



* SENTI I

EL primer número de «PADRES Y MAESTROS», en este nuevo curso 1967-1968, desarrollaba el tema del sentido social. En la base de toda buena formación humana, y, por lo tanto, en el dinamismo de su desarrollo, la apertura del sentido social aparecía como presupuesto fundamental para la buena marcha de los otros cuatro: sentido religioso, sentido del cuerpo, sentido de la orientación vital, sentido artístico.

Más de un educador se habrá preguntado las razones que nos mueven a relacionar el sentido social con el sentido artístico; más aún, por qué el sentido artístico, de interés secundario para una buena parte de los educadores, se ha introducido en este curso al mismo nivel que el sentido religioso o el sentido social, cuya importancia está más o menos en la conciencia de todos.

Efectivamente, la secundariedad del sentido artístico ha sido demostrada por la historia escolar de manera inequívoca. El colegio suele aprovechar espaciadamente las buenas cualidades de ciertos alumnos para sacar adelante un par de com-

DO ARTISTICO

promisos: la velada del santo del señor Director y la velada de la fiesta titular del colegio. Todo ello se lleva por delante una serie de horas de trabajo. Todo ello ha traído sus complicaciones económico-escolares. Algunas familias se han quejado de los gastos de la fiesta y otras familias (y varios profesores) se han quejado del suspenso en matemáticas que alguno de los actores ha llevado a casa... por culpa del teatro. Y al final todo el mundo está de acuerdo: menos veladas y más clases de recuperación de matemáticas.

Naturalmente, sería una manera demasiado obtusa de entender la educación la que excluyera, por sistema, de la formación escolar, la posibilidad de que el niño o la niña completaran sus conocimientos intelectuales con otro tipo de habilidades más o menos artísticas. Pero los educadores han encontrado su fórmula: si «además» de aprobar las asignaturas... si «además» de sacar la reválida, el niño toca el piano o la trompeta, o sale a las tablas o pinta un cuadro, mejor que mejor.

«Además». Este adverbio condiciona inexorablemente el plan de educación y limita enérgicamente una posible intromisión del arte en la base de la vida escolar. En la tabla de valores por la que se rige el colegio no se la admite en paridad de condiciones con las otras materias sino en la modesta zona de los apéndices.

Hay, desde luego, un punto de vista que vuelve razonable y precavida esta manera de pensar. Tal como la sociedad funciona y tal como los puestos de trabajo de esa sociedad están condicionados, al alumno no le queda más remedio que asegurar su futuro por medio de la formación intelectual que la sociedad va a exigirle. Y es claro que, fuera de los casos en que el individuo vaya a ser un artista profesional y a vivir de su arte, la competencia se le presentará en otros terrenos que debe llevar dominados. La sociedad (o la burocracia social) le exigirá exámenes y oposiciones, buena ortografía y matemáticas, y nunca llegará a ser buen médico por el mero hecho de tener una sensibilidad exquisita. Si Einstein, además de sus investigaciones científicas, tocaba discretamente el violín, a nadie le cabe duda de que no fue su pulso de violinista lo que le valió el Premio Nóbel.

Sin embargo nos queda por resolver una serie de incógnitas: el hecho de que la sociedad funcione de esta forma, ¿es una garantía de que el funcionamiento profundo del hombre haya de ser el que la sociedad le impone y no otro diferente?

¿Acaso el hombre no sacrifica ninguna de sus aptitudes y apetencias más radicales al abandonar el desarrollo de su sensibilidad y de su sentido artístico?

¿Qué función asignan pedagogos y psicólogos al sentido artístico en el desarrollo integral de la personalidad?

¿Qué resultados se han obtenido en los centros donde este plan de desarrollo ha sido experimentado?

Todas estas preguntas están por resolver, o mejor, están por plantearse en un buen número de educadores. Las respuestas existen para quien tenga interés en formularse las preguntas e intentaremos responderlas a lo largo de este número.

