

cativos entre padres y profesores, la educación infantil podrá encontrar un ambiente óptimo, que se beneficie de manera inmediata del cultivo intelectual cotidiano de sus padres y educadores.

Porque tales centros, provistos de todo lo necesario para cultivar la vida del espíritu y mantenerse en intenso contacto con la realidad de su tiempo, dentro y fuera del propio país; comarcalmente situados en puntos estratégicos, con pequeños núcleos pilotos locales dependientes, a los que se destaquen periódicamente grupos muy dinámicos de educadores y de donde partan hacia el centro comarcal en las temporadas oportunas los grupos de escolares; y dotados de un personal pedagógico altamente retribuido y al que se atribuya una eminente estimación social, pueden hacer realidad el ideal, en apariencia quizá quimérico, de una efectiva educación popular total.

También resultaría conveniente en este panorama de conjunto de una nueva política educativa comunitaria, y dentro de este último aspecto sistemático, completar la vida del universitario no sólo con el aprendizaje profesional simultáneo al que antes nos referimos, que le ayude a sostenerse con decoro y le capacite para el ejercicio práctico de su especialidad, sino también con ciertas formas de servicio popular que, en sustitución, por ejemplo, del servicio militar obligatorio, vengán a poner las energías ju-

veniles y la inicial preparación y sensibilidad humana desbordada del universitario al servicio de determinadas grandes necesidades de la colectividad.

Quizá las anteriores consideraciones no tengan otro efecto práctico que el de proporcionarnos un punto de vista eminente desde el que vislumbrar el conjunto del problema educativo de nuestros países, con un relieve y detalle algo más impresionantes que los de una simple consideración habitual y rutinaria. Pero lo que en definitiva tratamos sólo de llevar al ánimo del lector es que el testimonio que como sociedad nos corresponde protagonizar en nuestro tiempo no podrá hacerse realidad hasta el momento que vuelva a sorprender al pueblo en cada una de nuestras naciones, agrupado conscientemente, educadamente, en torno a los signos, nuevos y constantes al tiempo, profundos y reveladores, que han de ser capaces de proyectar la acción unida de nuestra gente hacia el futuro. Momento en el que, tras la postración actual, se mostrarán llenos de viveza los nuevos rasgos rejuvenecidos de esta gran construcción humana que sembraron hace siglos nuestros antepasados, una vez superadas las transculturaciones devastadoras del absolutismo y del liberal-capitalismo, que recibimos de otras zonas de Occidente en los cinco últimos siglos.

MANUEL LIZCANO.

La didáctica de las lenguas clásicas

EL HUMANISMO CLASICO EN EL MUNDO DE LA TECNICA

NUESTRO OBJETIVO.

Empecemos por indicar brevemente el contenido, los límites y el alcance de los trabajos que voy a ofrecer. Por supuesto, no voy a tratar del problema de la enseñanza de las lenguas clásicas en su innumerable casuística; tampoco espere el amable lector que vaya a traer a estas páginas lo que yo llamo "los trucos del oficio", quiero decir ese acervo de pequeños recursos que todo profesor maneja, pero que no constituyen método, aunque con frecuencia pasan por serlo; y mucho menos aún recetas para el "latín fácil" u otras puerilidades. Lo que voy a traer a las páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN es primeramente un planteamiento fundamental del problema didáctico; en él expondré los condicionamientos *actuales* a que está sometida la didáctica no sólo de las lenguas clásicas, sino en realidad de cualquier saber, pero que pesan de modo especialísimo sobre las disciplinas que por excelencia se llaman humanísticas; como primera consecuencia propondré un manejo de estas disciplinas, que las sitúa de lleno en medio de los problemas del hombre de nuestro tiempo y que hace del humanismo clásico un humanismo "comprensivo", de cara a la realidad vigente, y apto para

dar trascendencia y proporcionar equilibrio al mundo de la técnica en que vivimos. Después ofreceré al lector un ejemplo de este manejo, pero sólo en su parte sintética, es decir, sin desarrollar ante él el proceso analítico que me lleva paso a paso a la elaboración de la síntesis; este ejemplo no tiene más finalidad que la de anticipar el fruto del método, para que el lector vaya tomando posiciones con vistas al trabajo siguiente. Y, por último, someteré al libérrimo juicio de todos una demostración práctica completa, en la que podrá seguirse el proceso analítico y la elaboración de mi síntesis; en esta demostración veremos cómo los viejos textos de las letras clásicas hablan a los hombres de hoy, de 1957, con palabras de nuestra hora.

Subrayemos también que, aunque el orden de la exposición pueda inducir a creer otra cosa, no me muevo en un terreno puramente especulativo, y no partí de ningún apriorismo consciente, sino que lo primero fué la acción y después vino la sistematización; mis proposiciones teóricas son hijas de la misma actividad docente, aunque sus raíces sean más hondas, y tanto ellas como el tratamiento de los textos que propongo y hago—la Filología fué siempre comentar textos—han sido contrastados ya públicamente, desde las cátedras no estatales que han solicitado mi concurso, ante cientos de profesores de letras clásicas. Claro es, lo que aquí aparece es un resumen apretado de mis ideas, de muy largos trabajos y hondas inquietudes; hay en la base toda una serie de principios que quedarán implícitos; detrás hay un largo camino ya recorrido, y esta fatiga es personal e intransferible. Important: observación

esta última con la que quiero indicar que yo concibo todo saber como un proceso ascético: a la cima o sube uno por sí mismo, o se queda irremediadamente abajo, aunque lo hayan subido. Y en nada es esto más verdad que en cuestión de métodos didácticos: no hay una didáctica por decreto, no creo en ningún decálogo didáctico. Esto no es, por tanto, más que una invitación a subir; cada uno con su propia carga, y cada cual sepa lo que recoge por el camino. Pero en todo caso, si alguno emprende la marcha, a la hora de la verdad, cuando sobre él se centren las miradas inquietas e inquietantes de treinta o cuarenta jóvenes, bueno será que olvide todo lo que aquí leyó: la clase hay que inventarla todos los días, la clase tiene que nacer cada mañana como Venus, fresca y hermosa, de la espuma del mar.

PROFESIONES DE FE.

