

Cuestiones de metodología literaria

P O R E L

Dr. VICTORINO POLO GARCIA

Profesor Adjunto de la Universidad de Murcia

*«Gris, querido amigo, es toda teoría,
y verde el árbol dorado de la vida».*
(«Fausto»)

Es posible que resulte un tanto rimbombante lo de «metodología literaria». Para ser más exactos, quizá fuera bueno llamarle de otro modo más en tono menor. En cualquier caso, no es cuestión de enzarzarse en bizantina disquisición, toda vez que está archidemostrado el hecho de que idea y palabra andarán un poco a la greña en cuanto a expresión, una de la otra, correcta y absoluta. Es la eterna lucha entre el mundo eidético y el lingüístico-semántico.

Lo fundamental reside en la realidad de que es el método de enseñanza de la literatura nuestra preocupación. Método, a decir verdad, con tan numerosas ramificaciones y desvíos, que visto en conjunto semeja un dédalo inasequible al orden y al camino recto, capaz de encontrar la verdadera salida.

Pero no vamos a ocuparnos de examinar cuantos métodos han ido apareciendo a lo largo de la historia, trabajo que exigiría un grueso volumen y apuntaría a unas metas en modo alguno imaginadas. Nuestro propósito es más simple, mucho más práctico y elemental: una visión y posible análisis en el momento actual de los elementos que integran el tandem docencia-discencia, fijándonos esencialmente en el factor terciario o metodológico.

Y para ello comenzamos por un intento de reflejo real de la cuestión, parando mientes en los versos faústicos que encabezan estas líneas a fin de resaltar una posible oposición:

- a) Gris teoría.
- b) Verde árbol de la vida.

Siempre me ha preocupado profundamente la dicotomía teoría y práctica. Por una parte existe un divorcio entre los dos extremos. Los teóricos desprecian, un poco olímpicamente, la plasmación práctica de sus ideas. Podríamos considerarlos como unos lógicos idealistas formidables, creadores de doctrinas en un plano eidético puro. Por otra parte, la práctica desprecia un tanto las abstracciones totalizadoras y sintéticas. Sería preciso un tercer elemento transmisor, que uniera, pusiera en conexión los vasos comunicantes.

Porque la realidad, para mí, es única y contundente: toda teoría, sobre todo en ciertos aspectos —y de modo singular en el pedagógico que nos ocupa— ha de tener una plasmación y realización práctica, que confirme con hechos la doctrina. Lo demás será falso en la medida que se acentúe la divergencia entre ambas partes.

En consecuencia, no se puede elegir entre los dos elementos: la teoría cumple su misión fundamental en cuanto lo que es; y la práctica responde en su plano. Anverso y reverso de una moneda.

Dentro de lo pedagógico se ha dislocado bastante el binomio. Casi todo se ha quedado en la teoría, en el brillo de la expresión y concatenación de ideas. Y es un fulgor falso, aparente, demasiado rápido para que su realización tenga valor auténtico. Las ideas, las teorías, nos han subyugado, seducido hasta la total rendición.

Pero se ha olvidado la puesta en práctica de esas ideas, la concreción material radicada en los elementos que la componen: aplicación del método en unos cursos determinados y respecto, también, a determinados alumnos. Me refiero a los cursos concretos de nuestra Universidad española y a los concretísimos alumnos que cada año nos llegan de los Institutos de Enseñanza Media. Ya volveremos sobre ello.

Antes, fijémonos de nuevo en los versos goethianos. Gris la teoría. Estamos de acuerdo. Toda teoría es gris, incluso como reflejo, influencia, de la masa cerebral en donde tiene su origen. Gris también por la falta de relieve que, en sí misma, posee. Gris, en definitiva, porque se trata, en el mejor de los casos, de una semilla, nunca de un espléndido fruto, jugoso y fresco, sinónimo, por tanto, del verdor que siempre simboliza vitalidad, pujanza, dinamismo de crecimiento y desarrollo. La teoría, sólo, es inmovilidad sin perfección completa.

Ahora bien, la vida, el esplendor de la sangre material y del espíritu girando en continuos latidos a lo largo y a lo ancho de las cosas, del mundo, del universo, ofrece en su misma secuencia un dinamismo, una vitalidad tan móvil, que significa camino inevitable hacia la meta de los frutos dorados. El árbol de la vida, en tanto que son vida y árbol, resplandece en verde, es decir, en desarrollo, desenvolvimiento, devenir pujante y arrollador. No importa que esté falto de teoría —y es justo significar el hecho de que, más o menos embrionaria, siempre laten una o mil teorías en el fondo de la vida, aunque no estén expresadas, ni siquiera descubiertas—, lo fundamental es que la vida palpite. Entonces adquiere todo su valor la actitud metafórica que ofreció Hegel al escolástico que pretendía aprender a nadar practicando «sicut scholastica» los movimientos en tierra: «Será mejor que se eche usted al agua».

PRENOTANDO

Resulta necesario, a todas luces, bajarse, ceñirse lo más estrechamente posible a la realidad. Insisto en que las cuestiones que me ocupan, evitan cualquier intento de doctrina teórica exclusiva, para fijarse más en los elementos prácticos o reales: el alumno y la materia literaria de modo primordial.

Y la realidad nos ofrece una primera verdad válida para numerosos aspectos: las planificaciones, en mayor o menor grado, son todas buenas por principio. Lo que falta, normalmente, suele ser su aplicación práctica, bien por disparidad entre medios y fines, bien porque no se tuviera en cuenta las posibilidades de los elementos integrantes, bien, en definitiva, porque lo que se ha dado en llamar «circunstancias modificadoras» no han sido estudiadas con la atención que merecen.

Todos los planes y métodos, pues, de estudio de la literatura serán buenos, siempre y cuando cumplan una sola condición: incorporar agradablemente el acervo literario al fondo cultural del alumno, de modo que contribuya a crear en él disposiciones originales de creación y enfoque, porque hay que tener en cuenta algo muy importante: las grandes obras constituyen la cultura histórica, pero no toda la cultura. En sí mismas significan una cultura de herencia. Ahora bien, la cultura auténtica, completa, radica en asimilar tales obras, haciéndolas vitales, dinámicas, generadoras de nuevos caminos de creación. Y esto en todos y cada uno de los alumnos, no sólo en los artistas. No se trata —ya se comprende— que un muchacho de tercer curso vuelva a «crear» el «Quijote», o el «Buscón» o

«Las Moradas». No. Consiste en que ese muchacho obtenga de las obras incorporadas los suficientes elementos para una visión propia del mundo, como norma genérica, y del enfoque de la literatura muy en particular.

Por otra parte, los alumnos son de todos los calibres. El secreto radica en desarrollar en cada uno todas sus posibilidades.

Tenemos ya todos los elementos: alumnos, producción literaria —que es lo que se trata de enseñar— y profesores, por supuesto.

¿Cómo mezclar tales ingredientes para obtener un precipitado satisfactorio y correcto?