Podríamos empezar constatando como un signo de los tiempos el fenómeno de la melomanía juvenil: el mundo joven ha encontrado en la música su clima. No se trata de una forma de evasión pura, sino del testimonio de aquello que pudiéramos llamar conciencia de una generación, de su fisonomía temperamental, social, moral y religiosa... La música se ha convertido en protesta y en plegaria, en expresión viva de todo lo que les apasiona o les repele. La psiquiatría habla del regreso hacia los ritmos vitales, acaso intrauterinos, en cierta clase de música que parece arrancar de las raíces del hombre y que le revela en todo instante su condición de «animal rítmico».

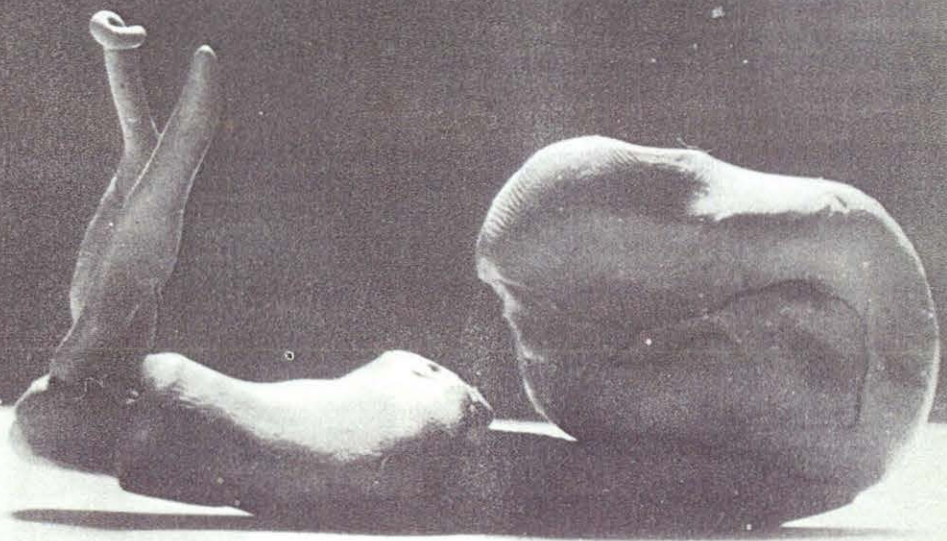
He aquí una primera pista, sugestiva por lo menos.

Tampoco se nos oculta, trasladando el problema a otro plano, el puesto que ha ocupado el arte en la cultura de todas las épocas ni el puesto que debe ocupar la cultura en el hombre de todos los tiempos. Las relaciones culturales son una buena base para llegar a otro tipo de relaciones más complicadas: económicas, políticas... El diálogo internacional ha comenzado no pocas veces por medio de esa amable estrategia que las naciones se reservan para abrir boca cuando otra clase de relaciones resulta prematura: un intercambio cultural que va desde el intercambio de ballets o programas de TV hasta la colaboración conjunta en una primera empresa de envergadura internacional.

Nos consta que cuanto acabamos de decir no es argumento capaz de remover la inercia de la mayoría. Pero ahí está para quien quiere entenderlo. Y quizás no estaría de más que una voz entusiasta nos empujase al desarrollo de este sentido artístico por las mismas razones por las que se nos empuja al desarrollo físico: todo es cuestión de perfeccionamiento humano. «Contamos contigo».



EXISTE UN SENTIDO ARTISTICO



Todos los porqués de la educación artística, que acabamos de insinuar en líneas generales, dan materia suficiente para una larga reflexión. Si los psicólogos y los pedagogos no dudan en afirmar que la educación del sentido artístico no es algo que se puede marginar o abandonar a la libre elección de los padres y de los maestros, deberíamos empezar por suspender, cuando menos, la opinión contraria.

A continuación vamos a amplificar tres temas relacionados con las motivaciones profundas, y a la vez prácticas, que imponen una seria atención al problema.