Soy de los que creen con Jaspers que "toda condición humana es original, pero lo será tanto más profundamente cuanto más resueltamente haya asimilado sus fuentes. Nuestro humanismo es un humanismo occidental. Contiene dos elementos capitales: la relación con la antigüedad grecorromana, y la voluntad de realizar la condición humana en su verdad, debiendo la una servir a la otra"; que "no hay que dejarse impresionar con las afirmaciones orgullosas de los que pretenden que nuestra época ha superado el humanismo, que pertenece a las ruinas de la burguesía en decadencia"; que "no es de ningún modo inactual velar por los Gimnasios humanistas y procurar a los jóvenes dotados para este estudio lo que las lenguas antiguas pueden dar de mejor y que es imposible, todavía hoy, comunicarles de otro modo (1). Soy de los que creen con J. B. S. Haldane, profesor de la University College de Londres, especialista en Genética, que "toda tentativa para instaurar un humanismo que olvide los datos de las ciencias y las actitudes de los investigadores no tendrá éxito. Su integración en la cultura exigirá considerables esfuerzos de parte de los humanistas" (2); o con J. J. Guehenno, humanista clásico, que "el humanismo no puede ser salvado más que desde dentro de la enseñanza técnica o científica" (3), aunque invirtiendo, por mi parte, el concepto y discrepando de muchas actitudes de Haldane (4). Soy de los que creen que "el técnico y el especialista son una necesidad de la humanidad de hoy; el Humanismo no puede encontrarse enfrentado con nada que surja de la vida humana con caracteres inexcusables" (5); que "en la vida de nuestro tiempo, con su mentalidad y adquisiciones científicas, debe basarse la elaboración

humanística" (6). Soy de los que creen que en el motor de un avión que levanta el vuelo van también Homero y Virgilio, porque, en último término, la Eneida y un avión no son sino expresiones diferentes de una misma actitud ante la vida, la occidental, separadas entre sí por un minuto de Historia. Y, en fin, por todo eso soy de los que creen que las humanidades clásicas siguen siendo el mejor instrumento para la educación del hombre occidental... a condición de que sea utilizado adecuadamente. En buscar la adecuación entre el instrumento y el objetivo propuesto, ateniéndose a los datos que impone nuestro tiempo, es en lo que reside el problema del método.

UN SISTEMA COMPLETO DE PREPARACIÓN DE HOMBRES.

El problema capital con que hoy día se encuentran los Estudios Clásicos arranca de su propia naturaleza, porque éstos, además de ser campo especializado del saber, como cualquiera otro, son también otra cosa: "El mundo occidental—decíamos hace algún tiempo, al definir esa naturaleza—tiene una fuente en la que bebe: el mundo pensado por los griegos y reducido a fórmulas prácticas y universales por los romanos, que se traduce en una determinada disposición del espíritu ante el universo y la vida, disposición que es la que ha producido nuestra cultura y nuestra ciencia, y el producto residual de ambas, nuestra técnica. Esta disposición nosotros la hemos definido como "inquisitiva". Frente a los pueblos y culturas que ante la maravilla del universo y la vida se detuvieron en actitud contemplativa, buscando la esencia de esa maravilla, por vía de intuición, el pueblo griego adoptó una actitud interrogativa, buscando esa misma esencia por vía racional. Esta actitud del espíritu griego a nosotros se nos presenta como un hecho, es algo innato. Esa disposición del espíritu, esos modos del pensar, son los nuestros, los de todos los europeos" (7). ¿O es que hemos inventado otros? Es ésta una interesante pregunta, que rebasa los límites de este trabajo. Nosotros operamos sobre la respuesta negativa, si bien es cierto que la fe, firme en la razón, uno de los pilares esenciales del Occidente, no escapa a la crítica en este momento de nuestra cultura; y, a su vez, los dos saberes en que esa fe tuvo su más exacta expresión, la física y la lógica, en cuanto sistemas orgánicos de conocimiento de la realidad, están igualmente en crisis (8). Pero creemos, al contrario que nuestro filósofo, que

(6) Idem, página 76, del mismo.

(7) Diario "Madrid", 14 de abril de 1956, bajo el título *Los estudios clásicos*, del mismo.

Cfr. Jung, que en su estudio sobre *Los tipos psicológicos* traslada al terreno de la cultura sus investigaciones sobre los individuos y define la cultura occidental como resultado de una actitud extravertida, y, por ende, audaz y emprendedora. Es interesante subrayar que a través de la filología me haya sido posible esta convergencia con la psicología en un punto clave: es que en último término, la conducta individual y la expresión literaria son manifestaciones de una misma fuerza; lo ético y lo estético arrancan de una misma raíz y se condicionan recíprocamente.

(8) *La connaissance de l'homme au XXe siècle*. Recontres internationales de Genève de 1951, págs. 123 y siguientes: *La passé et l'avenir pour l'homme actuel*, de J. Ortega y Gasset.

(1) *Pour un nouvel humanisme*. Rencontres internationales de Genève de 1949, pág. 198. Ed. de la Baconnerie. Neuchâtel.

(2) Idem, ídem, pág. 158.

(3) "Le Figaro" de 5 de julio de 1956.

Cfr. Hernández Vista en "Estudios Clásicos", vol. III, páginas 297-299, y vol. IV, núm. 21, pág. 137, 1957.

(4) Hernández Vista: Diario "Madrid", bajo los títulos de *Ciencias del hombre*, *La Odisea y el plato de lentejas*, *Asignaturas testigo y asignaturas-fruto*, días 8, 9 y 13 de agosto de 1956.

(5) Cfr. "Estudios Clásicos", vol. III, núm. 14, páginas 77, 1955, del mismo.

el Occidente en esto mismo no hace sino seguir su trayectoria, y que, por tanto, sigue fiel a sí mismo en lo esencial. ¿Es que no responde fidelísimamente a la actitud típica de nuestra cultura la lucha, sucesiva a esa crisis, de los hombres de Occidente para dominar racionalmente la probabilidad, allí donde la causalidad se había esfumado?

Bien, los estudios clásicos son otra cosa. ¿Qué cosa es esa? Sencillamente, un sistema completo de preparación de hombres. Desde que Homero concibió la *Iliada* hasta nuestros días—Homero fué clásico desde el comienzo—han sido un sistema de educación; eso mismo fué la Filología desde que se constituyen esos estudios como ciencia en el período alejandrino. Desde Homero hasta hoy los textos grecolatinos han sido instrumento esencial de la educación en Occidente, y vehículo de continuidad de una cultura, que es la nuestra. Y nunca han renunciado, ni por naturaleza pueden hacerlo, a tal pretensión, o, lo que es lo mismo, les es imposible ser una signatura más, porque eso es su negación. Cosa difícil de comprender para tantos "científicos", para quienes el saber es una asignatura.

