

cesarios para la comprensión directa del texto, de tal manera que a la primera lectura el alumno capte su belleza y su cohesión lógica."

¡Qué distinto es lo que les sucede en general a los alumnos españoles, que, al enfrentarse con un texto literario para traducirlo, tienen que buscar casi todas las palabras en el diccionario!

Conviene también que la Superioridad dé instrucciones concretas, pero con criterio amplio, sobre los textos literarios, autores, etc., cuyo conocimiento somero, y por fuerza limitado, deba poseer un alumno que obtenga el título de bachiller en el Grado Superior. En este aspecto reina hoy el mayor confusionalismo. Hay alumnos que sólo han traducido ejercicios gramaticales, otros que poseen antologías que abarcan toda la historia literaria y que no han pasado de traducir algunos autores medievales. Urge dar orientaciones claras que, sin cohibir al profesor, pongan un poco de orden en este caos.

Por ello deseamos con vivo interés la publicación de los cuestionarios oficiales de Francés, regulando la materia exigible (vocabulario, gramática, civilización, etcétera), los cuales, no lo dudamos, inspirados en las últimas conclusiones a que ha llegado la pedagogía de las lenguas vivas, servirán de guía eficaz al profesorado para lograr resultados satisfactorios, modestos, pero reales, auténticos.

Claro que siempre que no se olvide que no basta

con legislar, sino que es preciso obligar al cumplimiento efectivo de lo legislado. Recordemos que los cuestionarios del Plan de 1938, aunque deficientes, exigían ya en primer año "conversación usual"; en segundo curso, "ejercicios orales y escritos de carácter práctico", y en tercero, "conversación práctica y estudio del vocabulario correspondiente. Lectura, traducción y explicación de un trozo de literatura sencillo". ¿En qué ha quedado todo esto en la práctica? Ya lo hemos visto. Como, desgraciadamente, no se estudia en general para aprender, sino que se estudia el saber por el saber, sino que se estudia casi exclusivamente para preparar y aprobar un examen, es evidente que para elevar el nivel del conocimiento de idiomas en el Bachillerato no hay más remedio que exigir en los exámenes todo lo legislado, lo que obligará a profesores y a alumnos a preparar mejor dichos exámenes. No se trata de recargar más a los alumnos, sino de conseguir un mejor aprovechamiento en el estudio. Como dice muy bien el padre Carmelo Oñate Guillén, S. I., en una cita de su artículo "La enseñanza de las lenguas modernas" (REVISTA DE EDUCACIÓN, 35-36, septiembre-octubre 1955, págs. 119-22): "Los planes de enseñanza pueden ser mejores o peores en el terreno teórico. Pero en la práctica serán lo que sean las pruebas finales. Esto es una gran verdad, sobre todo en nuestra España."

OTILIA LÓPEZ FANEGO

estudios

Arte y Educación

Quisiera, antes de pasar adelante en la exposición de los juicios que hayan de apuntarse en estas notas, señalar la distancia que media entre "educación artística" y "educación estética"; es decir, entre la enseñanza de la "forma" y la explicación de su contenido: dos tipos de educación unidos umbilicalmente en una misma finalidad didáctica, pero alejados el uno del otro, en la experiencia pedagógica del arte, como lo puede estar la física recreativa de la física nuclear.

Por "educación artística" hemos de entender la enseñanza de la mecánica del arte, que alcanza al historiar de las arquitecturas decorativas y su evolución en el tiempo. Por "educación estética", algo que afecta a la intimidad especulativa y sentimental del hombre. La relación entre una y otra "educación" se alcanza al considerar que ambas son obedientes a un particular "estado del alma", fieles a una misma naturaleza sensitiva. El arte se debe, pues, a su doble condición intelectual y mecánica, a su física y a su metafísica, y resulta incomprensible imaginar—aunque la experiencia demuestre que sí, que puede imaginarse este contrasentido—que sea posible al hombre dissociar las consecuencias formales de una idea, de un

pensamiento artístico, de este mismo pensamiento, de esta misma idea. Que pueda, en la enseñanza del arte, preocupar su mecánica o la historia del desarrollo exterior de las formas decorativas, y quede constreñido a la curiosidad de una minoría selecta el saber del por qué la mecánica del arte y las cosas que esta mecánica cultiva son así, de esta manera y no de otra, y cuáles son o fueron las razones para que el arte siga o haya seguido este camino o el de más allá, fiel siempre en el hombre a sus pensamientos, a sus intuiciones, a sus reacciones sentimentales.

