. Ha aprendido a pasar de un campo a otro. De ese modo, descubre el valor de la experiencia que confirma un razonamiento. Pero descubre también todo el mundo para el que nada le preparaba. Un mundo en el que no haya un «redondel», sino un «círculo»—noción abstracta. Un mundo en el que las operaciones del espíritu pueden proseguir sin pasar por medidas concretas y prácticas. Es un cambio decisivo.

Entre las preguntas que yo hacía a personas de mi entorno, sobre sus recuerdos y sobre los éxitos y fracasos de su memoria, me divirtió el testimonio de una muchacha que recordaba su pasmo al haber dado, sin saber cómo ni por qué, con la respuesta justa. El profesor había trazado un círculo en la pizarra, había comenzado a cubrirlo de trazos y había preguntado a la

clase: «¿Qué es esto?», señalando la parte rayada. Era un dibujo hecho con tiza; eran rayas blancas sobre un fondo negro, y la alumna en cuestión había apoyado el brazo en su pupitre y se había oído responder, en una especie de inspiración: «Es una superficie». Era la respuesta correcta. Todavía hoy no sabe cómo lo hizo. Pero se me ocurre alguna idea sobre la cuestión. Creo que estaba preparada para el progresivo descubrimiento de las nociones geométricas y, tal vez, incluso había ya encontrado, por azar, la palabra en el libro. Pero el lado inconsciente de su respuesta, el orgullo que le produjo, muestran muy a las claras que para su espíritu resultaba ya muy natural orientarse así hacia nociones abstractas y teóricas, representadas, de modo algo arbitrario, en una pizarra.

Del mismo modo, con el latín el alumno no sólo adquiere conocimientos prácticos o, de vez en cuando, breves impresiones poéticas (pues, a fin de cuentas, oír hablar del abrigo de ese árbol de vasto ramaje es, hasta cierto punto, abrirse a las maravillas de la literatura) sino que muy a menudo descubre también otra forma de abstracción. Tomo un ejemplo que corre por todas partes, en las páginas rosadas del *Petit Larousse*. «*Cedant arma togae*», esto es, «Que las armas cedan a la toga». Sí, está el ejercicio: es preciso que los jóvenes adviertan que *cedant* es un subjuntivo. Fijémonos en la atención, en la memoria. Es preciso que adviertan que *togae* es el complemento de *cedant*. No puede construirse de otro modo. Fijémonos en las declinaciones, los cálculos, las falsas soluciones desdeñadas, etc. Pero ¿qué significa eso? Les sería preciso saber qué es una toga. Se les dice entonces que representa, simbólicamente, a

los magistrados reconocidos en un Estado. ¡Ah! Entonces significa que la fuerza cede ante el derecho, y encontraremos textos donde se habla de la fuerza, del derecho y, poco a poco, esas nociones sustituirán las primeras experiencias concretas, en las que hasta entonces vivía. Es imposible negar que se trata de una apertura al pensamiento.

Y eso no es todo, pues con esas breves frases que se suceden, con otros textos algo más consistentes en francés, en inglés, en español o en alemán, el alumno verá desfilar opiniones diversas; y, cuando haya hecho, también ahí, el esfuerzo de aprehender el sentido—ese sentido que no es siempre evidente, cuando se trata de una lengua que no es por completo la de hoy—, el ejercicio le proporcionará un nuevo enriquecimiento. Y al ver esas soluciones y esas afirmaciones diversas, se verá obligado a preguntarse: «¿Estoy de acuerdo con éste o con aquél? ¿Qué argumentos tienen para defender lo que me parece falso?». A lo largo de estos ejercicios, en contacto con las ideas de los demás, en contacto con los textos, en contacto con las doctrinas, en contacto con los acontecimientos de la historia, sentirá, forzosamente, la necesidad de un juicio personal.

Y he aquí que, paso a paso, me dejo arrastrar. He aquí que los más sencillos ejercicios escolares, los destinados a un entrenamiento modesto, progresivo, paciente, revelan, de pronto, insospechadas riquezas. Empezamos con la bicicleta estática: hace ya mucho tiempo que esa bicicleta se ha puesto en movimiento. Era una máquina falsa, pues en el campo del espíritu no hay ejercicio cuyo alcance se limite al momento presente y a una función definida. El menor ejercicio pone en ja-

EL ENTRENAMIENTO DEL ESPÍRITU

que todas las riquezas del espíritu. Podemos partir de nada y, poco a poco, todo comienza. La bicicleta se aleja, llevada por el impulso. Va a recorrer las campiñas, tierras desconocidas; va a pasear entre maravillas; no era una bicicleta estática, era la gran partida.