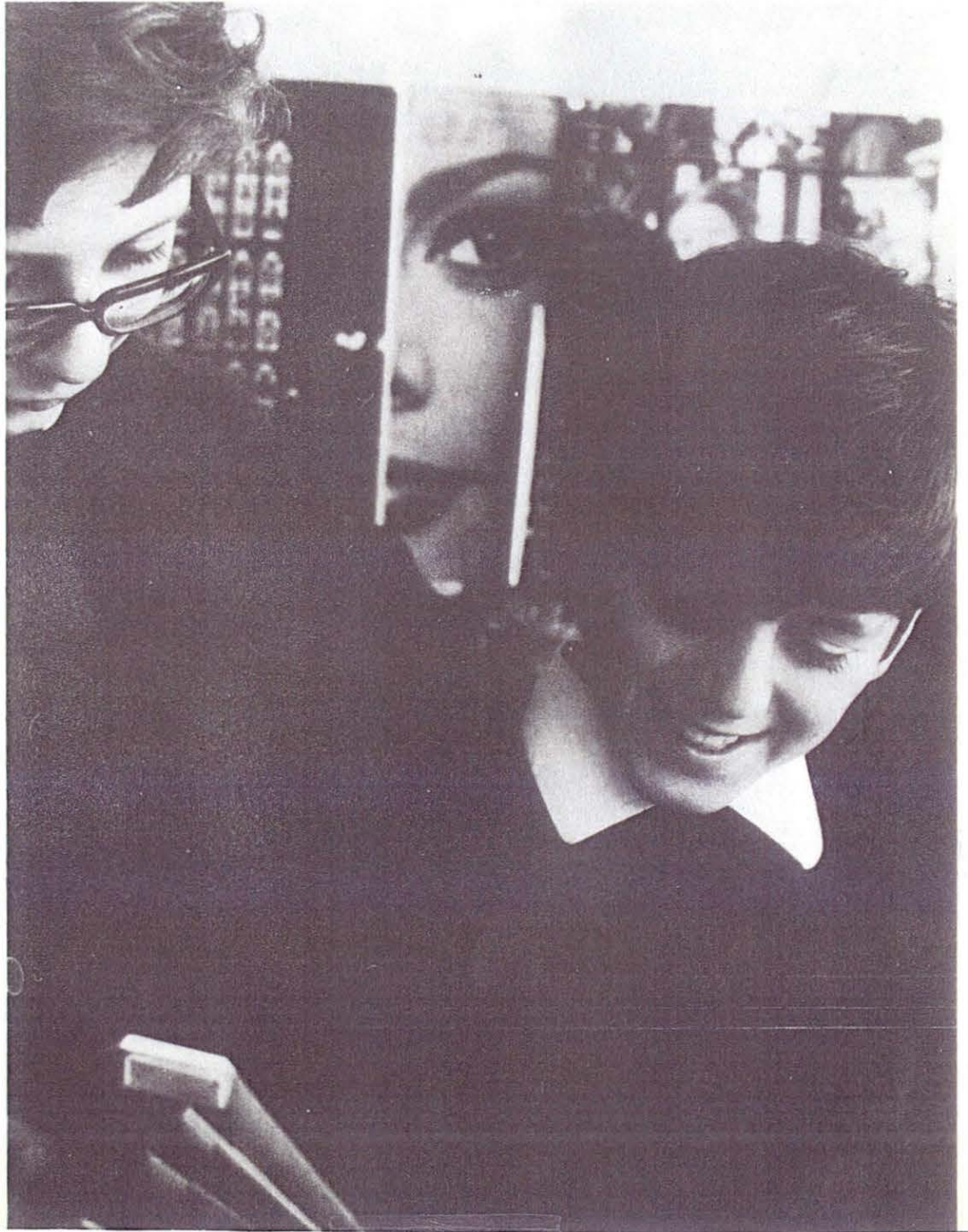
1

EL SENTIDO ESTÉTICO ES CONGÉNITO AL NIÑO

G. Collin, en su compendio de psicología infantil, señala una estrecha relación entre el juego y el arte. Ahora bien, el juego es una necesidad perentoria en el niño. Su primer mundo es un mundo lúdico (mundo juguete), poblado por sus juguetes y por sus inventos. No se nos oculta que en ese mismo mundo a lo Walt Disney va apareciendo otra serie de tendencias de aspecto menos inocente, tales como ciertas manifestaciones de crueldad y los primeros tanteos, no conscientes, en torno a la sexualidad. Eso no obstante, el juego ocupa una gran parte de su horizonte, y G. Collin no duda en dar al sentido artístico una gran cabida en ese horizonte. Las razones son las siguientes:

El juego y el arte exigen una adhesión total del espíritu del niño; ambas actividades lo absorben por completo.

Esto nos indica que tanto en el juego como en la actividad artística el niño encuentra un camino fácil y pleno para satisfacer su afectividad, las exigencias de su imaginación y las primeras necesidades creadoras de su personalidad.



De ahí que la actividad del juego y la actividad estética sean para él un goce puro, sin preocupación ni límites. Su enorme poder de crear ficciones le lleva de la misma forma a inventar sus juegos, a dar a sus juguetes mil sentidos diferentes y mil usos distintos en cada instante, y a realizar, por ejemplo, por medio de la pintura esas mismas ficciones que pueblan su imaginación. Finalmente, su simpatía natural con todo lo que «es» y todo lo que vive, es, a juicio de muchos autores, el hecho estético por excelencia.

2

LA RELACION EXISTENTE ENTRE LA CAPACIDAD CREADORA DEL HOMBRE Y EL FENÓMENO ARTÍSTICO