Es justamente en este punto donde empieza a plantearse el problema, problema que hoy afecta no solamente a las lenguas clásicas, sino a todas las disciplinas que tienen en potencia condiciones mínimas para ser un sistema completo de educación y no un puro conocer de cosas o pequeñas parcelas de la realidad. Si el problema se centra en todas partes sobre el latín y el griego, es porque en ellos esa pretensión es esencial, al no tener sus conocimientos aplicación técnica derivada, como ocurre con los demás estudios; es porque el latín y el griego son la posición fuerte, expugnada la cual, caerán una tras otra las demás por sí solas. El síntoma más evidente de esto se manifiesta en muchas defensas de las humanidades modernas frente a las clásicas; las más de las veces las lenguas modernas no son defendidas como instrumentos de formación ni su estudio considerado como vehículo de cultura; a Virgilio y a Homero no se les enfrenta con Molière, Goethe o Shakespeare, sino con léxicos básicos y lenguaje en píldoras, destinados a enseñar cómo se pregunta la hora o cómo se pide un desayuno. Y es que el Occidente no tiene más fuentes culturales vivas que Homero, Virgilio y la Biblia; y cuando se prescindiera de esto en modo alguno es para sustituirlo por segundas ediciones de eficacia opinable (9).

LAS CRISIS DE LAS HUMANIDADES CLÁSICAS A LO LARGO DE LA HISTORIA.

Pero entremos de lleno en el problema que nos ocupa. ¿Cómo es posible en el momento actual dar satisfacción a las pretensiones de los estudios clásicos sin detener el curso de la vida? Por otro lado, ¿cómo negársela sin quebrar la continuidad de nuestra cultura, y, por lo tanto, sin paralizar el motor en que reside la primacía de la misma?

Los estudios clásicos han pasado, en cuanto instrumento de preparación de hombres, por muchas cri-

sis. "El ataque primero contra Homero partió de Hesiodo—dice Curtius—(10). Su intención fué anunciar la verdad; pero las ideas sobre lo que sea la verdad cambian con gran rapidez. El pensamiento de Hesiodo era mítico. Ya en el siglo VI se levantó contra él el pensamiento científico de la filosofía natural jonia. Es un espectáculo maravilloso ver cómo la Filosofía irrumpe en el espíritu griego y va tomando por asalto una posición tras otra; es la rebelión del logos contra el mythos... y también contra la poesía. Hesiodo ha condenado la epopeya en nombre de la verdad; ahora se le condenará, junto con Homero, en el tribunal de la Filosofía". "Habría que desterrar a Homero de los certámenes y darle de latigazos", decía Heráclito. "Platón destierra de su estado ideal a los poetas"; pero no tanto acaso, como pretende Curtius, por razones éticas, la repulsión hacia la poco ejemplar "humanidad" de los dioses, cuanto por consecuencia de lógica interna de sus sistemas, en la que la Idea reina pura y desnuda, y sólo es perceptible por visión intelectual, quedando profanada cada vez que se hace sensible como forma en las cosas; y eso es justamente lo que hacen los poetas (11); y si a esto añadimos el poder de seducción del arte, que hierve vivamente la sensibilidad y la imaginación, interfiriendo la actividad de la razón y perturbándola en sus funciones, se comprenderá bien por qué Platón no admite en su reino más poesía que la poesía de ideas y al servicios de ideas, terminando todo en dictadura estética (12). ¿Curiosa arribada del idealismo, desenvuelto en su propia lógica hasta sus últimas consecuencias!

Pero no es éste el único ataque. La filología, con el nombre de Retórica en la educación, vuelve a sufrir la acometida, en cuanto surge una nueva filosofía: la cristiana. De todos es sabido las vicisitudes, depuraciones, expurgaciones y suspicacias que siempre han suscitado en muchas mentes cristianas la "diabólica" seducción que ejercen las letras paganas. La polémica entre Antigüedad y Cristianismo se incorpora en dos imponentes figuras: San Jerónimo y San Agustín. San Jerónimo, el ejemplar típico, mil veces repetido, del filólogo humanista, temperamento belicoso y mordaz, elocuente y erudito, amante de los libros, amante de lo humano y lo divino a la vez, armonizador de difíciles armonías (13). San Agustín, gran pensador, corazón de fuego, amante de contraponer lo difícilmente armonizable, la ciudad de Dios y la ciudad terrena, el amor a las cosas, en que está el reflejo de la divinidad y el amor de Dios. Y esta polémica se ha repetido una y mil veces, escuchándose con gran frecuencia la ignorancia y la pereza en el desdén hacia lo terreno, como en otros casos el desdén a lo eterno se ha escuchado en el amor a la ciudad terrena (14). Pero la cuestión está zan-

(10) E. R. Curtius: *Literatura europea y Edad Media latina*. Todo el capítulo XI.

(11) Arnold Hauser: *Historia social del arte*, t. I, páginas 146 y sigs. Ediciones Guadarrama. Madrid, 1957.

(12) W. Jaeger: *Paideia*, lib. III, cap. IX, *El valor educativo de la poesía*, págs. 436-45. Fondo de Cultura Económica. Méjico.

(13) Enrique Basabe: *San Jerónimo y los clásicos*, en "Helmántica", núm. 6, págs. 161 y sigs.

(14) *Pour un nouvel humanisme*. Rencontres, etc., de 1949, págs. 12-13, en *L'humanisme classique et le monde moderne*, por René Crousset.

(9) "Estudios Clásicos", t. III, noviembre de 1955, páginas 229-37.

jada; no es cosa de hablar ahora de la solución tradicional ortodoxa que la Iglesia dió a esta cuestión, en virtud de la cual la herencia pagana fué asumida en Cristo. Sépase tan sólo que fué la única posible, la más sabia. Y poco penetran en lo que es el mundo occidental y su cultura quienes no ven que es el resultado de la unión fecunda entre la cultura grecolatina y el cristianismo, fundadas en dos fes aparentemente irreductibles entre sí; y que seguir ese proceso es una emocionante aventura, la aventura de la cultura occidental; y que sentir uno en sí mismo ese proceso viene a ser tanto como vivir uno en sí mismo la aventura de esa cultura. He ahí por qué, en último término, las letras clásicas grecolatinas son el óptimo e insustituible instrumento, en muchos aspectos, para la formación del hombre occidental.

Pues bien, una y otra vez se repiten tipos humanos como los dos señalados, y todos ellos, representantes de la filología, pasan por las mismas vicisitudes. Se repiten en el trecento italiano, continúan en el Renacimiento; los humanistas —repásense sus biografías— en España y fuera de ella tienen que estar dando cuenta a filósofos y teólogos una y otra vez de lo que piensan, perpetuos sospechosos. Hasta se podría decir que un signo evidente del humanista es el resultar sospechoso para todas las ortodoxias filosóficas. Y es que el resultado más hermoso del trato con las letras clásicas es un señorío, libertad e independencia de espíritu, que son siempre intolerables para cuantos se creen amos únicos de toda verdad y sólo admiten a su lado la servidumbre. Y bien, ¿cuál ha sido la reacción en esas crisis? La verdad es que ante las sutiles razones de filósofos y teólogos la filología siempre salió derrotada; derrotada y a veces asfixiada a mano airada. Las razones de la filología hablaron siempre un lenguaje menos sutil, más grato a los sentidos, inaccesible para los que razonan desde apriorismos; con ella si no estuvo siempre la razón, ha estado siempre la vida —ironía para los que achacan a nuestros estudios ser ajenos a la vida!—; por eso esas derrotas nunca fueron la muerte de los estudios clásicos. Como río caudaloso que se enfrenta con un obstáculo, estos estudios han desaparecido unas veces bajo la tierra, sin dejar de fecundar sus entrañas, para reaparecer luego con mayor caudal y frescura, convirtiéndose en vegas los áridos secanos; otras veces se han diluído en mil arroyuelos, produciendo amenos valles en medio de arduos desiertos.

