

El candidato lee, sin traducir, es decir, sin escribir la traducción, y, teniendo el texto delante, contesta a las preguntas del cuestionario; al hacerlo, acredita su grado de comprensión del inglés escrito.

La calificación de esta prueba es análoga a la anterior, y también puede aplicarse a todos los estadios de conocimiento limitando el vocabulario.

Otras pruebas.—Pruebas más tradicionalmente empleadas en nuestros exámenes servían para sus propósitos especiales: a) conocimientos gramaticales, mediante corrección de formas, adición de otras, construcción de frases, etc.; b) escritura, mediante dictados, pequeñas composiciones, explicaciones de frases, etcétera.

Empleo de la lengua hablada.—La conversación y la lectura de textos suministraron los medios para conocer el grado de dominio de esta actividad.

Concluimos afirmando que no puede haber prueba única para juzgar de todas las posibilidades que el estudio de una lengua viva presenta, si queremos proceder seriamente; tampoco se puede alcanzar la serie

de pruebas definitivas de una sola vez; hay que fijarlas, rectificarlas, mejorarlas y refundirlas a medida que las circunstancias lo requieren; si esto es cierto, tratándose de todas las disciplinas del Bachillerato, lo es aún más en materia de idiomas modernos, cuya naturaleza se nos presentará bajo distintos aspectos con las modificaciones de la Geografía de relación entre los diversos pueblos e individuos.

En este sentido, las novedades introducidas en las pruebas del presente curso para el Bachillerato elemental y superior son prometedoras, aunque tímidas. En la lectura entonada hay un propósito de valorar la parte viva de la lengua, pero se ha de disponer de índices de estimación de ella, si se quiere que sea útil: habrá de atenderse a la calidad articuladora, al sentido enunciativo y a la velocidad. No olvidemos que el activismo se consigue mediante la mecanización, tanto de la estructura lingüística como del material sonoro, y que todo idioma se habla a una velocidad silábica mínima, como hemos observado en nuestros estudios de laboratorio, de los que publicamos un apunte en el trabajo aludido antes.

WALDO MERINO RUBIO

estudios

Reflexiones sobre la educación estética *

II

En el artículo anterior decíamos que, si se considera que la educación debe tener entre sus elementos la experiencia estética, ha de ser respetándola en su peculiaridad y sin pretender inmediatamente sacar sus consecuencias morales e intelectuales, porque entonces no habría existido tal experiencia estética y no cabría siquiera intentar obtener de ella su fruto formativo. De otro modo: si interesa que el educando lea poesías y vea obras plásticas, aunque se tengan miras moralistas, hay que empezar por dejarle que contemple desinteresadamente y sin necesidad de acordarse de moralejas y consecuencias instructivas: sólo así lo estético podrá cumplir su milagro educativo de reobrar benéficamente sobre las demás dimensiones del espíritu humano, aun sin tener nada que ver aparentemente con ellas.

Queríamos ahora detenernos un poco sobre el aspecto más difícil de esta cuestión que podríamos llamar de la libertad de lo estético en la formación pedagógica: la diferencia entre estética y cultura, sobre

todo si se entiende ésta en cuanto conjunto homogéneo de saberes históricos y científicos, y no como *Bildung*, como perfeccionamiento y enriquecimiento de la personalidad. De hecho, lo estético suele aparecer en la educación—al menos, después de la escuela elemental—como materia de información histórica: en el mejor de los casos, como testimonio privilegiado de lo que han sido las diversas épocas y círculos de la historia de la Humanidad: más corrientemente, como retahíla de hechos que hay que estudiar *además* de las batallas, los reyes y los accidentes geográficos. (Todavía recuerdo con horror, al hacer la reválida del Bachillerato, que algunos compañeros míos visitaban por primera vez el Museo del Prado, porque había cundido la alarmante noticia de que alguno de los catedráticos del Tribunal *lo preguntaba*.)