Entendemos la capacidad creadora en toda su amplitud, desde la puesta en marcha de un nuevo ser hacia la vida hasta la más utilitaria construcción de ingeniería. Entre estas dos formas de creación, cabe toda una innumerable diversidad de manifestaciones creadoras. El instinto de crear se realiza en diferentes planos, pero siempre con la misma raíz profunda y poderosa. El dibujo, la pintura, la novela, la creación e interpretación de un personaje teatral (siempre sin juzgar de la calidad del producto) pertenecen al mismo fenómeno creador. Psicólogos extremistas como Freud han afirmado que la creación artística parte de la misma potencia sexual que el instinto generativo; para Freud y su escuela, el fenómeno estético no es más que una sublimación de la «libido», que sigue descubriendo su presencia bajo las formas más puras del arte. Entonces no podría negarse la existencia de una capacidad creadora estética en el hombre por la misma razón que existe en él una capacidad generativa.

Aunque lo hemos insinuado en un paréntesis, digamos claramente que no es argumento en contra de estas afirmaciones el escaso valor o la imperfección de ejecución de la mayoría de «las obras de arte» de los pequeños. Descubrir la presencia del sentido artístico no decimos que sea suficiente para que el niño deba convertirse ipso facto en artista. La explotación y el desarrollo de esa facultad será ordinariamente lento, salvo raras excepciones; y tampoco quiere decir que al despertar y cultivar ese sentido el niño deba convertirse en un artista profesional, sino en un ser dotado (por lo menos) de una sensibilidad estética suficientemente desarrollada.

3

EL HOMBRE HA SIDO DOTADO DE UNA CAPACIDAD DE ADMIRACION

Romano Guardini pone la admiración entre los caminos que conducen al hombre al fenómeno religioso: admiración, estupor, terror sacro... (formas fuertes de admiración). La capacidad de admirar radica en parte, en nuestra propia ignorancia y también en nuestra impotencia: nos causa admiración aquello que nosotros no podemos hacer o no podíamos sospechar, o ni siquiera podíamos saber. Radica también en nuestra capacidad emocional: valoramos en admiración aquello que nos impresiona, lo que cae sobre nosotros y nos arrebatada de pronto... la belleza de un paisaje, de un cuadro, de una tormenta, de una sinfonía...