¿Cuál es la situación actual? ¿Estamos ante uno de esos obstáculos? ¿Se trata más bien de una total liquidación de nuestro pasado histórico? Vamos a definir la situación actual y a proponer luego una solución general, en la que nos mantendremos en la línea histórica ortodoxa de la filología. Esta definición nos obliga a una exposición, siquiera sea brevísima, de la situación de la Enseñanza Media europea, dando por supuesta su complejidad.

LA SOCIEDAD DE NUESTRO TIEMPO Y LA TRADICIÓN CULTURAL.

Cedamos ahora la palabra a Aristóteles: "Es, por lo tanto, evidente que nosotros habremos de enseñar

a nuestros hijos aquel conocimiento útil que es indispensable para ellos; pero es igualmente claro que todo conocimiento no es apropiado para la educación. Existe una distinción entre los fines liberales y los iliberales, y es evidente que sólo debe constituir parte de la educación aquel conocimiento que no mecanice a quien lo aprende. Por fines mecánicos entendemos todas las artes y estudios que hacen al cuerpo, al alma o al intelecto de los hombres libres inservibles para el uso y ejercicio de la virtud. Esta es la razón por la que llamamos mecánicas a aquellas artes que producen una condición inferior al cuerpo, y a todas las ocupaciones que son remuneradas. Ellas no permiten al espíritu el ocio y lo rebajan a un nivel inferior..." (15). Y formulaciones semejantes del pensamiento antiguo se encuentran en Cicerón, Séneca y otros autores (16).

¿Qué formidable contraste el que ofrece ese modo de pensar de Aristóteles sobre la educación con el panorama actual de las enseñanzas medias! Y sin embargo la cita de la Antigüedad es inevitable. Entre nuestras enseñanzas medias, por diferentes que parezcan, y Aristóteles o Cicerón hay una línea ininterrumpida: Por un lado bastaría para demostrarlo la simple presencia del latín y el griego en los programas europeos, por otro lo acredita la Historia. Se quiera o no se quiera, se sepa o no se sepa, esos hombres reinan en nuestro pensamiento, dominan nuestros labios y nos hacen escribir con su pluma. Nos referimos, claro está, no sólo a los que saben latín, ni a los que sin saberlo poseen los frutos de una cultura en él nutrida, sino a los que se sienten muy satisfechos llamándose técnicos o especialistas, los que hacen las cosas sin saber por qué ni para qué, sin saber más que con ese hacer y ese saber poseen más y dominan más. Pues hasta ahí, hasta en esa actitud dominadora, reside la actitud prometeica del pensamiento griego, siquiera tales hombres la posean en su forma más fieramente pagana, sin haberla pasado por las aguas del bautismo, aunque presuman de cristianos en medio de su grosero materialismo; no es un azar —dios éste en que creen por encima de todo muchos creyentes— que no haya sido la cultura india o china la creadora de la ciencia y la técnica: su actitud espiritual no la echó de menos en ningún momento de su evolución ni podía echarla. La técnica es un producto de la ciencia y pensamientos griegos, y si la antigüedad no la desarrolló fué por razones de estructura social; pero estaba en su espíritu y estaba en su misma ciencia. ¿Cómo si no se podría explicar el nacimiento, desarrollo y esplendor de la ciencia y la técnica en una cultura como la nuestra, educada en la lógica aristotélica y en la Retórica? Hasta en el mismo seno de ellas iban ambas.

¿Dónde reside el contraste entre la tesis de Aristóteles sobre la educación y nuestras enseñanzas? En

(15) Aristóteles: *Política*, lib. V, cap. II.

(16) Cicerón: *De officiis*, I, 42. Séneca: *Carta LXXXVII*. La distinción entre la educación liberal e iliberal sirve de base a todo el pensamiento antiguo en esta cuestión.

Cfr. también, a propósito de la cuestión, Rodolfo Mondolfo: *La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua*, cuarta parte, págs. 479 y sigs. Ediciones Imán. Buenos Aires.

esto: las teorías de Aristóteles o Cicerón responden a la educación de una estructura social en la que unos disfrutaban del *otium* o el trabajo liberal por excelencia, el gobierno, y otros cargaban con el trabajo de producción directa. Pero la realidad de nuestras enseñanzas medias responde a una estructura social mucho más compleja. El difícil problema de la Enseñanza Media actual reside en que, siendo la estructura social muy distinta a la de otros tiempos, nuestra entidad cultural sigue siendo esencialmente la misma. ¿Es insuperable la contradicción? Creemos que no. Pero bien patente está en la organización de las enseñanzas medias de Europa: por un lado nos encontramos con enseñanzas que reflejan la estructura social de hoy, en la que el trabajo manual tiene la máxima dignidad; por otro, y en cierta medida opuestos, están ahí los estudios liberales, que atestiguan la fidelidad al ser histórico cultural. ¿Por qué esta oposición no se ha sentido hasta tiempos relativamente recientes? Pues, sencillamente, porque hasta hace un siglo, y en muchas partes hasta ayer, la sociedad europea era la misma sociedad aristocrática del tiempo de Aristóteles o Cicerón, sociedad que en modo alguno han contribuido a sostener, una vez fosilizada, los nutridos en las letras clásicas, mientras que muchos, haciendo de su antihumanismo bandera de progresismo, obstruyen con ciega tenacidad su transformación.

En segundo lugar, complica las cosas la entrada en juego de otro factor, el acceso a la vida activa de los pueblos de multitudes ingentes de seres humanos. El crecimiento geométrico y prodigioso de la especie humana en los últimos cien años es la causa primera de todas las crisis que padece el Occidente. Problema: ¿cómo hacer partícipes a muchedumbres inmensas de nuestra conciencia cultural? ¿Cómo hacer universal una cultura que era para unos pocos como quien dice hasta ayer?

LA ENSEÑANZA MEDIA OCCIDENTAL. CORRIENTES CONTRARIAS.