Porque la realidad, la triste experiencia es una: en general, no se conoce la obra literaria de modo directo, bebida en sus propias fuentes. Hablo de mi experiencia como profesor en numerosos cursos de Enseñanza Media, y también de mi breve, pero atenta, experiencia universitaria.

Los alumnos del Instituto siempre ofrecen idéntica disculpa: no hay tiempo para leer. El programa de asignaturas está tan recargado —según ellos— que resulta imposible dedicar unas horas semanales a la lectura de nuestros grandes literatos. Se aprenden las cosas en el manual, por referencias. En el mejor de los casos, se tiene una antología, a todas luces incompleta, que frecuentemente no se utiliza.

¿Y en la Universidad? ¿En nuestras Facultades de Letras? La realidad es más compleja, pero puede resaltarse una conclusión: a pesar de los incansables esfuerzos desarrollados por parte de profesores no se lee en la medida que fuera deseable. Faltan buenos hábitos procedentes del bachillerato. Pongamos un ejemplo ya tópico: el «Quijote». Se le conoce, bastante profundamente incluso, por infinidad de monografías; pero en numerosos casos no se ha leído totalmente.

Esto es un hecho. Ni bueno ni malo, pero un hecho. Consideramos que el profesor se esfuerza, que el alumno trabaja. Luego la conclusión es clara: el fallo radica única y exclusivamente en el método.

Y de modo concreto, en una notable diferencia, existente, entre la metodología de Enseñanza Media y la Universitaria. Se produce una efectiva solución de continuidad entre el último curso de Bachiller y el primero de licenciatura. La consecuencia surge en forma de un vago miedo a la Universidad, a la Facultad. Un miedo que no se concreta, pero que pesa realmente en la psicología del muchacho. Y le coloca un tanto al margen de la auténtica vida universitaria durante un período de tiempo más o menos largo, con evidente perjuicio para él.

Esta que pudiéramos llamar distancia metodológica, por lo que a la literatura se refiere, tiene siempre un casi único efecto: se continúa sin leer lo suficiente para poder abarcar el normal programa del nuevo curso. El perjuicio sigue en pie, porque no se aprende la literatura todo lo bien que podía y debía. Ya que parece ser cierto el hecho de que aprender bien

—y por tanto enseñar— literatura consiste, más que nada, en aprender bien a leer. Y si no se lee bien completamente, tampoco se aprende bien por completo.

¿Qué habría de hacerse? ¿Rebajar un poco la altura del método universitario? ¿Eleva proporcionalmente la del Instituto? A mi entender, una cosa es clara y contundente: lo fundamental en pedagogía es tener en cuenta las posibilidades y exigencias del educando. En nuestro caso concreto, del educando que procede del Instituto, con una edad media que oscila entre los 16 y 18 años.

HERENCIA DE BACHILLER

La literatura es, a no dudarlo, una de las disciplinas en que la sensibilidad, el gusto, etc., juegan un papel decididamente importante. Lo intuitivo pesa sobremanera en los resultados últimos. No basta, ni mucho menos, con leer y leer numerosos textos o estudios sobre los textos. «La razón del gusto», que diría el padre Feijoo, no reside únicamente en la capacidad lógica ordenadora y de razón. Radica de modo muy especial en la sensibilidad.

Y en primer término nos encontramos con la evidente diferencia masculino-femenina. No en los primeros cursos, pero sí en los tres últimos. Las consecuencias son claras: la metodología habría de ser distinta, para lograr unos frutos verdaderamente maduros. Y de hecho así suele hacerse, toda vez que en los Institutos mixtos están separados los dos sexos a la hora de las clases. Claro que entonces el problema surge acentuado en la Facultad, donde las clases son únicas, las explicaciones idénticas para ambos y los trabajos impresos, indistintamente escritos por hombres o mujeres.

Pero tal problemática entra de lleno en una posible pedagogía literaria diferencial que, ni remotamente, intentamos estudiar. No obstante, quede apuntada la idea, que es muy de tener en cuenta a la hora de medir méritos y calificar trabajos, sobre todo en los primeros cursos. Quiérase o no, las estructuras cerebrales y sentimentales no son las mismas en los dominios masculinos y en los femeninos.

Ahora bien, partiendo de la premisa, más arriba apuntada, del «enseñar a leer», viene a resultar que la docencia de la literatura no puede limitarse a una simple exposición de hechos, fechas, autores, títulos de obras, etc., etc., como muy a menudo se hace. El profesor juega un papel tan fundamental que, sin él, resultaría prácticamente imposible aprender li-

teratura, y su personalidad docente no puede limitarse a conocimientos literarios. En este sentido, son luminosas unas palabras de Américo Castro, escritas años ha: «Y es que la preparación total, humana, del profesor, juega un papel no menos preponderante que el conocimiento exacto de los libros». Tales libros no hacen exclusiva referencia a las obras de creación, sino a los manuales. Yo exagero la afirmación de Castro: el profesor es infinitamente más preponderante que los libros. Y su preparación total y humana ha de estar por encima de cualquier otra preparación. Porque los textos literarios ofrecen las más diversas concepciones del mundo, la problemática más compleja que pueda imaginarse. Navegar por un archipiélago así es difícil y, mucho más, enseñar a que los demás naveguen. De ahí la radical importancia de su total preparación que, en el fondo último, empapa la metodología.

Todo esto se exige ya, y de modo preferente, en la Enseñanza Media, toda vez que en esa edad es cuando al alumno comienzan a abrirse las ventanas más luminosas de la razón y la sensibilidad. Aplicadas a la literatura, serán como la inexperiencia favorablemente predispuesta de nuevos Telémacos, demandando a voces un Mentor equilibrado y sabio, poseedor y amante de la «Sofrosine» griega en plenitud.

Porque, también en palabras de A. Castro, «hay que crear en el joven un amplio teclado de posibilidades». La enseñanza todavía es global, apenas especializada. Y el «amplio teclado» puede partir, de modo muy concreto, del campo literario. Racional, sensible, metodológica y humanamente ofrecido, tal campo ampliará progresivamente el teclado. Para ello, insisto, resulta necesaria la «total, humana, preparación del profesor». Es insustituible su orientación y presencia.

El alumno tiene un tanto dormidas, en embrión, sus posibilidades discentes literarias. Posibilidades originales y creadoras en tanto en cuanto el maestro quiera y sea capaz de revivir en él las obras literarias escritas y un poco aletargadas en la cárcel del libro.

Amplio teclado que exige presentar todos los problemas, agotar todas las posibles formas y no limitarse a exponer unas poquitas cuestiones, la opinión más o menos partidista de determinada escuela o autor. La grandeza de la literatura radica en la diversidad de modos de enfoque y estudio. La labor del profesor consiste en no evitar nada de lo que no debe evitarse.

Claro que esta segunda tarea es más propia ya de la Universidad, de la especialización dentro de los estudios de Letras.