Esta admiración que en los primeros años es ingenua y desmesurada (y puede seguir siéndolo en personas mayores de escasa cultura, con su preferencia por espectáculos de baja calidad artística o su indiscutible mal gusto para todo) deberá ser educada, orientada y sensibilizada mediante la asimilación de las reglas de la armonía, la proporción, la composición y el poder de la inspiración. Es decir, la admiración tendrá un equivalente menos primitivo pero más lúcido: el gusto. Y será el gusto quien, en adelante, domine la admiración tornándola exquisita, exigente y profunda.

Aquí se nos descubre otra de las vertientes del sentido artístico: si se impulsa a los niños a la creación estética —digámoslo una vez más— no se intenta lanzarse al campo artístico profesional, sino enseñarles, por lo menos, a gustar gozosamente lo que los profesionales crean.



4

¿EVASIÓN?

Casi como un apéndice. ¿No es también una posible motivación para el desarrollo del sentido artístico eso que podríamos llamar la necesidad —tal vez el instinto— de evasión?

Tomemos la palabra evasión en el plano psicológico sin prejuzgar lo que tiene de peyorativo en otra serie de campos.

Existe un cine de evasión, existe también una música de evasión, una literatura de evasión, es decir, un cine, una música, una literatura fabricadas de cara al público (numeroso, por cierto) que huye a través de ellas de las complicaciones de su vida real. Por medio de esas evasiones, que son necesariamente fugaces, el hombre busca una tregua y con ella la posibilidad de equilibrar sus tensiones interiores por medio del humor, el sentimiento, la calma, el ritmo... En último término, esta exigencia de evasión es también una exigencia vital, y deberíamos llamar vitales a estas «formas de satisfacción» que el hombre busca.

Escribe un adolescente:

«Dejadme pintar en paz. No quiero saber nada de nadie. En tardes como ésta, cuando todo se vuelve contra mí, son los colores lo único que yo puedo someter a mi capricho. He pintado con rabia, he manchado la pared; tenía el caballete apoyado contra ella y el pincel se me ha salido varias veces de la tela y se me ha ido por la cal, mojado de amarillo».

Pintura, cine, música, novela... son expresiones de la creación artística y al mismo tiempo otras tantas formas de evasión. Las fronteras de nuestras limitaciones no encuentran a veces otra manera de ser sobrevoladas que valiéndose de la energía del arte.

Sin duda, los artistas y pensadores que han concebido el arte no como una fuga sino como un compromiso más profundo con la materia y el mundo, no estén de acuerdo con este cuarto punto. Pero el equívoco quizás no esté más que en una cuestión de palabras. Todo creador intenta escapar siempre de su propia limitación.

EL ARTE *en la* **EDUCACION**

a

EL TESTIMONIO DE LOS PSICÓLOGOS Y LOS PEDAGOGOS

Para hablar de la importancia psicológica o pedagógica del sentido artístico en el niño, no podemos hacer otra cosa que echar mano de los psicólogos y los pedagogos.

Puede que sus razones, sacadas de una larga experiencia y observación sobre el material vivo (colegios, escuelas, familias...) resulten a veces un tanto abstractas. A la hora de reducir a principios teóricos lo que la experiencia da de sí tan sencillamente, los autores — y a veces los traductores— no ofrecen un lenguaje cómodo.