Parece a primera vista imposible una definición esencial de la Enseñanza Media, a partir de la situación real vigente en el mundo occidental, pues aparecen opuestas, contradictoriamente, las más diversas metas. Esta contradicción la ponen de relieve todos los estudios sobre tal situación, y tanto más cuanto más meditados estén. Así, e. g. los informes Hadow y Spens. "Hay algunos críticos de la enseñanza escolar, cuyo simple criterio respecto a su valor es su utilidad directa posterior. Hay otros que piensan que las materias deben valorarse por la preparación especial o general que dan al espíritu. Hay también algunos que reducen su credo a un sólo artículo: no importa lo que enseñéis a un niño, con tal que no le desagrade. Otros, sin embargo, expresan su fe en ideas de los filósofos y maestros desde el tiempo de Aristóteles (17).

Pero no es imposible encontrar en nuestra situa-

ción principios sólidos que, por una parte, constituyen el entramado ideológico, aunque asistemático, de esas enseñanzas, y por otra, son el nervio que permite a las mismas ser algo más que un instrumento de la Sociedad, para ser un estímulo que impulsa en una dirección, además de permitir una formulación de lo que es realmente la Enseñanza Media, por lo que indica su voluntad de ser:

1.º Se destaca de un modo relevante la personalidad del educando. Durante siglos el alumno no estaba presente a la hora de pensar en su educación. Esta preocupación permite señalar como elemento capital del concepto "Enseñanza Media" *el ser una enseñanza para la adolescencia*.

2.º En función del principio anterior la Enseñanza Media es o debe ser completa en sí misma, la adolescencia ha de encontrar en ella cumplidas las condiciones que le son propias. Resulta así que, como la adolescencia es etapa intermedia de la vida, esta enseñanza también ha de serlo; que como es un período de acomodación en todos los campos—conducta social, juegos, pensar—a lo objetivo—relaciones, normas—que, tras un breve lapso de reacción subjetivista característica del final de la tercera infancia (primera fase de nuestra actual Enseñanza Media), desemboca en una fase de entrega intencionada, cada vez más consciente, a lo objetivo, hasta alcanzar la meta de una adecuación armónica del sujeto con el mundo en que está situado, *la Enseñanza Media debe ser una rosa de los vientos que apunte en todas direcciones*. De hecho una característica de la Enseñanza Media es ser una enseñanza completa en sí, que encierra posibilidades múltiples, que solamente se actualizan y concretan según avanza la adolescencia. Es claro que los especialismos prematuros y los utilitarismos rasantes atentan contra este principio.

3.º Pero es el caso que frente al alumno hay una realidad actual, que condiciona la actividad de los hombres: la sociedad. Ella le da a uno desde que nace todas las ventajas de una herencia histórica, pero también cobra su precio. A ella han de incorporarse todos, y de una incorporación armónica depende su dicha. Pues bien, *la Enseñanza Media debe responder a la estructura social y servirla*.

4.º Entra, por último, en juego un factor preexistente y postexistente al educando. La sociedad tiene un contenido cultural; la cultura es la expresión activa de una actitud general humana ante la vida a lo largo de los siglos. La sociedad actual es la línea transversal a la que cruza una flecha en su marcha. Sus contenidos culturales no los ha construido ella, ni podría quitárselos de encima, como quien se quita un quiste. Por eso la Enseñanza Media tiene el deber de mantener la directriz de la entidad histórica en que vivimos, y se puede ver otro carácter sustancial de ella *en su servicio y subordinación a la cultura*, pero no en abstracto, sino en concreto, *a la cultura definida que es el sistema nervioso de nuestras sociedades*.

Sobre estos principios nos es posible decir que *la naturaleza de la Enseñanza Media consiste en ser una enseñanza para la adolescencia, completa en su condición, de múltiples posibilidades que se van ac-*

(17) Hadow y Spens: *La educación de la adolescencia*, pág. 72. Vid. también págs. 63, 73, 75, 136, 201.

tualizando según se avanza, al servicio de una estructura social y subordinada a una creación humana, determinada, a una cultura. En nuestro caso esa creación humana tiene un nombre: cultura occidental greco-cristiana; y una edad: tres mil años. La sobrenaturalidad cristiana de nuestra cultura, si bien es verdad que ha tenido una espléndida floración temporal en ella, hay que subrayar que no es en modo alguno un elemento de su naturaleza ni aun ésta es *per se* la naturaleza más apta: Cristo no se define por ninguna cultura, porque no es hijo de ninguna y vino para todas.

POSIBILIDAD DE SUPERAR LAS CONTRADICCIONES.

Tres finalidades simultáneas, y tres finalidades correspondientes, obligan, pues, a la Enseñanza Media:

1.º Fidalidad al adolescente, con la finalidad de desarrollar su personalidad, buscando la adecuación armónica del sujeto con el mundo que le rodea.

2.º Fidelidad a la estructura social vigente, con la finalidad de servirla, según las fuerzas actuales que en ella operan; significa esto que la Enseñanza Media tiene que preparar hoy día a masas humanas ingentes para llenar las necesidad de esa estructura.

3.º Fidelidad a la entidad histórico-cultural en que se sustenta la sociedad. Decíamos que la sociedad es la línea transversal cruzada por una flecha en su marcha. El conflicto surge al comprobar que la flecha emprendió su vuelo en una sociedad aristocrática, hoy desaparecida: la flecha es la misma, pero el paisaje social ha cambiado casi de repente (en los últimos cien años). He aquí la finalidad correspondiente: dotar de conciencia histórico-cultural a millones de seres, hacer consciente y vigorosa la actitud ante la vida que es motor de nuestra cultura. La forma de conseguir esto es muy "sencilla": buscando en todas las obras de nuestra cultura, de la mano de los alumnos, el signo correspondiente a tal actitud.

¿Cómo resolver unitariamente tantas contradicciones? Occidente entero se debate ante esta pregunta. Y las respuestas teóricas y prácticas llevan la más de las veces sobre sí el pecado de infidelidad por separación de finalidades que son inseparables. Recordemos la susodicha cita del informe Hadow y Spens y veremos romperse esa unidad en tres direcciones: espontaneidad cultivada sin fin trascendente (no importa lo que enseñéis a un niño, con tal que no le desagrade); profesionalismo puro y prematura (criterio utilitarista); culturalismo sin contacto con la realidad (dogmatismos filosóficos trasladados a la educación). Y no obstante, es posible resolver unitariamente esas contradicciones. Y si hay algunas disciplinas capaces de servir unitariamente los objetivos al parecer divergentes de esas tres direcciones, esas son precisamente las letras clásicas; ellas representan la finalidad cultural primordialmente, pero encierra en sí posibilidades insospechadas por la intrínseca vinculación a lo vital de la cultura de que son expresión... si se utilizan recursos didácticos mejores y profesores a la altura de las circunstancias, cosas ambas perfectamente asequibles.