No obstante, algo puede iniciarse en el Instituto. Y siempre en presencia del profesor, nunca reducido al manual, porque ¡cuán cierta aquella bienaventuranza laica!: «Bienaventurado quien conoció maestro». Aunque a simple vista parezca una verdad poética, bien mirado resulta una con-

tundente pedagógica verdad. El maestro es insustituible, incluso en la enseñanza universitaria; y, en ciertos aspectos, mucho más importante dentro de ella. Nunca podrá suplantarse al profesor, su voz, y su capacidad llamativa y orientadora, toda vez que, de modo global, siempre será la mente organizada impulsora de decisiones, capaz de resolver cuando es el momento propicio de recomendar: «Será mejor que se eche usted al agua».

El libro vale mucho, esto es indudable. El manual es preciso justipreciarlo como se merece. Pero no es suficiente, ni siquiera fundamental. Puede afirmarse sin temor a errar que donde no hay maestro la enseñanza degenera y se frustra el dogma inatacable de toda pedagogía: la perfección sistemática de las facultades específicas humanas. En el caso concreto que nos ocupa, la específica facultad literaria, con los ingredientes racioimaginativos que la constituyen.

En tal sentido, son de notar ciertas palabras de A. Maillo: «Sin ventanas al mundo, ¿cómo han de tener nuestras gentes campesinas amplios horizontes?» Sustituyamos «gentes campesinas» por «estudiantes». A todas luces resulta evidente la necesidad de ventanas, pero cabría preguntarse por el arquitecto capaz de construirlas, de abrir su hueco en los lugares justos, más apropiados. En un estado normal de cosas, no existe libro que, por sí mismo, sea capaz de tan severa y trabajosa tarea. De nuevo el maestro surge como necesidad ineludible.

Claro que estamos hablando de la herencia de bachiller. Surge una pregunta de inmediato, soberana y comprometedora: ¿se abren esas ventanas en las aulas de Enseñanza Media? O mejor aún, ¿se abren en la medida que fuera de desear? No me atrevo a contestar afirmativa ni negativamente; pienso, además, que existe una discordancia, a menudo, entre edad cronológico mental y profundidad de disciplinas que se estudian; que el estudiante no dedica a estudiar el tiempo necesario, etc. No es del caso el análisis de toda esta problemática. Ahora bien, lo cierto es que aquello susceptible de llamarse «cultura literaria» no responde, de modo general, a los módulos ideales a que debe aspirarse. Se necesita intensificar la labor por estos derroteros, dentro de la Enseñanza Media, fundamentalmente en la vertiente de Letras. Pero quizá digamos algo sobre el particular en otro momento.

En todo caso, debe tenerse muy en cuenta, por lo que atañe a la herencia que venimos evidenciando, una situación denunciada por Salvador Fernández: «Un mal, acaso inveterado en todos los grados de la enseñanza de la lengua... es el de la insuficiencia en la práctica de escribir». Cierzo. Y no olvidemos que la enseñanza de la Lengua y la enseñanza de la Literatura se condicionan mutuamente, son dos corrientes en paralela progresión. Cuanto mejor se exprese por escrito un estudiante de literatura,

mejor dominará su literatura y lengua propias. Y es que se logra una buena práctica de escribir, escribiendo mucho. Pero dando por supuesto que también se ha leído y lee en abundancia. Leer y escribir producen una adecuada soltura de escritor, al tiempo que proporcionan una asimilación científica y artística de la lengua, de las grandes obras literarias. De este modo, la cultura histórica se hace savia viva en cada uno de los estudiantes de literatura.

Tarea, en definitiva, que se realiza y debe intensificarse todavía más en las aulas del Instituto.

CULTURA LITERARIA E HISTORIA DE LA LITERATURA

Volvamos nuevamente a nuestro cauce: la Facultad de Letras y el ministerio universitario enfrentado a la tarea de estudiar literatura.

Y en función del epígrafe, distingamos dos grandes aspectos, que ni se excluyen ni siquiera se contradicen:

- a) La cultura literaria, encerrada en las grandes obras, con el valor intrínseco y único de su particular problemática y la capacidad de relaciones mutuas.
- b) La Historia de la Literatura, como rama de la cultura general, limitada —por eso es Historia— al orden sistemático y cronológico de autores, producción, etc., etc.

Decíamos que ambos extremos no se oponen. Antes bien se complementan, es evidente. Pero también resulta, o debe resultar claro, que estudiar literatura no es, ni debe ser, sólo estudiar Hist.^a de la Literatura. Se puede saber muchísimo de Historia de la Literatura, y nada o muy poco de Literatura en sí, viva, dinámicamente considerada. Un muchacho, al final de determinado curso, puede guardar en su memoria una lista de cincuenta autores románticos españoles, valga el ejemplo, completada con cinco significativas obras de cada autor. Todo muy sistemáticamente organizado. Y, a pesar de ello, no haber leído uno solo de los ciento cincuenta libros cuyo título y fecha de aparición conoce.

Esto es una observación global. Dudo que sea frecuente tal situación, pero a veces se da, por complejas razones que no es del caso analizar.

De todos modos, la solución es sencilla, y clara: basta leer, enfrentar

al estudiante con las obras originales. No tanto explicar y teorizar sobre **Literatura**, como ayudar a entender, organizar, seleccionar, criticar en definitiva. Y para criticar, se da por supuesto la lectura previa. No suceda el peregrino caso de aducir interpretaciones, citas, erudición acerca del «Quijote» sin haber leído más allá de la cuarta parte de sus páginas.

Esto sería caer en el error que anotaba Anatole France: «¡Qué contrasentido estudiar la lengua viva como lengua muerta!» Nuestra lengua, nuestra literatura, son fuerzas vivas y actuantes. Deben, pues, estudiarse como tales e incorporarlas así a nuestro acervo cultural. Enfocarlas como órganos vivos, desmenuzarlas —sin llegar a la muerte— cuanto nos sea posible, y volverlas de nuevo a la unidad sintética. Complejo, ciertamente. Es el juego armónico de lo analítico sintético complementado en un doble camino, con frecuentes interferencias a juicio del profesor cualificado:

- a) Ha de enfrentarse la obra literaria. Y leerla todo lo en profundidad que sea posible, hasta agotar, dentro de las limitaciones correspondientes, todo el caudal artístico que encierra. Y ello ha de hacerlo el alumno, siempre guiado y orientado por el maestro, quien debe evitar tanto el imponer sus propios juicios de modo absoluto, como el inhibirse por completo. Se trata de formar la personalidad del joven y en ello juego tanto un juicio de valor oportuno como una inhibición discreta.
- b) Una vez conocida la obra y sólo entonces, ofrecer serenamente, sin partidismos unilaterales y apasionados, todos los enfoques posibles, y no únicamente el de determinado crítico o escuela, porque concuerda más con el modo de pensar del profesor.