Y, sin embargo, dejarle el campo libre sería precipitarse. Cada pequeño ejercicio nos lleva un poco más allá de sí mismo, abre ya perspectivas a otra cosa, y el fenómeno es tan hermoso que nos dejamos captar fácilmente y bajamos, con demasiada rapidez, la pendiente. Quedémonos aún un momento en ese puro entrenamiento de las distintas facultades. Y percibiremos que hay una cuya importancia es primordial y en la que conviene que nos demoremos algo más. Es la facultad de expresarse. Quiero decir expresarse con precisión, con exactitud y siguiendo todos los matices de un pensamiento también riguroso.

En todos los ejercicios, sean cuales sean, se trate de elementales problemas científicos, sencillas traducciones de lenguas antiguas o de la descripción de la vida y del mundo, es necesaria una formulación exacta: el malentendido sobre palabras es uno de los más temibles. Pero si esta facultad de expresarse es necesaria en todas partes, y puede realizar ciertos progresos gracias a todos los ejercicios, está claro que la enseñanza del francés merece, ahí, lugar aparte.

Y esta enseñanza—¡ay!—ha recibido muchos golpes. Se ha dado a entender que era por completo inútil aprender las conjugaciones y las reglas de concordancia, respetar las formas verbales y que, incluso en el lenguaje

escolar, estas convenciones no eran ya de recibo. ¿A qué correspondían, en último término? Las lenguas evolucionan y los lingüistas tienen, sobre ello, algo que decir, de modo que la enseñanza gramatical propiamente dicha ha perdido, poco a poco, terreno y la lengua hablada por los jóvenes carece gravemente de pureza.

Y, sin embargo, si hay algo útil en todo el sentido de una vida es saber expresarse con claridad y precisión. Lo necesitamos en todo momento; lo necesitamos para encontrar empleo, lo necesitamos para tener éxito en este empleo; lo necesitamos para defender un proyecto, un plan, para convencer; lo necesitamos para mantener un buen entendimiento con los demás, a nuestro alrededor, en una profesión; lo necesitamos para comunicarnos, actuar, para obtener la adhesión de los demás.

¿Una convención? De acuerdo, pero observarla permite esa claridad, esos matices, esa precisión que combinan, al mismo tiempo, la eficacia práctica y el acceso a un pensamiento cada vez más agudo. Incluso la ortografía contribuye a la claridad: he recibido tantas cartas en las que no he logrado comprender, por la concordancia de los adjetivos, si las escribía un hombre o una mujer. Por lo que se refiere a la sintaxis, es evidente que, en muchos exámenes de alumnos, se confunden la consecuencia y la concesión, los *aunque* y los *puesto que*. Y, siendo así, ¿cómo exigir que un pensamiento tenga la menor precisión? En fin, ¿cómo va a ganar el vocabulario viéndose así limitado, atenuado, estropeado? ¿Cómo va a ganar cuando se adoptan palabras que ninguna persona culta emplea de ese modo? ¿Neologismos? ¡Ah, recibimos de buena gana los neologismos! Pero creer que cualquier error de la lengua es un neologismo re-

sulta, evidentemente, absurdo. Es preciso que una nueva forma se imponga, por ciertas razones, por cierta originalidad, que sea acogida, que entre en la lengua corriente, para merecer ese nombre. De otro modo, sólo hay deslices que son torpezas, signos de ignorancia y, sobre todo, trabas a un pensamiento preciso.

Y entonces, esos ejercicios escolares, esas redacciones, esas traducciones, esas correcciones de exámenes de cualquier materia, todo es también ejercicio y formación. La búsqueda de una palabra exacta, la búsqueda un giro más corto, más correcto, todo cuenta y, hablando de bicicleta estática, es una formación muy importante. A fin de cuentas podemos citar a Condillac, que advertía que la gramática era «como la primera parte del arte de pensar».