Una reciente encuesta de la Unesco sobre la enseñanza de las artes plásticas (1) sirve en su estudio para entender—a través de lo que la enseñanza superior del arte es entre nosotros—la distancia mínima que separa la educación artística del niño de la educación del estudiante adulto de arte, diferenciada esta educación más por cuestiones de índole técnica que por razones de naturaleza intelectual. Pero así como la enseñanza infantil de las artes plásticas responde, en los diferentes sistemas educativos expuestos por la Unesco, a una cuestión lógica, ya no lo es tanto cuando el arte—un arte para adultos, entiéndase—se adentra en el exclusivo aprendizaje de su mecánica o en su simple desarrollo histórico, como una actividad de tipo técnico ajena a sus obligaciones sentimentales, señalando una diferencia entre lo artístico y estético contraria a toda razón. Al hacer distinción de lo artístico y estético, se genera el desdoblamiento de una misma forma de actividad, que es comprensible si se hace depender

(1) "L'Enseignement des Arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires". París. Genève. Unesco, 1955.

la una de la otra, pero que no se entiende si se las supone con personal independencia, ya que lo que nace de una idea no puede existir sin la apoyatura de su misma sustancia.

Esta es la cuestión dramática y verdaderamente grave de la educación artística, tal como está planteada hoy entre nosotros. *Arts*, en uno de sus últimos números, abrió otra encuesta sobre la utilidad o inutilidad de la enseñanza artística (2), en la que, en líneas generales, se mantiene la necesidad de educar al artista en el oficio diverso del arte, aunque reconociendo que el oficio—como señala el pintor Aujame—es bueno para comenzar una obra, nunca para darle fin. “¿Hasta qué punto—indica André Lhote—se puede martirizar y esterilizar al estudiante bajo el pretexto de enseñarle un oficio, con la copia de modelos inanimados, y a no mostrarle desde un principio a “ver”—a entender—los fenómenos de la deformación sensible?” Se mantiene viva aquí, a través de esta sucinta opinión de dos famosos pintores franceses, la necesidad de hacer ecuación de las dos formas lógicas del conocimiento artístico, apoyadas la una en la otra por obligación de su propia naturaleza. La enseñanza artística se debe a esta doble función pedagógica, sin la cual, como ya hemos señalado antes, no es posible imaginar la actividad creadora, ni comprender que pueda ella alcanzar, rota esta ligazón, su extrema capacidad sensitiva.

LO ESPIRITUAL Y LO MECÁNICO

Así, pues, la educación artística (y aquí hemos de entender en su unidad lo artístico y estético) tiene, como Proteo, dos caras: una, la que conduce a la enseñanza del oficio del arte; otra, la que explica el modo, la manera como el hombre entiende y gusta del fenómeno artístico, permitiéndole descubrir en la Naturaleza y en las visionarias revelaciones de su mundo interior un material apto para la actividad de arte, expresado en la práctica artística por medio del instrumento mecánico que es el oficio, el *métier*, la parte artesana de la pintura y escultura. Puede el hombre—el artista—, apoyado en su conocimiento intuitivo, descubrir mundos insospechados de belleza (como se muestra, por ejemplo, en el arte de los pueblos primitivos); pero el arte noble del hombre, en la plenitud de su capacidad intelectual y sensitiva, es siempre un fenómeno ligado a la actividad de la inteligencia y la razón. “La pintura es cosa mental”, decía Leonardo. De ahí que, si bien no se explica el mundo del arte sin el ejemplario de sus representaciones materiales, por las cuales el arte es algo más que una pura digresión intelectual, no se pueda a la vez hacer enseñanza de lo que el arte representa en su mecánica, si se olvida que ésta es, en su valimiento definitivo, el instrumento que hace posible la realidad decorativa del arte; es decir, que faculta para crear el cuerpo de las cosas, pero que nada puede cuando se trata de inventar, de descubrir el alma de estas mismas cosas. Por eso está en lo cierto Aujame cuando