LOS ESTUDIOS CLÁSICOS SIRVEN FIELMENTE A TODAS LAS EXIGENCIAS.

Se comprende que las cuestiones se plantean en montón. Anuncié al principio una solución general y a ella voy. Lo que voy a proponer en seguida responde por un lado a la ortodoxia de la historia de los estudios clásicos, por otro al propósito de "sintonizarlos" con nuestro tiempo. Esta sintonización implica en el fondo las tres finalidades que hemos atribuido a la Enseñanza Media. Pero voy a hacer hincapié en el problema que representa lo que pudiéramos llamar socialización de la cultura. ¿Es que los estudios clásicos sólo pueden ofrecerse a unos pocos? Indudablemente necesitamos santuarios—llamémoslos Institutos Clásicos—destinados a la minoría especialmente vocada. Ahora bien, *podemos renunciar a influir y presionar sobre la masa, de la que además tiene que salir el grupo destinado a esos santuarios*. Fijense que yo no concibo esos santuarios como refugios—es lo que "generosamente" nos ofrecen como solución muchos "técnicos" sapientísimos—, sino como centros de especial cultivo, centros de levadura. Pero ¿y los demás? Si se nos arrebatara el influjo sobre la masa, de poco servirán esos refugios, que no serán más que eso. Para los demás, aparte los posibles Institutos clásicos, necesitamos al menos dos o tres cursos de latín común a todos los estudiantes en la primera parte del Bachillerato, de la escuela media, o como deseen llamarla. En la segunda parte del Bachillerato (actual Grado Superior), la situación actual significa el atentado más duro contra las letras clásicas: la oposición latín/matemáticas es falsa históricamente y carece de sentido pedagógico. Si no se ha de mantener la unidad en el Bachillerato superior, entonces es necesario multiplicar las variantes procurando servir múltiples matices vocacionales. Harían falta cuatro o cinco secciones, en tres de las cuales le correspondería un lugar importante al latín, destinadas a preparar alumnos que no irían tan sólo a las letras o los estudios jurídicos, sino también muchos a estudios científicos y técnicos. Pues bien, a todos estos alumnos tenemos que ofrecerles un latín y un griego concebido con sentido humanista casi puro; nos importará que esos alumnos, que en su día serán notarios, ingenieros, o jefes de la administración, aprendan a amar las letras clásicas, a ver en ellas libros sibilinos aptos para la respuesta necesaria en cada ocasión, aunque no lleguen a dominar la técnica de la traducción demasiado bien. Y nuestras clases tendrán como objetivo el poner de manifiesto esa condición polivalente del texto clásico, que es inherente a él por ser expresión directa y cercana, brote primero, del embrión que nutre al Occidente. Y, naturalmente, si conseguimos esto, habremos sintonizado el texto con la personalidad del adolescente, con nuestras estructuras sociales y con la cultura de que es expresión. Pero ¿cómo hacer esto?

SOLUCIÓN DIDÁCTICA DEL PROBLEMA. EL TEXTO CLÁSICO ES POLIVALENTE.

Veamos cómo operó la Filología en las horas de crisis. Cuando la filosofía "destrozó" lógicamente a

Homero, los griegos no renunciaron a Homero ni a la filosofía. Se quedaron con la poesía y con la ciencia. La solución que inventó la filología fué la vacuna: la interpretación alegórica de Homero, que viene a ser como vacunar a Homero de filosofía para que ésta no le dañe. Y en esa forma con mil variantes la fórmula se ha venido repitiendo ante el cristianismo, a lo largo de la Edad Media, en el Renacimiento y en nuestros días, en que basta recordar la utilización de los mitos (18) para demostrar cómo Homero y Virgilio superan con su poesía a la filosofía y a la ciencia. Este tipo de interpretación era cosa natural para Erasmo, y lo era para Winckelman. El triunfo de Homero sobre Platón en la Antigüedad fué tan rotundo, que Séneca decía que todas las escuelas filosóficas descubren que ya Homero profesaba sus doctrinas.

¿Voy a proponer la vieja fórmula de la interpretación? ¿Deberá cada uno volar a su capricho por los textos? Si el espacio me lo permite, al final de este o sucesivos trabajos dedicaré un apartado a tratar el problema de la objetividad de las interpretaciones de los textos clásicos, de lo que se puede esperar, y a lo que se debe aspirar; este problema crítico, capital a la Ciencia Literaria, lo tenemos planteado y contestado, creemos que términos clarísimos. Porque es el caso que el oficio del filólogo no es otro que el de interpretar textos. Por eso mi propuesta es sencilla: seamos filólogos conforme a la ley de nuestro tiempo, que es la que puede conferir validez a nuestras interpretaciones. La objetividad de las mismas dependerá de su canalización a través de los datos y condiciones de los saberes de nuestra hora. Y el propósito ha de ser no dar un Homero o un Virgilio definitivos, sino el Homero y el Virgilio que necesita nuestra generación; sin, por otra parte, privar a nadie de su propio Virgilio, pues en realidad no puede haber un Homero común a una generación, si sus hombres no tienen cada uno el suyo. Por eso digo que si la Antigüedad vacunó a Homero y Virgilio con la filosofía, vacunemos nosotros a ambos con la ciencia de nuestros días. Claro es que una y otra vez se me preguntará cómo se hace esto; a lo que sólo puedo responder diciendo cómo lo hago yo; en un próximo trabajo lo mostraré, advirtiendo que la validez del procedimiento (validez para mí y para quien libérrimamente la acepte) sólo se evidencia cuando se aplica a muchos textos. Yo busco en la interpretación del texto clásico, canalizada por las condiciones de diversos saberes de nuestra época (no sólo del saber filológico), ofrecer al alumno el espectáculo de unos libros capaces de soluciones actuales lo mismo para un problema moral que para uno social, que para una situación internacional, que para una cuestión de tipo íntimo. Pero, insistimos, no a capricho. Poco importa lo que Virgilio pensaba cuando contó, por ejemplo, la historia del caballo de Troya, cuando la dió voz universal. Para nosotros, hombres lejanos de aquella mentalidad, la narración del poeta está llena de contradicciones que nos hacen sonreír: los troyanos, que durante diez años han mostrado un valor indomable frente a los

asaltantes y una astucia no menor que éstos, aceptan una inocente trampa, como la del caballo. A Virgilio no podían importarle gran cosa tales contradicciones, que tenía perfecta lógica en el plano ético-estético en que sitúa la trama, plenamente aceptado por sus contemporáneos. Pero el lector moderno, hasta el iniciado en letras clásicas, se pregunta si es eso todo, como se lo preguntaba San Agustín (19) (que era ya un lector "moderno"), que llamaba a esas historias bobadas, dulcísimas bobadas.