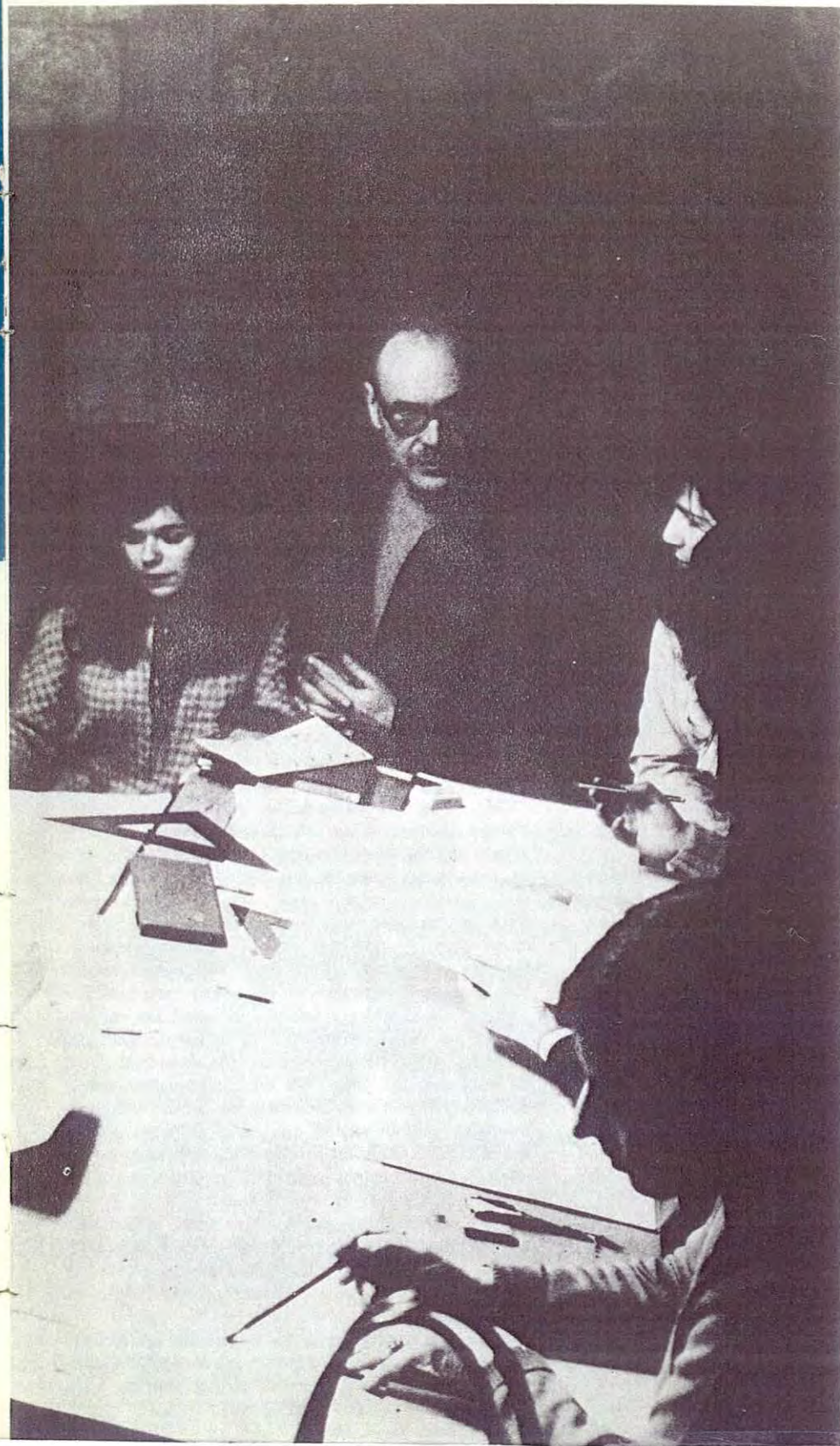
Vamos a presentar aquí una selección de textos que creemos orientadores. De ordinario preferiremos resumir las ideas más importantes, para facilitar la lectura, y las iremos escalonando sin orden lógico, atendiendo únicamente a razones de claridad.

La educación artística tiene como fin dignificar la vida, la naturaleza y la condición humana

Según René-Jean Clot, en «La educación artística», la búsqueda del sentido estético en la educación no tiene otra finalidad que la de revelar el poder que posee el ser humano cuando quiere llegar a su propia satisfacción, a su propio conocimiento, en una atmósfera de sensaciones exquisitas que no sólo engrandece la vida, sino, sobre todo, la naturaleza y la misma condición humana.