afirma que el oficio es bueno para comenzar una obra y nunca para darle fin, o sea, para exhibirla en su exhaustiva plenitud intelectual y emotiva, entendiendo en el pensamiento este que, lo que es obligado para rematar idóneamente una obra artística, no surge como consecuencia de la actividad técnica, sino que late ya en el vientre generador de la misma invención de arte. Lo espiritual dirige siempre la actividad artística, y a él se subordina cualquier otra forma de hacer.

El entendimiento de esta actitud espiritual es obligado tanto en la función educativa dirigida a los artistas como a los estudiantes teóricos del arte. Más adelante nos referiremos a la educación de estos últimos. Enseñar a pintar, a esculpir, a grabar a un estudiante artista, sin adentrarlo a la vez en la finalidad noble de esa enseñanza técnica, es, pedagógicamente, un absurdo. Naturalmente, se puede objetar a esto que el artista no se hace y que lo que *natura non dat Sal-mantica non praestat*. Nadie puede hacer genial al hombre. Que esto es cierto. Pero la realidad de la enseñanza artística no podemos tomarla en su conformismo pedagógico, haciendo ley de lo que sólo es hábito, vicio, desconocimiento del verdaderamente magisterio del arte. En general, cuando un pintor, un escultor novel acude a la enseñanza oficial o privada, buscando en el saber ajeno apoyo para su inexperiencia artística, lo que recibe es, en su exclusividad, una enseñanza puramente técnica. Se le educa en el oficio del arte (en lo que es posible adentrarle en algo tan personal e íntimo), pero no se le educa en el misterio de la creación bella, en el porqué de las invenciones del arte, no por considerar este saber como algo opuesto al ejercicio de la función didáctica, sino por estimar que la pedagogía del arte de la pintura o de la escultura fué siempre así, rutinaria de viejo, y no hay necesidad de cambiar el orden tradicional de la enseñanza artística. Se le explica quizá cómo pintaban o esculpían los antiguos, pero no las razones que obligaban a que los antiguos se expresaran de esa forma y no de otra, obedientes a la ley de su tiempo y no a las ordenanzas que dicta la costumbre, mostrando cómo el cambio de las arquitecturas decorativas en la teoría histórica del arte se origina por la evolución del pensamiento y la sensibilidad humana: por un cambio de visión de las cosas que el conocimiento descubre y que hace de la morfología artística algo tan perecedero y mutable, como lo es el propio pensamiento de los hombres. Al ignorar estas cuestiones sensitivas, el aprendiz de artista concluye sus estudios con una educación perfecta en lo referente a la manera de “hacer”, de construir las arquitecturas decorativas de las cosas, y con una deplorable formación intelectual en lo que a la manera de “sentir” estas cosas se refiere. Consecuencia de ello es que, el estudiante, cuando se considera con capacidad para hacer obra de arte, para lo único que está capacitado es para hacer obra de artesanía.

SIGNIFICADO DEL ARTE

Y no es que esta enseñanza oficial o particular carezca, posiblemente, de un contenido teórico-estético, sino que la educación de índole sensitiva está equivocadamente orientada. No cito aquí caso práctico algu-

(2) “L’enseignement des Beaux-Arts, faut-il rompre avec la tradition?” y “Un artiste doit savoir choisir ses maîtres”. *Arts*, número 546. 14 al 20 diciembre 1955.