La lingüística es una ciencia; la gramática supone un ejercicio sobre reglas, en parte convencionales, en parte heredadas de la historia: se trata, para los niños, más de aprender su manejo que de comprender su formación; de hecho, de su aplicación nace la posibilidad de comprender con rigor el pensamiento de los demás y de expresar el de uno mismo, sin confusión posible; diré incluso de descubrirla uno mismo, gracias a sucesivos retoques, y darle una nueva fuerza.

Una vez más, el ejercicio acarrea descubrimientos y progresos que le superan y pueden llevar muy lejos. Del modesto dictado, del modesto análisis gramatical, si todavía se hace, de las modestas correcciones en un examen o en una redacción se pasa, progresivamente, a un pensamiento vivo y matizado, cada vez más personal y cada vez más libre. Pero sigue siendo cierto que entre tanto, de todos modos, estos ejemplos habrán desarrollado,

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

de paso, riquezas, aptitudes que el niño sólo poseía virtualmente, y cuyo dominio le habrá facilitado, en la medida de lo posible, el entrenamiento practicado en clase.

Escribo estas observaciones con el recuerdo de clases felices y sé cómo esos ejercicios, los más vanos incluso y los más modestos en apariencia, tenían el don de hacer nacer en los alumnos que he conocido una especie de espíritu de descubrimiento, de progreso, de juego también. Sé qué vivo era aquel diálogo en el que buscábamos, juntos, la palabra exacta o la verdadera construcción, en el que me veía llevada a repetir a los alumnos: «¡Cuidado con esta forma!», «¡Recordad esa regla!» o «¡Pensadlo bien! ¿Es admisible esta solución?» o «¡Mirad! ¿Os parece acertada esta idea?». Y a cada respuesta corregíamos un poco, mejorábamos, se invitaba a la clase a rectificar la formulación que acababa de darse. «¿Es ésta la palabra? ¿Hay alguna mejor? Veamos, Fulano...». El diálogo era vivo y también las miradas eran vivas. Veía cómo se modificaban, ante mis ojos, aquellos jóvenes espíritus. Sé, por lo demás, qué alentador era verles cambiar a lo largo del curso, ver cómo las miradas se hacían más agudas, más atenta la actitud, más marcada la personalidad. Habíamos empleado el tiempo en pequeñas cosas, en un mundo algo aislado del resto de la vida. Pero aquellas pequeñas cosas se habían hecho, moldeado, enriquecido para toda la existencia y en todos los campos de la existencia.

Sé muy bien que no todas las clases transcurren en ese venturoso crepitar de competición y descubrimiento. Sé también que, incluso en las clases afortunadas,

EL ENTRENAMIENTO DEL ESPÍRITU

hay una serie de pobres niños a los que les cuesta seguir, que van retrasados, que no saben concentrar su atención, que no comprenden las palabras y no se atreven a decirlo. Lo sé. Lo sé y es inevitable. No creo en la omnipotencia de la enseñanza. Ya en el siglo IV antes de Cristo, Isócrates, que era un profesor de elocuencia convencido, reconocía que se necesitaban aptitudes y que no podía convertir a todos en oradores consumados. Ciertamente, aparece en el horizonte la posibilidad: no oradores consumados, pero sí hombres que ocupen honrosamente su lugar en la sociedad y en la propia vida. En el horizonte se dibuja su imagen; pero se trata, ante todo, de que cada cual, con sus propias fuerzas, se beneficie del mayor entrenamiento posible, obtenga el mayor beneficio que le sea accesible y sepa pensar, juzgar, hablar algo mejor: pues bien, ese resultado está, en cualquier caso, garantizado.

Por lo general se habrá olvidado todo: los trenes que se cruzan, el hombre tendido bajo el haya y Vulcano con su cojera; pero habrán aprendido a pensar, se habrán formado, se habrán hecho capaces de juzgar mejor y vivir mejor.

APÉNDICE 2

APRENDER A VER

Se ha dicho en el capítulo IV que, muy a menudo, preocupados por actividades prácticas y distraídos por el fin perseguido, no sabíamos mirar ni ver. Por eso tenemos tantas dificultades cuando se trata de dar testimonio. Ante todas las preguntas: «Era alto o bajo, de qué color era el coche, llevaba un traje claro u oscuro, se ha fijado en si había alguien por la calle», las respuestas son vacilantes y suelen acabar en un reconocimiento de ignorancia. No lo hemos visto bien.