Prescindiendo de estas tristes caricaturas, conviene que nos paremos sobre el primer aspecto del problema: a partir de Hegel, el concebir toda la evolución y acción humanas inserta racionalmente en un proceso histórico perfectamente esquematizable, donde se agota toda su realidad, ha aniquilado el valor propio de lo estético, reduciéndolo a comunes denominadores de dialéctica cultural. Tal es el dogma actual, implícito e indiscutido, que predomina, no ya en la enseñanza universitaria, sino hasta en el más modesto artículo de periódico. Como consecuencia, ha perdido sentido la pretensión de valorar, de preferir y de excluir hechos estéticos, y atenernos a excepciones perennes que nos acompañen como tesoro de nuestra experiencia individual: las obras de arte, se tiende a dar por supuesto, valen como revelación más o menos eficaz de una situación histórico-cultural, y nada más. Ejemplo de este historicismo antiestético es la interpretación que Ortega da de la obra velazqueña en sus "Papeles sobre Velázquez y Goya", si bien en Ortega no hay sólo un designio culturalista, sino también una interpretación biográfica y personalista,

* La primera parte de este trabajo se publicó en el número 45 (segunda quincena de mayo 1956), páginas 6-8.

hija aún del Romanticismo. (Y con ello nos asomamos a otro horizonte, menos presente por lo general en las instituciones pedagógicas, pero también generador de numerosos equívocos: considerar la obra sólo en cuanto revelación de un individuo genial, en cuanto biografía. Pero quizá podemos dejar esta cuestión sólo con señalarla: no es ahí donde está el centro del problema estético en lo educativo, tal como está organizada la enseñanza, aunque también se originan graves perturbaciones en la mente de los educandos cuando se llega a producir la costumbre de creer que lo decisivo en una obra es saber quién la ha hecho, y que con eso ya no hay más que decir.)

A donde íbamos es a señalar la íntima diferencia que hay entre el valor propio de los hechos estéticos y su posible sentido histórico-cultural, que es, por otra parte, el que puede ser más fácilmente materia de enseñanza e innegablemente el que corresponde en primer lugar a todo profesor como tarea. Las explicaciones e informaciones y críticas no pueden, por supuesto, dar las razones de que una obra sea más bella y valiosa que otras, debiendo limitarse a aportar esas noticias y circunstancias externas que sirven de implección al sentido individualísimo de cada producto estético, pero cesando y retirándose al llegar la cuestión central: el ser o no ser estético. Mientras la labor de acompañamiento histórico respeta ese vacío central en sus posibilidades, cumple con su deber; pero, por el historicismo reinante, y por razones personales, se suele acabar por creer que no hay más en el arte que lo que se puede explicar y ordenar en libros históricos.

Una educación de este tipo suele deformar la sensibilidad estética, atrofiándola o desviándola a una zona "clandestina", al margen de toda referencia cultural. Si las exigencias sociales y profesionales obligan a ostentar una información histórico-artística, se vive tomando los hechos artísticos como una suerte de cosas que hay que saber, como las normas de etiqueta, pero sin interesarse por ellos cuando se está a solas. En España esto ocurre menos, porque todavía suele estar mal visto hablar de libros y pintura en la buena sociedad, pero en otros países europeos se advierte una obligatoriedad de determinados hechos y noticias de arte para la conversación social, que lleva el mismo ritmo que la moda: hay años en que todo el mundo tiene que hablar de Graham Greene, sin que a nadie se le ocurra volver a releer su obra, para su propio placer, en cuanto deja de ser tema del día.

Entre nosotros se peca más por lo contrario: basta que una obra literaria o pictórica aparezca en los libros de texto para que sea cuidadosamente evitada, aun cuando podría ser ocasión de excelentes ratos de lectura o contemplación de no haberse dado tal prejuicio. Se me permitirá citar una anécdota: Tenía yo, cuando empezaba a estudiar en la Universidad, un alumno particular para el examen de Estado, y una vez se me ocurrió preguntarle de qué novelistas rusos había oído hablar. El alumno casi se sintió ofendido por aquella pregunta "tan difícil", pero daba la casualidad de que yo le había sorprendido unos días antes leyendo un libro de Dostoyevski; entonces se lo hice notar, y él me respondió rotundamente: "Sí, pero lo leía para entretenerme..." Es decir, había llegado a creer que todo lo que le divirtiera y le inte-