no, pero baste al curioso que desee investigar sobre este particular medio educativo estudiar los cuestionarios de nuestras academias de arte. Ni la historia del arte ni la Estética como explicación del fenómeno sensible tienen vigencia pedagógica si no se las explica en función de algo ligado a las necesidades de nuestro sentir. El arte nace en el propio universo en que uno vive, y toda referencia histórica o sentimental que no haga igualación con nuestro personal universo carece de significación para nosotros. De ahí la necesidad de comprender que la Estética o la historia del arte pueden ser elementos idóneos de educación, siempre que posean una actualidad emotiva o intelectual, como cuerpos vivos que deben ser y no como simples entes históricos. Enseñar la historia del arte o la teoría estética clásica, sin relacionarlo con las apetencias ideales del hombre moderno, convierte a ambas enseñanzas en un frío e inútil conocimiento del saber antiguo, inexplicable a nuestra capacidad de entendimiento e inservible si como apoyatura de sus invenciones artísticas quiere aplicarse a la educación de un joven pintor o escultor. Que esto es lo que en principio se hace en nuestros actuales sistemas pedagógicos. Se enseña el hacer artístico y el pensamiento estético tradicional, pero no las raíces profundas que les dieron vigencia y carácter, relacionándolas con nuestro actual sentir. Se muestran los efectos de las cosas, pero no sus causas ideales, con lo cual toda la educación de tipo teórico en nuestras academias carece de una eficaz y positiva proyección. Al pintor, al escultor se le convierte así en una prodigiosa máquina reproductiva, incapaz de saber de dónde viene o adónde va, de distinguir lo que las cosas son en su verdad histórica y en su realidad trascendente, de entender en dónde acaba el hombre con una habilidad mecánica determinada, y da comienzo el hombre con capacidad para comprender y animar el mundo de las puras formas del arte.

ARTE Y UNIVERSIDAD

Las quebras puestas de manifiesto en la educación de un artista se multiplican al cavilar en la educación del estudiante que acude en busca del saber de arte a las universidades nuestras. ¿Cuál debe ser, a mi juicio, el saber de un gustador, de un verdadero entendido en arte? Deberá conocer, entre otras disciplinas diversas, Historia, Estética, Psicología, Matemáticas... Poseer una noción más que ligera de la artesanía de la pintura, de la escultura, del grabado, de la cerámica... De arquitectura y música es obligado que sean familiares a su saber las leyes que regulan la técnica de la construcción en nuestro tiempo y sepa distinguir a Glück de Mozart, a Debussy de Bela Bartok, alcanzando la distancia que va, en la pantomima coreográfica, de unas *pointes* a un *entrechat* o a un *pas de quatre*. Habrá de penetrar en el misterio de la creación artística con la sencillez que el estudio y conocimiento de las cosas del arte conceden, sin pretender encontrar en esta sapiencia más o menos múltiple la genialidad que pone Dios en el entendimiento de una minoría selecta. No me refiero aquí a otra educación que la que buenamente puede darse a un universitario, poniendo en sus manos un instrumento de

perfectas resonancias para su pretensión intelectual.

Pues bien: este saber, que considero obligado en líneas generales para poder andar por el mundo del arte con algo más que las zapatillas caseras, no deja de ser aquí inusitado, sorprendente. Claro que pueden los universitarios adentrarse en todas esas disciplinas, pero para ello es necesario: 1.º Estudiar Historia en la Facultad de Filosofía (sección de Historia). 2.º Estética y Psicología, en la Facultad de Filosofía (sección de Filosofía). 3.º Matemáticas, en la Facultad de Exactas. 4.º Arquitectura (en su saber elemental se entiende), en la Escuela Especial, como favor particular. 5.º Música, en el Conservatorio. 6.º Técnica del arte, en la Escuela Superior de Bellas Artes. 7.º Técnica decorativa (encuadernación, estampación, tipografía, etc.), en la Escuela de las Artes Gráficas. 8.º Cerámica, en los obradores de alfarero o Escuelas especiales... Cada saber en su lugar correspondiente, en una carrera que hace imposible la lógica exigencia de la vida práctica moderna y que, sin embargo, es obligada e inevitable para el que quiera profundizar en el misterio del arte, alcanzando su máxima extensión sensitiva y su extrema calidad mecánica.