Puedo contar, a este respecto, una pequeña anécdota personal. Mi marido y yo fuimos recibidos en el Elíseo, por el general de Gaulle, con ocasión de la visita de algún soberano extranjero. Nunca nos habíamos acercado, aún, al general y nos conmovía bastante verlo y hablarle. Le expresé incluso, torpemente, nuestro fervor y nuestra gratitud. Me respondió, bonachón y algo cuartelero: «¡Bah, es usted muy amable!». Y nos dimos la mano; y pasamos a la estancia contigua. Muy pronto, nos asaltaron algunas preguntas: ¿Iba el general de Gaulle de uniforme o de civil, la señora de Gaulle llevaba un vestido largo o corto? Y con gran asombro por nuestra parte, no pudimos responder. En tan importante circunstancia, para la que abríamos apasionadamente ojos y oídos, no habíamos visto nada: ignorábamos cómo iba vestido el general y cómo iba vestida

la señora de Gaulle. En la mayoría de los casos, esas lagunas se suplen con la imaginación y creemos ver lo que sería normal ver en esa o aquella ocasión; pero en ese caso se trata sólo de restitución.

Por otra parte, basta con pensar en lo que sentimos al hacer una fotografía o cuando, más tarde, se miran fotografías. Cuando se toma la fotografía, se advierte que el simple esfuerzo de centrar la imagen nos empuja a ver mejor lo que, sin embargo, creíamos conocer; y nos extrañamos: ¿Qué significa esa masa tan oscura, a la izquierda? No creía que el arbusto fuera tan grande, o ¿qué es ese objeto que parece salir de la cabeza del personaje? No había visto que estuviera tan cerca—y otras preguntas de este tipo con las que descubrimos mil detalles que nunca habíamos percibido. Del mismo modo, cuando se miran fotografías de tiempos pasados, o incluso recientes, tenemos la sensación de intentar distinguir, finalmente, cómo eran realmente ese rostro, ese árbol, ese paisaje. Se interroga la fotografía para que supla lo que hemos olvidado, pero también lo que nunca percibimos en aquel momento. De hecho, habíamos conservado el rostro o el paisaje en la memoria, claro está; pero los habíamos conservado de un modo difuso e impreciso. Y he aquí que, confrontados a la imagen exacta y fiel de lo que ha sido, podemos por fin descubrirlo. Debo confesar que muchos de los recuerdos de mi propia vida, incluso cuando se trata de momentos felices o circunstancias importantes, me quedan sólo gracias a las fotografías que fijaron su imagen y les confirmaron, por añadidura, una especie de realidad definitiva. Las fotografías son, para mí, como puntos de orientación y los únicos hitos seguros de una vida que se ha borrado.

Pues bien, sin duda alguna la educación que se da en clase constituye un aprendizaje que enseña a ver mejor, y la literatura, en especial, desempeña este papel de modo innegable.

Es preciso reconocer que todos los ejercicios escolares, al desarrollar la atención, contribuyen a enseñarnos a ver. He hablado en el apéndice primero del entrenamiento que se lleva a cabo con los sencillos ejercicios de aritmética o de latín. Está claro que, a menudo, el error procede de algo que no se ha visto; se ha leído con excesiva rapidez, se ha saltado una palabra o una sílaba; y el profesor dirá entonces: «¡Cuidado! ¡Mirad bien!»; y así se aprende a leer más correcta y atentamente una palabra, una frase, un problema, un mapa de geografía o cualquier documento, sea el que sea. Incluso en francés, las faltas de lectura suelen ser resultado de una sílaba o una palabra o una letra que no se ha visto; cualquier ejercicio en este sentido enseña, pues, a ver mejor.