G. Collin, amplificando en cierto modo la idea de Clot, habla en su «Compendio de Psicología Infantil» de lo que la educación artística aporta para la formación de la dignidad personal, de la elegancia de espíritu, del equilibrio interior e incluso de la conducta social del individuo:

«Todos los procedimientos a que recurre el arte pueden resumirse en una palabra: la armonía y el ritmo. Ahora bien, es precisamente de esa euritmia de la que saca todo el valor educativo. Piénsese, por ejemplo, en el uso, con pleno éxito, de los ritmos motores o sonoros como terapéutica de los niños anormales. Hacer marchar con paso cadencioso a niños turbulentos es aún el mejor modo de calmarlos. Así, el ritmo tiene ya un efecto bienhechor sobre el cuerpo del niño regularizando sus diversas funciones. Pero su influencia no es menor sobre el espíritu. Este, sólo se formará si está perfectamente equilibrado y ordenado, siendo el orden la esencia misma de la razón. ¿No podría asignarse, como me-



ta de la evolución del niño, la realización de este equilibrio mental? Ahora bien, la educación estética, al dar al niño este hábito de la armonía y ese gusto por el ritmo, no puede sino trabajar felizmente en ese sentido.

Las ventajas del arte no son menores desde el punto de vista social. Sólo hay verdadera vida en sociedad, en la medida en que cada uno sabe sujetarse gozosamente a reglas comunes. También en esto muchas formas de arte, la música, la danza, el canto coral, las obras dramáticas ejecutadas en común, son sumamente favorables para iniciar al niño en esta sumisión a la regla común, y eso, en una atmósfera de alegría que quita a la sumisión su aspecto penoso y repelente. Si la vida moral, en lo que tiene de más elevado, es ante todo impulso entusiasta y generoso, hay que decir que la educación estética es la mejor preparación para este estado de alma privilegiado» (G. Collin. «Compendio de Psicología Infantil». Edit. Kapelusz, pág. 113).

2 **Apreciar el sentido y la belleza de lo que nos rodea.**

Viktor Lowenfeld, en «El desarrollo de la capacidad creadora» (Edit. Kapelusz):

«Si no advertimos las riquezas que la vida nos ofrece, también es porque la educación no ha desarrollado en nosotros la sensibilidad y la capacidad de respuestas espirituales necesarias para apreciarlas».

A poco que se reflexione sobre este párrafo, podríamos sacar algunas conclusiones importantes, incluso para la formación del sentido religioso del niño. El mundo, primera manifestación de Dios, es una formidable creación artística donde el Autor está presente. Es preciso saber contemplar, reposar pausadamente los ojos en esta gran tarea para descubrir su presencia viviente. La contemplación es una función estética, pero es, lo ha sido siempre, una función religiosa: una de las vías por las que el hombre se acerca a Dios. Y es cierto que no serán pocos aquellos de nuestros alumnos que tal vez no encuentren una vía de acceso más personal. Escribe un alumno ya en segundo grado de carrera: «Desde que he dejado la música me encuentro un poco más lejos de Dios».

Por otra parte, la apreciación de la belleza que nos rodea será de una manera o de otra lo que de-

cida el buen gusto y el sentido de la armonía que todo hombre necesita para organizar su casa (decoración, proporciones...) y que ejercerá una función importante en algunas profesiones que pudieran parecer solamente técnicas: ingeniería, arquitectura, publicidad, decoración...

3 **Proporcionar el equilibrio psíquico necesario.**

Del mismo **Lowenfeld**:

«Para nuestros niños, el arte puede ser la válvula reguladora entre su inteligencia y sus emociones. Puede convertirse en el amigo al cual se retorna naturalmente cada vez que algo nos molesta (aun inconscientemente), el amigo al que se dirigirán cuando las palabras resulten inadecuadas» (...)

«Puesto que el percibir, el pensar, el sentir, se hallan igualmente representados en todo proceso creador, la actividad artística podría, muy bien ser el elemento necesario de equilibrio que actúe sobre la inteligencia y las emociones infantiles».