resara vivamente no podía tener nada que ver con aquellas retahilas de nombres, títulos y fechas que trataba de aprender desesperadamente. A tal extremo se llega, que el estudiante normal de Bachillerato adquiere una mentalidad "en pie de guerra" que rechaza por principio, casi por honor militar, la hipótesis de que lo que forma parte de las asignaturas literarias e históricas le pueda producir el menor placer. Cuando sale un alumno con aficiones literarias, se le considera un traidor "a la causa", de manera parecida a la del "empollón", pero con un matiz pasivo de "chifladura". Puedo dar el testimonio personal de que, por haber empezado a sentir pujos más o menos literarios cuando todavía estudiaba el Bachillerato, los compañeros me solían reprochar, con patetismo burlón, que yo amenazase con añadir un nombre y unos títulos más al libro de texto que el día de mañana habrían de estudiar nuestros hijos. Y lo peor es que puedan tener razón algún día: el escritor, si logra fama y perennidad cultural, se verá, *ipso facto*, separado de infinitos lectores posibles, que evitarán leerle por haber tenido que clavarse su nombre en la memoria para salir de unos exámenes. Los que han sentido inclinaciones literarias en edad más tardía, saben cuánto les costó admitir que también los clásicos pudieran ser tan sugestivos como esos modernos que les sirvieron de cebo y persuasión para los placeres de la literatura.

En general, nada tan increíble para el hombre de educación corriente como la verdad hermosa de que los libros eternos son precisamente los más sugestivos, e incluso los más divertidos—y viceversa—: pienso en la cara de asombro gozoso de alguien a quien le descubrí que el *Robinson Crusoe* estaba considerado como una de las obras maestras de la literatura.

Pero no hemos de insistir mucho más: son numerosos los profesores que saben que para que los alumnos lean de veras un texto y lo aprecien lo más eficaz es ocultarles al principio su autor y su valor histórico (no olvido haber visto un día que un joven profesor logró interesar a un aula entera de muchachos de quince años poniendo en la pizarra el "En tanto que de rosa y azucena...", por no haber revelado antes que aquello era un soneto y de Garcilaso).

Una vez reconocida la distinción, admitiéndose que una cosa es dar las coordenadas históricas y biográficas de las obras y otra muy diversa percibir las y gustarlas, interesaría preguntarse cuál puede ser la relación entre ambos momentos de la formación humana. Es decir: lo cultural e histórico, ¿viene antes o después de lo estético? ¿Leemos y contemplamos para hacernos una cultura, un saber histórico, para ilustrar sensiblemente y profundizar nuestra idea de lo que el hombre ha ido logrando, intelectual y políticamente, a lo largo de los siglos, o, por el contrario, nuestra información y sabiduría nos sirven más bien para acercarnos a los hechos mismos del arte y la literatura, completándolos y reuniéndolos en mutuo enriquecimiento y haciendo inteligible su lenguaje y sus circunstancias y temas?

La respuesta a este dilema la dará cada uno según su carácter: la pedagogía no debe tomar partido, sino limitarse a dar simultáneamente las dos direcciones educativas, procurando su distinción y el respetuoso reconocimiento de su peculiaridad. Pero sí deberá te-

ner en cuenta que la técnica y la organización de la enseñanza tienden fatalmente a acentuar la parte histórico-cultural, dejando el lado estético en condiciones de inferioridad. La experiencia estética no puede ser puesta en otras palabras, ni narrada, ni explicada: por tanto, el equilibrio puede consistir en ejercer la parte histórica con la conciencia de su auxiliaridad incompleta, procurando llevar a los educandos ante la presencia de las obras mismas, donde, a última hora, tienen que arreglárselas solos.

Mirando a la realidad concreta de la organización de nuestros estudios, se advierte la muy diversa situación de las artes plásticas y la literatura en el problema que aquí nos ocupa: lo plástico se estudia de una manera mucho más absorbida en la Historia, pero más inocua, quizá por parecerse más a los hechos individuales e inefables—personas, naciones, acontecimientos—que forman el acontecer positivo de los siglos. En cambio, la literatura, como no tiene la mudez de la plástica, ha podido pretender hacer ella misma su historia, desde sus propias conveniencias y criterios, e incluso con su propia crítica y explicación, dando lugar a una íntima confusión al olvidar que el lenguaje sólo es literatura cuando adquiere un carácter análogo al de las demás artes—plásticas y musicales—: esa retención individual e inexplicable que hace de la obra literaria un "hecho", una "cosa", no una "afirmación" o una "idea" susceptible de resumen y de cambio de forma.