La labor es ardua, qué duda cabe. Pero posible y hermosa. Se objetará, en primer lugar, la conveniencia de «explicar» una obra antes de leerla. Lo creo un error. Es preferible primero leer, después explicar y, por último, leer de nuevo con todas las garantías de obtener buenos frutos. Y no vale la tradicional postura tópica: si a un alumno de los primeros cursos se le da a leer el «Quijote» de buenas a primeras, lo repudiará por inasequible. Esto es falso. Y aun en el caso de que fuera cierto, no puede justificarse. Metodológicamente es erróneo. Por tanto, hay que invertir el camino. ¿Que el trabajo es más pesado? También los frutos serán más esplendorosos, dignos de aprecio.

Quedamos, pues, en que el profesor debe emitir juicios de valor en su tarea orientadora. Juicios propios suyos, y no sólo de los ajenos. Porque ello va conformando, hasta donde debe alcanzar, la disposición estudiosa y crítica del alumno. Pero sin imposiciones absolutas. No es un secreto que

cada maestro, cuando de verdad lo es, en la Universidad tiene alumnos incondicionales y otros que no lo son tanto. Esto resulta de que la concepción del mundo del maestro coincida o no con la que apunta en el alumno de manera tímida. Caracteriológica, intelectual y sensiblemente, el universitario tiene sus disposiciones particulares que simpatizarán con las ideas de un maestro y chocarán con las de otro. Ésto es la base. Después habrá que limar, fomentar, someter, etc., ideas y actitudes. Todo ello resulta orientado en su desarrollo perfectivo por la actitud del maestro: de ahí que el juego de juicios sea tan importante, decisivo y necesario. Saber cuándo se ha de emitir un juicio y cuando no, es algo tan personal y sutil que escapa a toda regla metodológica. Entra de lleno en el sector de arte que toda enseñanza tiene y no puede adquirirse por el estudio: se tiene o no se tiene, como la vocación.

Por otra parte, contando con la base de la obra —obras, autores— leída, la labor intelectual de la enseñanza no puede en modo alguno limitarse al juicio del maestro. Esto es preario, pobre de amplitud. Es necesario, por una parte, presentar toda la problemática que la obra literaria encierre, muy fundamentalmente desde el punto de vista de la literatura, pero sin reducirse a su campo, ampliando los horizontes a otros sectores científicos, imaginativos, etc. De ahí la importancia, ya aludida, de la formación integral del profesor, lo que no quiere decir, es obvio, que sea especialista en Física, Matemáticas, Biología...

Por otra parte, resulta no menos necesario ofrecer las interpretaciones de otros críticos o escuelas en el mayor número posible. La cultura se nutre de diferentes puntos de vista, de sus concomitancias y diferencias. Y la disparidad de interpretación, quizá, sea lo más fecundo referido a la obra literaria, aparte, claro está, de la obra misma. No sólo un enfoque, sino varios sistemáticamente organizados, que es el mejor modo de crear ciencia sin olvidar el arte. Volviendo de nuevo a las palabras de Américo Castro: «Hay que crear en el joven un amplio teclado de posibilidades». consecuencia, el mejor modo de lograrlo radica en cuanto venimos diciendo.

La obra y las interpretaciones de ella. Pero, repito, fundamentalmente la obra. Para que no suceda lo que critica Rodolfo Lenz: «Querer aprender una lengua por el estudio de una gramática es como aprender a tocar el violín leyendo tratados de música y métodos de violín sin tomar el instrumento, sin ejercitar los dedos». La gramática y los tratados de violín pueden producir una cultura, cuando más, vulgar, vana y pretenciosa. Siempre irreal y hueca, morfológica. Pero la almendra, el meollo vivo y reproductor, solo directamente puede beberse. Es decir, manejando el violín, leyendo decididos, de manera efectiva. Salvo que nos propongamos hablar

como charlatanes, o convertirnos en arbitristas de la propia literatura. No vaya a suceder como al famoso alumno de inglés en el Bachillerato.

Resulta que el muchacho había pasado ocho años en Inglaterra, lo que le valió un dominio perfecto del idioma. A la hora del examen demostró con naturalidad sus conocimientos; de todos modos el profesor, que sabía «menos» inglés, lo suspendió porque el alumno ignoraba ciertos entresijos gramaticales.

En tales casos se evidencia una monstruosidad pedagógica: lo muerto y superficial prevalece sobre lo vivo y de tres dimensiones.

Aparece, pues, necesario ejercitar los dedos, es decir, enfrentar la obra de creación. Después, sólo después, vendrán los tratados, las monografías, el estudio sistemático, orientador y, si queremos, científico. Como ideal complemento. Tarea del maestro, entonces, es la de ayudar, iluminar, desbrozar caminos hasta el momento en que el alumno pueda andar por sí mismo con una cierta garantía de éxito. En el maremagnum, a veces insondable, de la bibliografía, es muy necesaria la mente orientadora, salvo el riesgo de pérdidas irreparables. Monografías y tratados, a expensas de la ya conocida obra de creación, deben ayudar y no desvirtuar o corromper. Naturalmente, el alumno piensa, en principio, que todos los estudios deben ser buenos, por aquello de que están publicados y han sido escritos, generalmente, por maestros entendidos. Es el principio de autoridad, que en nuestra disciplina, ha de tenerse en cuenta, qué duda cabe, pero no de modo inmutable, sino sólo en cuanto representa un valor inmerso en las circunstancias que lo encuadran: quiero decir, que un estudio sobre Lope del siglo XIX puede ser muy bueno para su momento; pero no serlo tanto ahora mismo. Es sólo un ejemplo y muy parcial. La cuestión de fondo es que el maestro actúa de medianero y no puede, en virtud de ningún prejuicio, inhibirse absolutamente. Su opinión, por más viva y directa, influye de modo decisivo en el educando. Y debe exponerla, en todos y cada uno de los casos, siempre que resulte necesaria, para mayor facilidad del trabajo discente. Esto por dos razones fundamentales:

- a) Para evitar, superándolo, el inveterado error de que la Universidad prepara especialistas. No, todo lo contrario. La Universidad debe formar hombres integrales. Y cada disciplina tiene la misión ineludible de informar, pero también la de formar, la de conformar carácter, conciencia, mente, sensibilidad, etc. La literatura tiene un especial poder en esta formación, en su ayuda a crear circulares concepciones del mundo. Es erróneo pensar que el alumno viene ya formado, hecho, de las aulas del Instituto. Por medianos que sean nuestros conocimientos de psicología comprenderemos todo lo contrario. Y tampoco significa un

desdoro para el catedrático tener que formar a sus alumnos universitarios, salvo que se cometa la tontería de pensar que la formación integral se reduce a la formación moral.

- b) Porque es cierto, o debe serlo, cierto y evidente, que la literatura es reflejo fiel de la verdad. Ahora bien, la verdad humana tiene muchos caminos y numerosas facetas. La verdad total, sintética, a menudo es inabarcable. Entonces surge la necesidad: el maestro debe ayudar, con sus juicios de valor, sin imposiciones coaccionantes, al mayor logro posible de esa verdad, a través de los textos y los estudios literarios.