Pero en el texto virgiliano hay más, muchísimo más... siempre y cuando haya ojos para verlo y oídos para oírlo; lo de menos es el "argumento". Ha llegado la hora en que el texto clásico se convierte en libro sibilino. El quid está en saber las preguntas. Pero las preguntas y respuestas están en el texto mismo, en sus letras y sonidos, en sus puntos y comas, inequívocas para cada circunstancia; sólo que cada época mira las letras y oye los sonidos con ojos y oídos diferentes. Desde el día siguiente de salir los poemas de las manos de Homero y Virgilio empezaron a dar de sí y no se han agotado. *Los textos son, a mi modo de hacer, un mensaje cifrado que cada época debe traducir con arreglo a su propia clave.* Al profesor se le da el texto siempre igual; tarea suya es llegar a apoderarse de la clave de su tiempo. Es así cómo esas "bobadas" son mensaje cifrado, válido para la generación que las "oye".

NUESTRAS IDEAS APLICADAS A UN TEXTO CLÁSICO.

Como dije al comienzo, voy a ejemplificar ahora, y a título introductorio para el próximo trabajo, con un texto cuya interpretación apunta a problemas humanos de tipo íntimo. Para mí es una de tantas interpretaciones que tengo hechas, todas con la misma clave. Por eso el texto, en siendo de calidad, me es indiferente. Naturalmente, lo que aquí voy a ofrecer es una brevísima síntesis, las últimas conclusiones de un largo trabajo literariamente depuradas. Detrás hay una larguísima elaboración y análisis. No se verá aquí, pues, la marcha ascensional. Porque para llegar a esas síntesis hay un "facilísimo" camino: la pura intuición poética. Por supuesto, es el "método más valioso; ese método es el que ha permitido inundar con raudales de nueva vida el teatro de nuestro tiempo, extraídos de los mitos de la Antigüedad. Una condición: hay que ser un gran poeta. Pero hay otro procedimiento: ascender para saltar. Los escalones los da sobre todo la filología misma, el salto intuitivo, una vez alcanzados los escalones últimos, lo permiten otros saberes. Así, por ejemplo, es bien visible que esta síntesis no hubiera sido posible, ni por su terminología, ni por su concepción, antes de la psicología moderna, antes de Freud; pero tampoco antes de la lingüística de Saussure, antes de la Estilística actual. Y en este sentido la interpretación es actual y objetiva. Pero dejemos este problema, y entremos en la síntesis. Si mis lectores sienten excitarse su curiosidad con vistas a una exposición completa, aprueben o no mis modos de trabajar, eso será bastante.

* * *

(18) Gilbert Highet: *The classical tradition*, páginas 520-540. Oxford, 1949.

(19) San Agustín: *Confesiones*, lib. I, caps. XII-XV.

Estamos al comienzo del libro VII de la Eneida. Es un pasaje muy corto: Eneas y sus hombres pasan de largo ante las costas de la tierra de Circe. Virgilio necesitará tan sólo quince versos para hacer una caracterización, llena de ricos matices, del personaje femenino. ¿Quién es Circe? Con economía expresiva impresionante Virgilio, en un solo verso, la presenta:

*Dives inaccessos ubi solis filia lucos
assiduo resonat cantu...*

es la hija del sol, es poderosa, vive solitaria en un bosque inaccesible. Otros tres versos más bastan al poeta latino para ofrecer al lector la visión de un personaje exótico:

*assiduo resonat cantu tectisque superbis
urit odoratam nocturna in lumina cedrum,
arguto tenues percurrens pectine telas.*

Circe se pasa largas horas entregada al canto, cuyos ecos resuenan en el bosque; su casa es soberbio palacio iluminado con la aromática luz de las antorchas de maderas de cedro. Circe se nos presenta así envuelta en perfumadas nubes de humo. Circe se convierte, por obra y gracia de los versos latinos, en un personaje fantasmal. En suma, Circe es rica, poderosa, es una hermosura sin par, que vive solitaria en un inaccesible bosque, en un palacio radiante. Su figura se diluye entre nubes de aromáticos humos, y el bosque entero en que habita es una sinfonía de ecos, que repiten sin cesar la voz de su dueña. La maga—su acompañamiento de humos y aromas, su seducción, hacen presentir la magia—, dotada de temibles poderes, está ya presentada... Pero he aquí que esta maga, después de tan impresionante aparición, se nos muestra en el último verso del clásico latino, sin transición alguna, como una doncella de su tiempo, que espera ansiosa la hora del matrimonio

arguto tenues percurrens pectine telas

como una orgullosa privada de un marido que nunca tuvo y nunca llegará, entregada a las labores de su sexo, a tejer lana, que es la actividad de cualquier honorable dama de su tiempo.

Los versos que siguen, otros diez, no son sino la descripción de la faz oscura, perversa de Circe, del uso maligno que hace de sus poderes transmutatorios; allí viven también, junto a ella, inútil compañía, los hombres que Circe no pudo amar, convertidos por ella en leones, puercos u otras bestias.

El lector actual, más aún el entendido en letras clásicas, puede quedar prendido en las redes de la belleza literaria de los viejos poetas; pero también pueden salir decepcionados: todo eso es una puerilidad sin valor: realmente para enterarse que hubo una hermosa maga que trasmataba a los hombres en bestias, por muy bellamente que esté dicho, no merece la pena pasar años y años de fatigas entre declinaciones y complementos, sobre todo si uno puede leer cosas bellísimas en su propia lengua. Y desde luego, si en el texto latino no hubiera nada más, en verdad que esa decepción, esa decepción en la que a diario se agostan nuestros alumnos, estaría justificada. Pero hay más; el texto ofrece apoya-

tura suficiente para que sus ecos adquirieran resonancia en voces actuales.

Junto a Circe aparecen en la narración virgiliana un grupo de guerreros errantes, los troyanos vencidos, y un héroe que los capitanea, Eneas. Ven desde el mar la tierra inmóvil de la seductora maga, escuchan el dulce eco de su imantada voz, perciben el lejano perfume de su radiante palacio, sienten el poderoso imán de su seducción... y

proxima Circaeae raduntur litora terrae

pasan de largo como una exhalación. El lector encuentra muy natural que esos guerreros y su jefe no cedan ante la seducción y aprueban su marcha hacia su ignoto destino. Y hasta acepta el mito de Circe, la ficción poética, si es presentada como símbolo de la tentación paralizante. ¿Por qué el lector de hoy acepta la ficción en ese aspecto? Sencillamente, porque está ante un modo de pensar, ante una actitud vital, que es la suya; como que la heredó de los griegos y romanos, aquí representados por esos guerreros; el concepto del héroe, señor de sí mismo, nos viene de lejos. Pero el lector adolescente necesita que alguien se lo diga... Pero aún esto, que es lo más visible, no es sino el elemento inmutable del texto clásico, que quedó como es para siempre, inteligible para todo el mundo, en tanto subsista de algún modo la civilización clásica.