Por otra parte, es cierto que los recuerdos acumulados durante la experiencia cotidiana o el aprendizaje escolar nos enseñan también a ver mejor. Así, en un jardín, quien esté acostumbrado verá, a la primera ojeada, qué planta parece dar señales de hallarse en mal estado, por una hoja amarillenta o un puntito malhadado; reconocerá enseguida los capullos que están formándose, pues sabe dónde deben formarse esos capullos; y advertirá de inmediato qué planta parece tener sed, pues sus hojas cuelgan blandamente y el signo le resulta familiar. Del mismo modo, en historia, el alumno evitará confundir, al leer, Luis XIV con Luis XVI si conoce un poco el contexto y sabe distinguir a ambos

reyes; o no tropezará con la pronunciación de una palabra si la conoce y reconoce también su etimología. La mirada del que sabe es una mirada entrenada y difícil de engañar.

Pero, junto a este entrenamiento práctico, el papel de la literatura es infinitamente más importante. Pues encontramos, en los textos, descritos con palabras, la presencia de objetos, de seres o sensaciones que podemos haber conocido, pero sin percibir todos los aspectos que un escritor, entrenado a observar y traducir a palabras esta observación, puede comunicarnos de un tirón. Será, a veces, un descubrimiento y nos hará ver realidades desconocidas, países remotos, seres monstruosos, presencias sorprendentes, emociones fuera de nuestro alcance. Otras veces serán realidades familiares pero en las que no nos habíamos fijado.

Cosa extraña: a menudo reconoceremos con la misma seguridad un objeto que ignoramos o un objeto que conocemos. La imaginación nos presenta las cosas con la suficiente fuerza como para tener la sensación de conocerlas ya.

En cualquier caso, son numerosas las descripciones que nos dan esta impresión en las obras literarias; y, a continuación, esté presente el recuerdo o se haya olvidado, esta descripción nos ayuda a ver mejor lo que se ofrece a nuestros ojos.

Leía yo, no más tarde que ayer, un texto de Colette referente a su gato o su gata. Lo veo todo. Veo cómo dice «esas patas provistas de breves zarpas como cimitarras que saben fundirse, confiadas, en la mano amiga». Cuando lo leo, yo, que no estoy muy acostumbrada, veo enseguida el gato. Luego, en la página de Colette, los

adjetivos se multiplican muy pronto: *fácil...*, *soñadora...*, *apasionada...*, *golosa...*, *acariciadora...*, *autoritaria*. El niño que persigue un gato por la acera no ve todo eso; cuando haya leído el texto y, luego, otros más, tal vez vea un poco mejor; sus ojos se habrán abierto a la presencia de lo que ignoran.

Tendrá también la ocasión (más frecuente) de conocer gatos menos seductores, como el Raminagrobis de La Fontaine:

*Un bonachón de gato, de buen pelaje, grande y gordo,
árbitro experto en todos los casos.*

Ese gato, haciendo de árbitro, devora tranquilamente a los dos adversarios. Y entonces, también el niño lo verá mejor.

O cuando un autor nos describe el ligero vaho que subsiste en un fruto que se acaba de coger, la descripción nos recuerda de pronto una fugaz impresión que no hemos advertido, que no hemos retenido pero que, la próxima vez, saludaremos con mayor amistad y lucidez.

Del mismo modo, aunque el calor es algo que se percibe de inmediato y sin necesidad de ayuda alguna, creo que una descripción del estío argelino en Camus ayuda a comprender lo que de temible tiene ese calor y a sentir, en nuestro cuerpo, el esplendor de esa vegetación, del sol y de todo lo que renace con el frescor del ocaso. Se vive, se percibe, se ve, se oye por la literatura o, al menos, lo hacemos mejor gracias a la literatura.

Y aunque no se trate de detalles mejor percibidos, la rememoración literaria—de momento, cuando nos vemos confrontados a ella, o más tarde, cuando se tra-

ta de recuerdos olvidados—añade una presencia y una mayor riqueza a todo lo que vemos, incluso a los objetos más familiares, a las circunstancias, a las palabras conocidas.