Supuesto el caso de que no existieran más razones —y sí existen— estas dos solamente bastarían para fundamentar cuanto venimos diciendo. Volviendo al eje central, anotemos una última idea, relacionada directamente con lo anterior. Pedro Salinas, en su momento, señaló dos tipos diferentes de lectura en la función docente literaria: la lectura en superficie y la lectura en profundidad. Evidentemente, la primera es la que cada cual, de modo espontáneo, puede realizar sin complicaciones. Ahora bien, la lectura en profundidad necesita un mentor, un maestro que enseñe cómo ha de realizarse. Para obtener los frutos óptimos, la lectura en profundidad debe ser la única prevalente en nuestras Facultades de Letras, si en realidad se pretende una formación completa de maestros, futuros maestros de literatura. Claro que para leer de tal modo se precisa de un aprendizaje laborioso, dirigido por maestros y no sólo limitado a los conocimientos literarios que el texto nos ofrece.

Quiere esto decir, que un texto cervantino, por ejemplo, sugiere multitud de conocimientos de todo tipo, desde los meramente ficticias, literarios, hasta los propios de las ciencias experimentales, recorriendo —y esto es lo que nos importa sobre todo— la variada gama de las que se ha dado en llamar ciencias del espíritu, más o menos experimentales algunas de ellas. Ciencias o disciplinas como la Historia, la Gramática, Fonética, Semántica, Lexicología, Sintaxis, Psicología, determinadas secciones del Derecho, Teología, etc., etc. Toda suerte de conocimientos surge de un texto literario, y para poder incorporarlo, para poder leerlo en profundidad, es preciso un notable esfuerzo y no pequeño ensanchamiento del horizonte intelectual cotidiano.

¿Quién podría, pues, negar la necesidad, surgida a cada paso, de los juicios de valor por parte del maestro?

Respecto a lo anterior, es preciso notar la distinción que apuntaba también P. Salinas: «Seccionar la vieja confusión entre Literatura (obras literarias) e Historia de la Literatura, en la cual la materia literaria pura

se mira desde el punto de vista de Historia de la Cultura más que de literatura propiamente dicha». Ciertamente que hay que consignar la diferencia y no confundir campos. Pero el estudio de la literatura no puede reducirse a la materia literaria pura: primero, porque es muy difícil deslindar donde acaba la materia pura y dónde empieza la que no lo es; segundo, porque, quizá, redujéramos la literatura a la poesía lírica y no en todos sus campos; y tercero, porque en todo texto literario, consecuentemente, se amasa «literariamente» una buena dosis de materia no pura que, a pesar de ello, necesita moldes literarios para ser estudiada, toda vez que en una obra de literatura se encuentran. Citemos un caso sobresaliente: el sistema legal, jurídico y de gobierno de la Insula Barataria no puede estudiarse, es claro, mediante la metodología del Derecho al uso; ha de hacerse basándose en otra típicamente literaria, aunque el hacerlo no invalida el valor de los conceptos y los hechos extraliterarios, legales y jurídicos en este caso.

Esto es cierto. El estudio de la literatura no puede limitarse a un enfoque formal, de estilo, lingüístico, etc., superficial en definitiva. Debe abarcar la obra integralmente y agotar su significado absoluto, dentro de los inevitables límites. Para ello necesita conectarse con otras disciplinas, más o menos afines, que le presten su apoyo que, si bien ha de ser de carácter secundario, no por ello deja de ser apreciado y valioso. Sin necesidad de una dependencia, lo que sería contraproducente y desfasado, sino en armónica hermandad. Cogiendo de las otras materias lo que de ellas necesite, del mismo modo que la Literatura les cede, a su vez, numerosos módulos y valores típicamente suyos.

Se ha dicho que «enseñar literatura es, en definitiva, enseñar a leer, cosa sin duda mucho más difícil de lo que parece». Estamos plenamente de acuerdo. Y ya hemos hablado un poco de la lectura en profundidad como típicamente literaria. Por ello no es preciso insistir en la conexión aludida: se impone con la fuerza aplastante de la lógica. La vitalidad del estudio de la literatura, salvo que se prefiera su petrificación, ha de extenderse a otros campos paraliterarios.

TEORIA Y PRACTICA: COMENTARIOS TEXTUALES

Lectura y comentario de textos: íntima, profunda ligazón. Anverso y reverso de una misma medalla.

No puede afirmarse que se enseña bien literatura, sin enseñar bien a leer, a comentar. Porque un comentario —evitemos todo intelectualismo

engoladamente erudito— no es ni más ni menos que una buena lectura, perfectamente asimilada. Huelga todo lo demás. Por ello, será más eficaz método literario aquel que más y de mejor modo favorece la lectura auténtica. Por ello, también, no se sabe literatura, si no se sabe leer y comentar, por más ediciones críticas que se conozcan, por abundante que sea el caudal de conocimientos acumulados en el cerebro.

Insistamos de nuevo en las palabras de Américo Castro: hay que crear en el joven un amplio campo de posibilidades. Sin duda alguna. De posibilidades literarias. Y el mejor modo de lograrlo radica en la lectura y el comentario del texto. Comentario que se presta, de modo especial, a presentar todos los problemas, todas las facetas, todas las posibles interpretaciones sugeridas por un sistemático análisis.

Pero el comentario es un campo vidrioso y lleno de peligros. Es susceptible, por propia naturaleza, de dudas, incorrecciones, titubeos, etc. Aquí es donde, evidentemente, se calibra la dimensión del maestro. Y constituye la piedra de toque de lo que ya hemos notado en otro lugar: la preparación total del profesor.

Los comentarios de bachiller resultan elementales, un poco dispersos, anárquicos. Lo sistemático y ordenadamente científico apenas cuenta, como no podía ser de otro modo. Por lo mismo, dirigir tal tipo de comentarios apenas entraña dificultad, incluso para un profesor medianamente cristalizado en su formación y actividad profesionales.

No así en la Universidad, donde un comentario bien hecho exige conocimientos serios, cuando menos, de Fonética, Fonología, Sintaxis, Gramática Histórica, Estilística, Historia de la Cultura, amén de una soberana fundamentación filosófica y de historia de la literatura. Todo ello convenientemente estructurado, sincronizado y aplicado. Lo que, sin duda alguna, resulta bastante difícil de improvisar.

Aparte de ello, está ese algo sutil, inaprendible, que no radica en ninguna disciplina ni facultad concreta. Podríamos definirlo como el arte del comentario, como la intuición puesta al servicio de la sabiduría. Intuición, como decimos, que no se puede estudiar ni aprender. Se tiene o no se tiene. De ahí que existan muchos sabios profesores que apenas «saben» enseñar: constituirían formidables investigadores, pero, de hecho, resultan no buenos profesores. Porque es preciso desterrar la idea de que el sabio ha de ser, necesariamente, un buen maestro a la hora de la docencia. No. La enseñanza es ciencia, método, pero también, y no en pequeña medida, arte. Para el comentario de textos, el arte resulta inevitable.