Esta dificultad educativa del estudioso de arte conduce a un deficiente entendimiento del fenómeno artístico en el tiempo y, principalmente, del hacer contemporáneo, tan distinto en su intención (y, por tanto, en sus estructuras decorativas) a buena parte del hacer antiguo. La enseñanza artística se dispersa en una inaprehensible teoría de conocimientos diversos, sin posibilidad de aglutinar este saber, dando unidad a todo él en una entidad escolar determinada. Al carecer de un órgano pedagógico vivo, a través del cual pueda ejercerse el magisterio de las distintas cuestiones del arte, el estudioso habrá de crearlo por su cuenta, tendrá que inventarlo tal como Dios se lo dé a entender, acertando unas veces y equivocándose otras muchas. Que si esto puede dar solución a los cuidados de un estudioso o grupo de estudiosos determinado, no puede admitirse como remedio y, menos aún, como principio para un magisterio ejemplar.

No tengo a mano ahora, ni son aquí el objetivo de estas notas críticas, los cuestionarios de la enseñanza artística superior en algunos países europeos y americanos; pero, en lo cierto, no hay manera de entender la educación artística más que admitiendo su condición pedagógico-científica, alcanzando que el saber obligado al entendido en arte habrá de ceñirse a una educación determinada por un método peculiar, propio a sí misma; es decir, como una enseñanza autónoma, capaz de descubrir en su personal organización didáctica las razones de su plena soberanía. Solo así cabe entender la educación acertada del arte: admitiendo que esta educación tiene que llegar al estudiante a través de una entidad dedicada plenamente a la enseñanza de sus disciplinas diversas y que, por darle un nombre aquí, podría designarse de "Sección de arte" de la Facultad de Filosofía, "Escuela del Prado", "Escuela Especial de arte", etc. El nombre no hace a la cuestión.

Resumiendo este comentario crítico, llegamos a las conclusiones siguientes:

a) Existe cierta confusión entre los conceptos "educación artística" y "educación estética".

- b) No se pueden independizar ambos conceptos.
 c) El arte es una actividad de la inteligencia y la razón.
 d) La enseñanza del oficio artístico está obligada a los problemas sensitivos del arte.
 e) No existe entre nosotros una entidad escolar dedicada exclusivamente a la enseñanza artística en su variedad múltiple.

JOSÉ DE CASTRO ARINES

La Filosofía en el bachillerato *

Todo plan de enseñanza puede ser objeto de elogios y de críticas; siempre caben puntos de vista y perspectivas que no satisfagan a todo el mundo, mucho más en nuestro país, en el que la sociedad siempre se muestra reacia a cumplir los planes que se le imponen. Actualmente disfrutamos de un plan nuevo, reciente, del que todavía la experiencia no nos ha dicho casi nada. Y, sin embargo, no acaba de satisfacer. El objetivo fundamental buscado al elaborar este plan y desechar el de 1938 era el descongestionar de materias el Bachillerato (1), y esto, aparentemente, se ha logrado en parte; pero digo aparentemente, ya que, al reducirse el Bachillerato en un año menos (2), prácticamente el alumno está sujeto a unos horarios de trabajo sensiblemente iguales a los impuestos en el plan anterior. El objetivo fundamental, de esta manera, no ha sido logrado, a pesar de que, de hecho,

(1) L. ARTIGAS, *Formación e Información en el Bachillerato*, Revista de Educación, 6 (Madrid, 1953), 16-8.

(2) Cuando la tendencia general en el mundo entero, y de manera arrolladora, es a prolongar la Enseñanza Elemental (conjunto de lo que en España es Primaria y Media), en España se decidió acortarla. No deja de ser una inusitada paradoja. Véase mi artículo *La Enseñanza Elemental*, Rev. Ed., número 19.

* *Esta REVISTA ha abordado ya con mucha frecuencia el tema de la enseñanza de la Filosofía; incluso con mayor reiteración que otras disciplinas de la docencia; pero como la Filosofía es una disciplina cuya problemática didáctica es mucho más compleja, a causa de su carácter abstracto y de su condición directiva de la personalidad, de nuevo se replantea aquí su puesto en la enseñanza. Por este motivo: la Ley vigente de Enseñanza Media, todavía "nueva", se encuentra en su estadio experimental, en lo que al Plan de Estudios se refiere; y va siendo hora de confrontar en la práctica diaria el fruto recogido de este plan de materias. Beneficiosa medida fué la de separar la Ley y el Plan; así, se pueden introducir reformas en éste, por simples motivos didácticos o de organización, sin necesidad de reelaborar la Ley. No se trata, simplemente, de proponer modificaciones; bien sabemos que lo importante no es la letra, sino la eficacia docente de un profesorado en tensión; el presente artículo no es más que una postura, en parte crítica, en parte conservadora, que sirva de confronte con la realidad docente.—(N. DE LA R.)*