Todo el mundo sabe ver el mar y a todo el mundo le gusta mirarlo. Se ha dicho ya en el capítulo III lo que las descripciones literarias del mar añaden a la percepción que de él tenemos y cómo la enriquecen. Descubrimos aquí que, por añadidura, nos permiten verlo cada vez un poco mejor. Lo mismo ocurre con el amanecer o el crepúsculo. Cuando declina el día, las sombras se alargan. Lo advertimos, claro está—al menos, si estamos algo atentos. Pero si algún día ha sonado en nuestro interior la fórmula de Virgilio afirmando que, al anochecer, las sombras caen más largas de lo alto de los montes, con esas sordas sonoridades que se advierten enseguida en la lengua latina y de las que el francés conserva alguna cosa, dándole un mayor empaque, esa presencia nos hallará más despiertos; la advertiremos, y también entonces tendrá para nosotros, puesto que llega de tan lejos, una mayor riqueza. ¿Vemos, como contrapartida, el amanecer? Reconozco que lo contemplo muy pocas veces. Pero cuando veo el alba y las manchas rosadas que aparecen por todas partes, delicadas y prometedoras, creo que un vago recuerdo de la expresión homérica «la Aurora de rosados dedos» anida en alguna parte de mi espíritu y da valor, presencia, fuerza a lo que percibo.

Por lo demás, lo advertimos: no sólo por haber sabido observar la realidad un escritor nos ayuda a reconocerla, ni siquiera sólo porque haya sabido encontrar las palabras justas para describirla, lo hace porque, utili-

zando el valor poético de las palabras y, también, de las metáforas y sus posibilidades de sugerencia, añade a la observación estricta evocaciones múltiples, casi infinitas.

Sé muy bien que, en ese sentido, pensaríamos primero en la pintura, pues también muestra los objetos y, al mismo tiempo, por la composición, los valores, la interpretación, añade un sentimiento personal a la simple presencia del objeto. Justo es recordarlo; y soy la primera en admitir que se ven mucho mejor unas manzanas cuando se miran los cuadros de Cézanne que representan manzanas. Y sé también que, en las imágenes sugeridas por la literatura, la pintura aporta un complemento que se confunde con la imagen descrita. Ignoro si, para mí, el casco de Héctor en la *Iliada* se presenta como ese gran casco empenachado que da miedo al niño o si se añade a él algunos de los recuerdos de determinada pintura en la que un casco de oro cincelado recoge toda la luz y se opone a las colgaduras de oscuro rojo. Desde que perdí la vista y, para mí, los paisajes se funden en un revoloteo de luces y sombras, reconozco la presencia de los ninfeas y, más ampliamente, de la pintura impresionista; este presente está, de hecho, deformado por la enfermedad: lo veo embellecido, traspuesto y asombrosamente seductor.

Pero insisto en la literatura y su papel cuando se trata de enseñarnos a ver porque el juego con las palabras, con su longitud, con sus sonoridades, acompañado por el recurso a las metáforas, permite, con su precisión, ir más lejos aún.

Citemos, por ejemplo, dos imágenes de zancudas. Podríamos tener unas láminas de historia natural que las representaran con perfecta exactitud; y eso nos ayu-

EL TESORO DE LOS SABERES OLVIDADOS

daría ya a verlas. Pero me vienen a la cabeza dos evocaciones. La primera es la garza de La Fontaine; el animal y su largura se nos presentan en dos versos donde el adjetivo «largo» se repite, agradablemente, con una insistencia próxima a la ironía:

*Cierto día, con sus largos pies iba, no sé adónde,
la garza de largo pico engarzado en un largo cuello.*

Ahí está la imagen, en unos pocos versos claros y secos que son como una breve viñeta; pero el propio procedimiento de la repetición y la simplificación ayuda a percibirlo y nos permite divertirnos con ella.

La segunda zancuda en la que pienso es más pequeña; más moderna también; se colorea, pues, con sutilezas psicológicas evocadas por una imagen y un cambio de registro. Es el chorlito de Héctor Bianciotti. Nos lo muestra «erguido sobre una pata en medio del surco, al borde de un sendero con aire de estar considerando las proposiciones del horizonte». Esta breve descripción, tomada del libro *Lo que la noche le cuenta al día*, me encanta porque me hace ver, primero, el pájaro erguido sobre una pata, solo, atento, pero evoca enseguida su mirada, haciendo referencia a sentimientos humanos que hacen más presente la impresión. Considera las proposiciones. Se ve esa mirada redonda, atenta, algo altiva, que tendría un personaje en su situación e, inmediatamente, la imagen cobra vida, gracias a la comparación. Por otra parte, estas proposiciones proceden, no ya de algún interlocutor en un debate humano, sino del horizonte: lo que confirma la impresión de altivez que hay en esa mirada de la cabeza erguida, la

propia arrogancia de la expresión con ese modo de mantener a lo lejos la mirada. Y así se nos transmite esa actitud del pájaro que, en realidad, está hecha de atención y desconfianza.