Llegados aquí, me parece ocioso decir que el comentario textual constituye el meollo, la esencia, el elemento básico de la literatura. Y tiene como único apoyo, quíerese o no, la labor directa, orientadora y magistral del profesor. Todo comentario orientado por libros preceptivos resulta apa-

gado, muerto, inoperante en el mejor de los casos. Nunca un libro de propeuteca podrá equipararse a un maestro. Es cierto que sin ventanas al mundo no es posible obtener amplios horizontes. Pues bien, esas ventanas al mundo se interponen entre el estudiante y la obra literaria. El único verdaderamente cualificado para abrirlas es quien tiene la llave, dinámica y adaptada en cada caso, el maestro en definitiva, ya que el libro de preceptiva siempre es fijo, igual para todos. Lo que equivale a decir que no sirve exactamente para ninguno. Pienso que, quizá, se fía demasiado al libro la tarea docente con claro perjuicio para la enseñanza general.

Tenemos así, enfrentados, a maestro y alumno, con la tarea común a realizar: un comentario textual. A la hora del quehacer, es necesario evitar estos dos extremos: el monólogo abrumador del maestro y la destrucción del «mal» juicio del joven estudiante, a expensas del «mejor» formado del profesor. Porque si el comentario es monólogo magisterial, jamás estará el alumno en disposición de hacer nada. Resulta necesario un sabroso diálogo, un enfoque dual, un contraste continuado de juicios, hábilmente dirigido todo por el profesor. Y se necesita, asimismo, valorar los juicios del alumno, destacando lo que en ellos hay de aprovechable, y animándole a que exponga sus opiniones particulares, a que forme un cuerpo de doctrina, más o menos elemental, pero original suya; es decir, que el docto juicio profesoral no debe anular, ni siquiera cohibir, el todavía en agraz juicio del estudiante.

¿Que esto resulta difícilísimo? Muy cierto. Pero, ¿quién habló de sencillez en la tarea de la enseñanza, y mucho más cuando se trata de disciplinas como la literatura, donde los juicios de valor tienen una tan decisiva importancia?

En cuanto se refiere a la materia del comentario, reduzcámosla a un triple aspecto:

- a) Crítico histórico.
- b) Filológico.
- c) Estilístico.

Evitamos, de propio intento, hacer hincapié en el objeto de cada uno por archisabido. Si acaso, nos atrevemos a destacar un intento unitario: una fundamentación filosófica de las ideas, a través de las palabras, con un marcado matiz artístico. A partir de ahí, cuantas ramificaciones sean necesarias. Ello queda a juicio y buen tino del profesor.

No olvidemos que, ahora, se trata de aplicar todo el amplio caudal de conocimientos teóricos, de doctrina, que se poseen. Y no sólo de aplicarlos, sino, más fundamentalmente, de corroborarlos, y darles una fundamentación real y efectiva, para que no parezca palabrería vana. Pero evitando

un escollo casi intangible, a pesar de que puede resultar mortífero: el exceso de erudición rompería el molde artístico que todo comentario debe tener, así como la armonía y vitalidad que han de caracterizar cualquier enfrentamiento con los textos. Esto también es claro. El arte, a menudo, está reñido con la erudición. Radica mucho más en la intuición previsor y genial. No pretendo con ello evitar todo tipo de datos, citas, etc. Simplemente, no hacerlo de modo farragoso e indigesto. Además, que lo erudito absoluto es sinónimo de inmovilidad, de aletargamiento vital. Y esto sí que hay que evitarlo a toda costa, a cualquier precio, cuando de un comentario docente se trate. Vale infinitamente más la opinión del maestro, basada, es claro, en la doctrina cierta de los fenómenos que se destaquen. Y el hacer descubrir valores al propio alumno, revitalizando, haciendo brotar de las páginas mudas el espíritu que anima cuanto allí está escrito. En consonancia con lo que nota Adolfo Maillo, referido a otro campo de la docencia: «Ello exige que la enseñanza, en vez de conformarse con que los pequeños reproduzcan el saber ajeno, despierte las oportunidades, el deseo y los medios para producir expresiones originales».

Nada más cierto. Y todo porque la cultura adopta, cuando menos, dos expresiones esenciales: la que se encierra en las grandes obras, ya hecha, histórica y un poco muerta. Y aquella otra que consiste en incorporar, hecho vida, dinámicamente, el mensaje escondido en dichas grandes obras para que vulcanice el temple espiritual, intelectual y sensible de cada hombre. Lo hemos dicho más arriba.

Esta segunda tarea es la encomendada a la literatura, a la recta enseñanza de ella y, más concretamente, a la parcela específica que significa enfrentarse con un texto literario y comentarlo. Pero comentado vivificando, porque, insisto, «querer aprender una lengua por el estudio de una gramática...», es decir, querer aprender literatura por el estudio de unos manuales de historia de la literatura es empeño vano. Para aprender unificando, hay que leer y comentar, incorporar a lo más hondo las raíces últimas, artísticas y vivas, que duermen en la obra esperando, como el arpa de Bécquer

*la mano de nieve
que sabe arrancarlas.*

Notas sonoras, vitales, que sólo surgen al conjuro de la lectura en olor de simpatía, de auténtica y unitiva simpatía.

Con ello también se logra algo un tanto secundario, en apariencia, pero nada despreciable: una normal y elegante suficiencia de redacción y escritura. Todo especialista en literatura tiene, por ello mismo, algo de escritor. Si no genial, al menos correcto y elegante. Pues bien, el desarrollo de esas dotes, que podían haber permanecido dormidas eternamente, se

debe a cuanto decimos, al comentario textual, toda vez que éste no debe limitarse sólo a la lectura y al diálogo oral, no; tiene también la misión de suscitar composiciones, redacciones de todo tipo; en definitiva, verter a la escritura cuantas ideas han surgido en el cerebro. Para comentar bien se necesita, asimismo, escribir bien. Y unas buenas maneras de escribir sólo se lograrán con una práctica larga de lectura auténtica. El círculo se cierra y se abre simultáneamente.

Y aquí quiero hacer otra aclaración. Se cree habitualmente que los modos de escribir vienen ya desarrollados «suficientemente» del Instituto. A poco que se observe se concluirá todo lo contrario. Por múltiples razones, la primera de las cuales la constituye una elemental deficiencia de lecturas. En consecuencia, tal labor ha de continuarse en la Universidad, en la Facultad de Letras más concretamente, y de modo particularísimo en las clases de literatura. No es un desdoro, sino una noble tarea. Para evitar, al menos en estos grados superiores, el estado de cosas que nota Salvador Fernández: «Un mal, acaso, inveterado en todos los grados de la enseñanza de la lengua... es el de la insuficiencia en la práctica de escribir».

Leyendo mucho y comentando más, tenemos garantizado un modo claro, suficiente, elegante y digno de escribir.

APUNTES Y MANUALES

El problema de la creación o la repetición, en cuanto a la enseñanza se refiere, me parece de los más intrincados y espinosos. Porque parece claro que la vulgar repetición memorística del saber ajeno, de unos conocimientos emanados de la mente del profesor, significa una labor pobre, negativa, respecto a la formación intelectual y docente del educando.