los programas han sido sacrificados. En el caso concreto de la Filosofía, se ha visto amputada de un curso entero, sobre tres de que antes disponía; y con descontento por parte del profesorado (3). Y, sin embargo, se vive la necesidad de descongestionar más. Es un hecho que la inmensa mayoría de los Centros se han acostumbrado al "trabajo en casa" del alumno; éste sigue (teóricamente, pues muchos no lo realizan, y los hijos de padres pudientes se ven *ayudados* (4) por profesores particulares) teniendo que trabajar fuera del Centro, para aprender lo que en el Centro no se le ha enseñado, sino que tan sólo se le indica que estudie. Las protestas de higienistas y médicos no hallan eco en la vida cotidiana de la enseñanza.

Si tratamos tan sólo de la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato, el número de insatisfechos que podrá hallarse es proporcionalmente aún mucho mayor. A priori se puede afirmar que ningún plan dejará satisfecho a todo el mundo, a consecuencia del carácter mismo de la Filosofía: cuando el hombre filosofa, pone en juego su propia existencia y su destino entero. Y, al implantar la enseñanza de la Filosofía, no se impone el estudio de un saber cualquiera (5), sino de algo que, o mueve la entraña misma del discípulo, o cae en el farisaico pecado de la inautenticidad. Como decía Cardenal Iracheta: "Confiemos en que el profesor de Filosofía sabrá su oficio. Legislar en Filosofía, y en tantas otras cosas, es descansar hipócritamente en los renglones—letra muerta—de cualquier boletín oficial. Este descanso hipócrita es, sin duda, un modo deficiente de vida. Y la Filosofía es vida, o no es nada" (6). Pues bien: ¿tiene vitalidad de hecho? El plan actual, ¿favorece, estimula esa vitalización de la enseñanza?

Creo que, a diferencia de la mayor parte de las restantes disciplinas del Bachillerato (7), la parte del actual plan referente a Filosofía disfrutó de un ambiente de verdadera preocupación didáctica. El esfuerzo que representó el número monográfico de esta revista dedicado a la Filosofía, en vísperas de la elaboración del actual plan, no resultó totalmente baldío

(3) *Encuesta sobre la Enseñanza de la Filosofía*, Rev. Ed., 10 (1953), 227.

(4) Ha llegado ya a ser un tópico, incluso en las secciones de chistes de la Prensa diaria.

(5) Merecen señalarse como estudios generales:

G. BUENO MARTÍNEZ, *Consideraciones sobre la educación y la educación filosófica del Bachiller*, I Congr. Interiberoam. Ed., Resumen de Colaboraciones y Normas (Madrid, Inst. Cultura Hispánica, 1949), 30-1.

CEÑAL LORENTE, S. J., R., *Filosofía y Formación humana*, ídem, 31-4.

FRUTOS, E., *La moral profesional en la enseñanza de la Filosofía*, Guía (Madrid, VI-1952).

GAULTIER, P., *L'enseignement de la Philosophie*, Monde Français, VII, 22 (1947), 98-105.

GENTILE, G., *Scuola e filosofia*, Ed. Sardon, s/d.

MANSO PÉREZ, F., *Valor formativo de la Filosofía en la Enseñanza Media*, I Congr. Interiberoam. Ed., ed. citada, 121-2.

TAROZZI, G., *L'insegnamento della filosofia nei Licei*, Riv. Pedagogica (1929).

Aparte de los que se citan más adelante.

(6) *La Enseñanza de la Filosofía y el Bachillerato*, Revista Educación, 10 (1953), 185.

(7) Mencionaré también como excepción la didáctica del latín y del griego, que, a través de las páginas de *Estudios Clásicos*, de las reuniones de Santander y de las aportaciones en la *Rev. Ed.*, ha manifestado gran vitalidad.