La notación es aquí original; parece también tan cierta que reímos casi de satisfacción ante ese éxito. Creo que nunca he visto un chorlito; estoy segura, en cualquier caso, de no haberlo observado nunca; y, sin embargo, lo reconozco porque la literatura nos ha dicho algo que supera, con mucho, su descripción y que ya no es en absoluto real. Es divertido pensar que ése habrá sido mi primer chorlito y que lo habré visto en esa pampa de la Argentina que no conozco y que nunca conoceré. La realidad, en suma, nos alcanza gracias a una evocación irreal y a una metáfora más irreal aún. En cada página de los libros, en cada verso de los poemas se presentan, así, notaciones, fugaces o insistentes, que, lo repito, nos enseñan a ver. Y, salvo excepciones, esas frases que nos habrán conmovido el corazón, esos textos se olvidan luego casi siempre: llegamos así al tema de este libro. Pero antes de quedar olvidados, han agudizado, en cierto modo, nuestra mirada y han arrojado sobre las cosas una luz que nos revela su existencia. También aquí, por consiguiente, el tesoro de los recuerdos olvidados nos proporciona su irreemplazable ayuda.

No estamos obligados a vivir entre las metáforas de los poetas y a convertirlas en un universo cada vez más o menos presente. Pero ahí está el importante hecho de que cada frase escrita es un esfuerzo para hacer presente algo y nos acostumbra así a ver, no con la mirada

directa, que no está suficientemente entrenada, sino con la indirecta mirada de las obras.

Quisiera terminar con una pequeña anécdota, inocente pero, creo, reveladora. El hijo de uno de mis colegas tuvo que responder en clase, cuando era muy pequeño, a una pregunta que le exigía describir o definir una vaca, y sus padres y yo nos divertimos mucho ante su respuesta: a su entender, «era un animal provisto de cuatro patas que llegan hasta el suelo». ¿Por qué citar aquí esa ocurrencia infantil? Porque no se refiere a la realidad, sino al dibujo que el niño pudo intentar hacer de ella, donde se comienza con un gran óvalo para el cuerpo y se trazan, luego, unas patas «que llegan hasta el suelo». Incluso en un niño muy pequeño, la realidad llega a través de su descripción, de su representación por el hombre y esa representación es lo que nos abre los ojos y nos enseña a ver.

Sin duda es un poco extraño que alguien que ya no ve se complazca en consideraciones sobre lo que nos permite aprender a ver. Pero no es tan absurdo como parece. Desde que ya no veo, sigo descubriendo cada día las bellezas del mundo, sus rarezas, sus fealdades, su presencia—porque la literatura no deja de proporcionármelas.

NOTA COMPLEMENTARIA

Este libro, escrito en condiciones difíciles, le debe mucho a las personas que lo copiaron, relejeron y corrigieron. Por ello, quisiera dar las gracias aquí a las señoras Simina Noica y Michèle Polin, también a las señoras G. Duby y R. Picard, y finalmente a las señoras Trédé, Lhériveau y a la señorita J. Bordes. Todas ellas me ayudaron con una amistad de la que les estoy agradecida.

F i c c i o n e s

P E N Í N S U L A

Todo empieza con insignificantes anécdotas muy sencillas, tomadas de la vida cotidiana o de la experiencia de Jacqueline de Romilly como profesora. Estas anécdotas muestran claramente que ciertas cosas que aprendimos están menos olvidadas de lo que creemos. Algunas pueden regresar a la conciencia en virtud de asociaciones complejas e imprevistas; y si no pueden hacerlo, somos como mínimo capaces, ante una sugestión determinada, de reconocer lo que creíamos ignorar, porque el conocimiento subsiste en nosotros sin que lo sepamos. Estos hechos explican el papel esencial que pueden desempeñar los estudios literarios, un papel hoy peligrosamente desconocido por el sistema de enseñanza. Desentrañando las complejidades de nuestra vida interior como personas, Jacqueline de Romilly revela la importancia de ese secreto «tesoro de los saberes olvidados».



9 788483 072271