A su vez, la palabra creación, referida a la tarea docente-discente, se ha perdido en un dédalo de acepciones, de tal modo que resulta mixtificada e inexpressiva, a fuerza de querer que lo signifique todo. Veamos, no obstante, de enunciar algunas precisiones.

Sería vano pretender que el alumno creara ciencia o sabiduría, conocimientos, en el sentido prístino que la palabra puede tener, por propia etimología. Nada más lejos de la realidad, toda vez que la ciencia no se crea, simplemente se construye y para ello en todo momento ha de contarse con unos materiales preexistentes. Por otra parte, tampoco parece probable identificar la labor de la docencia con lo que se ha dado en llamar creación artística literaria, fundamentalmente por razón de los elementos ficticios, imaginativos, que constituyen la base de la creación

artística, y que, en la científico —aunque sea referido a la literatura— sólo pueden entrar en muy reducido porcentaje y en contadas ocasiones.

Vemos, pues, que estas dos acepciones no corresponden de modo cercano a la tarea de la enseñanza. No obstante, tampoco pueden eliminarse absolutamente.

Contamos con unos alumnos, el maestro y la materia a enseñar, literatura en este caso. Bien. El fin primordial consiste en trasladar unos conocimientos, ya existentes —huelga la primera creación— desde su punto de estancia, reales y objetivos —eliminada la creación segunda— hasta la mente, la sensibilidad del alumno, a través del crisol purificador constituido por el maestro. Simplemente, a esto podemos reducirlo todo, aunque estamos convencidos que lo demasiado esquemático siempre traiciona un tanto la verdad. En tal situación podría hablarse de tarea mecánica de robots. Pero nada más lejos de la realidad, porque se trata de elementos espirituales a la hora de establecer el juego. Y es un fenómeno atractivo y prodigioso el hecho de que una idea pase de la mente del maestro a la del alumno, el que un juicio crítico del profesor vaya a «materializarse» en la intimidad comprensiva del joven estudiante.

En juego de tal estirpe, no cabe duda que existe —debe existir— determinado tipo de creación, de recreación al menos, si se pretende que la tarea sea fructífera. Un objeto de conocimiento A tiene realidad externa, objetiva, eidética y espiritual, pero «materialmente» existente en sí y por sí, rodeado de un contorno que lo delimita y perfila. Cuando tal objeto pasa a ser patrimonio del maestro, no cabe duda que sufre alguna «modificación» por las circunstancias de tiempo, espacio y característica del hombre que lo asimila. Esta modificación consiste, parece claro, en la nueva faceta que el objeto adquiere, faceta producida por el sujeto receptor, si tal sujeto tiene algo de activo que no sea simplemente mecánico. Una vez asimilado, el conocimiento va a transmitirse a otro elemento receptor. Nueva «modificación» en el momento mismo de surgir a la superficie, al exterior, desde la intimidad del maestro. Aquí termina el primer estadio. El segundo responde a un proceso idéntico, cambiando sólo la palabra maestro por la de alumno, con todas las implicaciones que lleva incluidas tal cambio. La serie de «modificaciones» continúa. Es decir, desde el momento en que A fue a entrar en el maestro, hasta el otro en que sale al exterior del alumno —si el muchacho no exterioriza sus conocimientos es como si no hubiera aprendido nada— son cuatro las «modificaciones» sufridas por dicho «objeto». «Modificaciones» que no han variado la esencia de A, pero lo han revestido de una especial configuración y, en cierto modo, le han añadido unos quilates de vida. Y aquí es donde radica la posibilidad, la necesidad de creación, que implica toda enseñanza, dinámica y conformadora. Por ello puede hablarse del proceso creador de la ense-

ñanza como centro de la misma; una creación dual y distinta, por parte de maestro y de alumno; pero real y activa, transformadoramente progresiva en todo caso. Mientras las ideas salgan de la mente del profesor y las repita en vulgar eco el estudiante, sin una dosis de «aguas deformadoras», de originalidad vital, la enseñanza será un cadáver inmóvil, inoperante, rígido y frío. Recordemos a tal efecto las palabras del pedagogo español: «No deben nunca exponerlo para que sea simplemente repetido por ellas, sino orientar la mente hacia el territorio en que se encuentra la significación buscada. En otro caso no podrá despertar la sed de saber, que es mucho más importante y difícil que satisfacerla». En definitiva, lo que Sócrates hacía y preconizaba hace tantos siglos.

Claro, que todo ello significa esfuerzo, trabajo constante, desechar numerosos hábitos y no pocos prejuicios de intelectualidad falsamente entendida. Necesita, sobre todo, tener en cuenta al estudiante y sus necesidades, sus exigencias particulares en cada uno —aunque sea universitario o precisamente por serlo—, en definitiva, un conocimiento bastante completo de él, sin quien no hay enseñanza posible, y después orientar métodos, explicaciones, enfoques, etc., en función de tal conocimiento. El estudiante y sus centros de interés han de ser la base sobre la que se construya el edificio de la docencia. Todo lo demás es tarado, incompleto e ineficaz. En el laboratorio o en el gabinete de trabajo pueden crearse teorizaciones brillantes, de altos vuelos, atractivas en sumo grado. Mientras no se cuente con el elemento humano estudiantil —heterogéneo, desigual, polifacético— toda teorización parcial está llamada al fracaso.

La tarea de la enseñanza es difícil, ingrata, anodina en sus resultados inmediatos. Su práctica auténtica está reñida con la brillantez, incluso dentro de la Universidad.

Y aquí me parece obligada otra aclaración. Para enfocarla, tomo unas palabras del profesor Dámaso Alonso: «No se ha llegado al deslinde completo entre investigadores y profesores. En España no es posible por la escasa población». Vayamos despacio. Cierto que no se ha llegado a un deslinde completo. Es una realidad. Pero debe llegarse.

El investigador necesita el tiempo, todo su tiempo —y más, si fuera posible— para encerrarse en el laboratorio, en el seminario, y trabajar, trabajar hasta el desmayo. Es una vocación como otra cualquiera. La enseñanza le roba tiempo y le distrae. Si quiere preocuparse de renovación de métodos, de aplicaciones prácticas, del conocimiento integral de alumnos, etc., etc., me temo que sería muy poco el margen que le quedara para su tarea investigadora.

Por su parte, el profesor, plenamente dedicado, andará en continua lucha contra el reloj para estar siempre a la altura de las circunstancias,

para coronar con éxito cada día la tarea docente. Y sólo de manera muy marginal será asequible a la investigación.

Caso distinto sería un elemento intermedio, el hombre híbrido, mixto, aquel que impartiese ciclos de conferencias, cursillos de especialización, etc. Tarea más brillante, de más resonancia externa, que la propia enseñanza o la investigación en puridad.

Repito mi idea: difícilmente pueden armonizarse, a las alturas en que nos encontramos, las tareas investigadoras y de docencia, plenamente desarrolladas, en una misma persona.