Y, sin embargo, es precisamente en lo otro en lo que el lector rechaza o no comprende, en el elemento cambiante, en la vestidura, donde está lo mejor del mito, donde reside la perennidad de la obra clásica; es en el plano del significante—por lo demás, inseparable del del significado—, es en el plano estético—que tampoco separamos del ético—, donde está esa perennidad; es ese plano el que les confiere carácter de libros sibilinos, aptos para la respuesta congruente con la necesidad, lo que hace de ellos mensajes cifrados que admiten traducciones diversas para cada época y circunstancia; el significado actual de esos libros depende de la clave que se les aplique. El quid del asunto reside en saber formular las preguntas, en disponer de esas claves.

Y llegamos al final. ¿Quién es Circe? Cuando la figura de Circe emociona, es cuando, después de tanto poderío y belleza, comprendemos que vive solitaria y aburrida. La Circe virgiliana inspira compasión; el papel de semidiosa no le cuadra. Circe resulta ser la mujer a quien el hombre no quiere, porque no tiene corazón, sino poder; un poder que al final la sirve tan sólo para pasarse los días cantando y tejiendo lana en espera de ese marido imposible. ¿Qué son los hombres a quienes Circe, perversamente, convirtió en bestias? La clave de las interpretaciones está en el texto mismo, insisto una y otra vez sobre esto, no en mi imaginación, aunque aquí no estén los análisis. ¿Son acaso esas bestias que rugen y aullan, encadenadas, las frustraciones del alma de Circe, prisionera de sí misma? ¿Serán por ventura los hombres a quienes una fácil tentación impulsó hacia Circe, los seres indignos de la dignidad humana por débiles, y, por tanto, incapaces de liberarla y elevarla a ella a esa dignidad? El texto nos despliega su riqueza y su profundo sen-

tido con sólo formular estas preguntas. Y para formularlas hacen falta la filología, la historia, la psicología, como instrumentos para ir elevándose; luego viene el salto, la vibración interior, la chispa intuitiva, sin la cual ninguna erudición en ninguna clase de saber se convierte en ciencia, es decir, en obra de arte.

Circe, la omnipotente Circe, la que todo lo tiene, el poder, la riqueza, la hermosura, la juventud perenne, es la mujer que quisiera el amor, pero no es apta para el amor, porque no tiene amor que ofrecer, aunque pueda ofrecer juventud, hermosura, riqueza, poder. Circe es prisionera de todos esos dones y ellos son los que hacen imposible su liberación. Y es triste verla tan bella, tan rica, tan poderosa y... tan aburrida. Y allí vive con sus bestias, sus menegados liberadores, con sus frustraciones rugiendo. Y los hombres que podrían liberarla, los hombres de veras, siguen pasando de largo.

EL HUMANISMO CLÁSICO ES INVENCION CONTINUA.

Puede que algunos se hayan sentido defraudados por el carácter femenino, íntimo, del texto elegido.

inf. extranjera

La formación de educadores de niños inadaptados en Francia

La información que constituye el contenido de este trabajo, cual es la formación del profesorado especial para educación de deficientes (una de las diversas categorías de inadaptados, según la nomenclatura en uso de los países europeos y americanos), está recogida "in situ". Es el reflejo de una estancia de dos meses en el mismo Centro de especialización parisiense, vivida día a día confundida con los propios muchachos y muchachas que se forman y en estrecha relación con el Profesorado clínico y pedagógico. Por añadidura, aprovechando en mis investigaciones a los pequeños de la Escuela especial "Théophile Roussel", aneja al Centro para desarrollar la práctica simultánea a las enseñanzas teóricas.

* * *

No hace mucho tiempo que es una realidad la formación de educadores especializados en la nación francesa. Existía y existe una formación del personal docente en general, después de la cual y previo

Pero yo les digo: si el texto es valioso, ¿qué más da? En siendo bueno, cada texto da lo suyo. En mi próximo trabajo ofreceré un texto recio, viril, en el que hay "problemas", dolor, angustia; un mensaje bravo a través de experiencias estéticas extraordinarias. Por otro lado, poco importa lo que yo aquí haya escrito; si esto es para mí oro de ley, es porque lo he oído primero en mi espíritu y carece de todo valor para los demás, si no renace en su espíritu; solamente lo que cada uno oiga en sí mismo tiene valor; yo no traigo dogmas didácticos, porque no creo en dogmas didácticos. Y por eso mismo creo en el diálogo: yo dejo la puerta abierta para todos, y sobre todo para los que discrepen, vengan del campo clásico o de otros campos. Y en cuanto al profesorado de letras clásicas, el último sentido de mis trabajos es una invitación: hay que inventar: hay que inventar nuestro Homero y nuestro Virgilio; la historia de las letras clásicas, del humanismo nuestro, es una continua invención; sigamos inventando al ritmo de nuestro siglo.

V. E. HERNÁNDEZ VISTA.

un cursillo corto se otorga el Certificado de aptitud para la enseñanza de retrasados por el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, esta formación es un tanto unilateral e insuficiente, porque está encaminada más que a la formación de educadores, en el amplio sentido de la palabra, a la de monitores o instructores de las diversas metodologías especiales sin más.

Ahora bien, como la educación de deficientes supone, para ser eficaz, la vida de internado y, por lo tanto, no sólo lo meramente instructivo—secundario respecto de la verdadera readaptación del deficiente como persona—, sino la formación de hábitos de limpieza, de convivencia, etc., ha sido necesario que la Dirección de los Servicios coordinados en pro de la Infancia deficiente, delincuente y en peligro moral se lanzara a la creación de Escuelas de formación de educadores especializados. El organismo encargado de llevar a la práctica esta obra han sido las Asociaciones Regionales de Protección a la Infancia repartidas por toda la nación francesa, y en ellas se integra la colaboración de los Ministerios de Salud Pública, Educación Nacional y Justicia. El año 1943 es la fecha de funcionamiento de la primera Escuela en París.

REALIZACIONES.

Existen en Francia cuatro Escuelas de formación de educadores: en Lyon, Montpellier, Toulouse y Montesson, dependientes de las Asociaciones Regionales; otra depende del Instituto Católico de París y prepara, sobre todo, a educadores de instituciones religiosas.

Estas Escuelas no son absolutamente idénticas en