Por eso, si hay un problema pedagógico concreto es más bien en la enseñanza de la literatura que en la de la llamada "Historia del arte"—como si la literatura y la música no fueran "artes"—. El profesor de Historia del arte, tenga buena sensibilidad o no, presenta las obras y no podrá nunca disolverlas del todo en significados e interpretaciones históricas con carácter de común denominador genérico. En cambio, el profesor de literatura que no tenga sensibilidad y no se interese por las obras en sí mismas, en su propio valor sugestivo, puede incluso no presentar las obras, limitándose a hablar de sus títulos y fechas, y de la biografía de sus autores; y aun en el caso de que las presente, por estar estas obras constituidas por la materia del lenguaje, puede hacer desaparecer su condición de "obras", mostrando sólo sus contenidos e ideas, es decir, aquello que se escapa por el lenguaje de todos, dejando invisible la esencia misma de lo literario y cegando a los alumnos para lo que no pueda convertirse en "otra cosa". Confesemos que algo de esto ocurre por culpa de los exámenes, sobre todo cuando son orales y rápidos: el alumno puede sólo dar las noticias externas, y es muy difícil percatarse de si ha leído algo y si su lectura ha sido fecunda. A veces el que ha leído una obra dramática es precisamente el que menos sabe contar con rapidez su argumento ante el Tribunal de examen. Por otra parte, se exagera la carga histórica pretendiendo del alumno muchos más nombres de autores y obras que los que puede conocer, e incluso que los que vale la pena que conozca nunca (en cierto manual de literatura recuerdo haber visto mencionada la epopeya de Juan de Castellanos calificándola de "ilegible" e "indigesta"; pero esos adjetivos no evitaban al alumno la obligación de aprender de memoria su existencia y título—que yo he olvidado—). Tal vez habría que concen-

trarse en los grandes nombres, asomándose más a su lectura directa, para que a los alumnos les dijera algo su mención, y la referencia histórica a sus épocas. No niego lo que me decía un ilustre catedrático de Literatura de que, al fin y al cabo, también conviene que los chicos sepan que el Duque de Rivas escribió en el siglo XIX y no en el XVIII, pero para que sepan eso tendrían que saber antes qué significa "siglo XVIII" en la literatura, cosa que sólo pueden aprender leyendo, por lo menos, unos fragmentos de autores de la época. Ni es posible ni sirve para nada aprender la fecha de nacimiento de los autores cuando no se sabe, por la única vía de la experiencia directa de lectura, cuáles han sido las grandes épocas del gusto (y de la problemática y los temas) en literatura—que también podrán ser conectadas con lo que se aprenda en la clase de Historia, incluso como modo de dar color y cuerpo a lo que de otro modo puede quedar en información abstracta de cuestiones políticas.

Y daría la fecunda casualidad de que este desinterés estético produciría grandes efectos prácticos: porque sólo leyendo puede el alumno tener la base primera para escribir, con lo que el deleitarse buscando los trozos más sabrosos de la literatura acabaría beneficiando al alumno para examinarse, por ejemplo, de Ciencias Naturales. Para no hablar, claro está, de esa pesadilla llamada Ortografía, y que, por singular aberración, se ha llegado a creer que puede ser una materia aparte, cuando no es más que la *costumbre* de ver escritas de cierto modo las palabras.

En resumen, pues: por muy cierto que sea que la técnica de enseñanza ha de apoyarse en un entramado histórico-cultural, hay que contar siempre con el otro momento, con el de la experiencia directa de lo literario y artístico, como con un momento esencial en la formación. Estas dos dimensiones son heterogéneas, y no se obtienen la una de la otra: se ha visto que se puede uno licenciar en Letras sin haber leído un solo libro que no sea de texto, y no es de extrañar: lo que se puede preguntar y explicar no es nunca la obra misma, sino su entorno histórico y sus contenidos genéricos. En medio de lo propiamente cultural, pues, hay que establecer una prudente alternancia con la entrega al mudo reinado de las obras mismas, experiencia cuyos frutos apenas cabe controlar más que muy vagamente, por unos hábitos generales de finura y sensibilidad, es decir, por una mejora del centro mismo de la personalidad.

JOSÉ MARÍA VALVERDE

Problemas del griego y el latín en España.

ALGUNOS INTENTOS DE SOLUCION (1)

Al convocar este Primer Congreso Español de Estudios Clásicos, hemos querido que sirviera para hacer una especie de balance de la labor realizada y

(1) Conferencia leída en la sesión de clausura del Primer Congreso Español de Estudios Clásicos, el día 19 de abril pasado.