Alude el prof. Dámaso Alonso a la imposibilidad, dentro de España, de deslinde, debido a su escasa población. Quizá en otros momentos fuera una razón suficiente; pero hoy, que estamos viendo cómo se multiplica la masa estudiantil, casi en horas, no basta tal razón. De hecho, el profesor que hace unos años disponía de tiempo para todo, hoy se ve agobiado por un trabajo creciente de enseñanza.

A la larga, el deslinde habrá de llegar, quiérase o no, impuesto por las circunstancias mismas, por la propia índole de la enseñanza y la investigación recta y totalmente practicadas. Si en otros momentos fue posible el aunarlas, hoy, en un futuro próximo, las circunstancias son muy otras.

No quería extenderme tanto en lo anterior, porque el epígrafe exige otro contenido, aunque relacionado en cierto modo.

Me refiero al manual y a los apuntes de las lecciones dictadas en clase.

El manual es un libro comodín de difícilísima compostura. Existen muy pocos manuales buenos, aceptables siquiera, precisamente por la dificultad que entraña el encerrar la ingente materia literaria en los reducidos y fríos moldes de unos cientos de páginas. El espíritu muere en el manual, cuando de simple manual se trata. En el mejor de los casos, todo está presentado a la ligera y parcialmente. Se fomenta, como primordial facultad, la memoria y, dentro de ella, la peor faceta: memoria mecánica de fechas, datos, títulos. Una verdadera herejía didáctica. Que no lo sería tanto si su finalidad fuera la única que, lógicamente, puede tener: proporcionar fácilmente un dato, una fecha, un detalle, en determinado momento del trabajo racional. Pero jamás como texto para aprender de memoria.

¿De qué sirve que un alumno, al estudiar en cualquier manual a Lope, se aprenda su vida, cien títulos de obras y un ligero y, a menudo, erróneo «argumento» de las más fundamentales?

Porque esto, o poco más, es lo que proporcionan los manuales. Salvo que estén constituídos por cuatro o cinco tomos, y entonces pasan a la categoría de tratados, inasequibles al alumno, porque «no se los puede aprender». Creo, sinceramente, que el problema del manual es agudo y nada

fácil de resolver como no sea desterrándolo en absoluto. Y en literatura más que en ninguna otra disciplina. Para evitar, de raíz, el error de cifra y el grado de sabiduría en la cantidad de datos que se conocen, que se almacena en la memoria. Repito una vez más: el manual quede como instrumento secundario y auxiliar de trabajo, no como mentor y guía que resuelve todos los problemas.

Y recuerdo una vez más que estas notas pedagógicas tienen un eminente carácter práctico, de experiencias vividas.

El verdadero trabajo brota de la clase, del diálogo entre profesor y alumno. Y digo diálogo, no monólogo. La escuela activa debe prevalecer. Y para que sea verdaderamente activa tienen que «actuar» todos los elementos integrantes, profesor y estudiante, cada uno en la medida que le corresponde. Por ello, es muy importante la tarea del profesor en las clases teóricas y las notas o apuntes que el alumno toma de esas explicaciones. Debe significar un nutrido haz de rayos luminosos, otras tantas llaves que den acceso al templo, que abran ventanas y puertas al paisaje policromo de la ciencia, de la sabiduría en cualquier grado. Y es preciso insistir de nuevo: la explicación no debe ofrecerla el maestro para que el alumno se la «repita» en un momento dado, sino para «orientar sus mentes», como decíamos más arriba. Deben constituir un cuerpo orgánico de aberturas, de caminos a recorrer, de orientaciones más o menos complejas según el grado mental de desarrollo de los alumnos, según el tipo de materia, según el «curso» de que se trate. Nunca debe permitirse que constituyan un «pequeño manual» de uso particularísimo. La clase teórica debe ser un 90% de atención concentrada y un 10% de notas a tomar; otra cosa no es recomendable, y no debe permitirse el espectáculo del alumno que «copia» literalmente cuanto sale de la boca del maestro. **Esto es una aberración.** Así más difícilmente se estará en disposición de aprender con honestidad, de saber auténticamente literatura. Como máximo se habrá logrado desarrollar una muy secundaria facultad repetitiva. Con mengua del conocimiento fresco, directo, de las propias obras literarias, que han de constituir el fin preponderante del estudio de la literatura.

Quede esto claro. No vaya a generalizarse la anécdota vivida al comienzo del presente curso. Un universitario —16 años, preuniversitario recién «aprobado», pero asimilado muy deficientemente, en razón de la edad— me preguntaba, al día siguiente de la inauguración, cuáles eran los manuales que tenía que comprarse «para ir estudiando por su cuenta y poder prepararse los exámenes en casa, durante las vacaciones».

Creo que todo está suficientemente claro. Y cada vez surge más pujante la necesidad de que «la enseñanza, en vez de conformarse con que los pequeños—y los no tan pequeños, añadimos nosotros— reproduzcan el saber ajeno, despierte las oportunidades, el deseo y los medios para produ-

cir expresiones originales». Claro que para lograrlo, es indispensable el postulado de Américo Castro: la preparación total, humana y científica del profesor. Un profesor que pueda repetir la anécdota de Hegel: «Será mejor que se eche usted al agua». Y poder dirigir hábilmente la natación. Porque.

*Gris, querido amigo, es toda teoría,
y verde el árbol dorado de la vida.*

Sin duda, Fausto tiene razón, toda la razón del universo docente.

Para el final, reservaba una pregunta bastante inquietante, y no poco pueril al propio tiempo: ¿Es necesario el profesor, o puede suplirse con libros y afán de estudio?

A primera vista, invocando las razones del autodidactismo, etc., etc, pudiera parecer que no es indispensable, que su labor puede suplirse de modo mejor o peor. Quizá sea cuestión de horas de trabajo, de intensificar la tarea.

No, no. Zanjemos la cuestión: Si el alumno estudia para examinarse, el profesor resulta innecesario, sobre todo en determinadas disciplinas. Y no es extraño encontrarse en la Enseñanza Media con alumnos de los llamados libres, estudiantes solitarios que obtienen espléndidas calificaciones en la jugada azarosa de un examen de diez minutos, lo que resulta no poco expresivo.

Ahora bien, si la enseñanza tiende a la formación tanto o más que a la información, ¿para qué seguir razonando? ¿Es necesario hablar del ejemplo, de la voz del maestro, de su bienhechora sombra, etc., etc., etc? El profesor es necesario con necesidad de medio, si es que algo humano puede serlo hasta extremo tal.

Sería interesante considerar un poco a fondo la influencia de las aulas universitarias, de los profesores integrales, en la actuación posterior de los alumnos; y no me refiero sólo a la actuación estrictamente profesional, sino de vida completa. Los resultados, creo, las conclusiones de tal estudio serían sorprendentes.

Y es que, ¡cuán elocuente y profunda lección se esconde en la tan conocida paráfrasis evangélica: «¡Bienaventurado aquel que conoció maestro!» Paráfrasis que completamos nosotros humildemente: ¡Porque de él será el reino de la auténtica sabiduría!