Y a propósito de los métodos del bachillerato clásico, donde el arte apenas ocupa el puesto de la Científica, dice el mismo autor:

«En nuestro sistema actual de educación encontramos que casi todo está orientado todavía hacia el aprendizaje, lo que en muchos casos significa nada más que la adquisición de conocimientos. Sin embargo sabemos muy bien que si el conocimiento no es utilizado por una mente libre, no será beneficioso para el individuo ni útil para la sociedad. Nuestra educación unilateral, al dar mayor importancia a los conocimientos, ha descuidado aquellas características del crecimiento que son las responsables del desenvolvimiento de la sensibilidad del individuo, tanto respecto de su vida espiritual como de su capacidad para vivir en colaboración con la sociedad. El número, cada vez mayor, de enfermos mentales y emocionales que se registra en los Estados Unidos, alcanzando cifras superiores a las de cualquier otra nación, junto con nuestra torpeza para aceptar a los seres humanos como tales, sin tener en cuenta su nacionalidad, religión, raza, credo o color, es un hecho que espanta, y que pone vivamente al descubierto que nuestra educación ha fracasado en el logro de uno de los principales objetivos».

«Mientras las grandes realizaciones en campos especializados, sobre todo en el de las ciencias, han mejorado el nivel material de nuestra vida,



observamos que esto nos ha desviado al mismo tiempo de aquellos valores que son los responsables de nuestras necesidades emocionales y espirituales. Han introducido en nuestra vida un conjunto de falsos valores que desprecian las necesidades más íntimas del individuo.

«En un sistema de educación bien equilibrado, en el que se dé importancia al desarrollo «total» del individuo, a su forma de pensar, sus sentimientos, su capacidad perceptiva deben ser desarrolladas en forma igual, permitiendo así que las posibilidades de creación de cada uno se puedan desenvolver».

4 Despertar la iniciativa necesaria para la vida práctica.

Aunque esta pretensión pueda parecer ajena al problema, ya que el arte, en el común entender,

resulta poco práctico, algunos autores la garantizan.

Lowenfeld dice, a propósito del sistema ideal de educación que acaba de proponernos:

«La introducción de la educación artística en los primeros años de la infancia podría muy bien ser la causa de las diferencias visibles entre un hombre con capacidad creadora propia y otro que, a pesar de cuanto haya sido capaz de aprender, no sepa aplicar sus conocimientos, carezca de recursos e iniciativa propia y tenga dificultades en sus relaciones con el medio en que actúe». (El desarrollo de la capacidad creadora», pág. 3).

Y más adelante:

«El propósito de la educación por el arte es usar el proceso de creación para conseguir que los individuos sean cada vez más creadores, no importando en qué campo se aplique esa capacidad. Si Pedrito, pongo por caso, ha ido creciendo, y mediante sus experiencias estéticas se ha convertido en persona capaz de aplicar a su vida y en su profesión esa capacidad creadora que se ha desarrollado en él, entonces podremos afirmar que uno de los principales objetivos de la educación por el arte se habrá cumplido».



b

LA TAREA DE LOS EDUCADORES

¿Qué hacemos? ¿Cómo tenemos que actuar los educadores en este terreno? ...La pregunta no está de más, precisamente porque se trata de un terreno bastante inexplorado. Existe el riesgo de intervenir a destiempo, existe el riesgo de abandonar el campo por incompetencia.

La reflexión debiera comenzar por un examen de capacitación de los maestros. El test no sería muy largo en cuestiones, pero llevaría mucho tiempo contestarlas. Preguntaríamos acerca de la personalidad del maestro, de su poder creador, de su grado de sensibilidad y de la flexibilidad de sus relaciones con el medio en que actúa.

Preguntaríamos tal vez sobre su habilidad para situarse a sí mismo en el lugar de los demás (de esta manera no prejuzgaría a los niños artistas como niños excéntricos) y entonces tomaríamos medidas a su comprensión y a su conocimiento de las necesidades de aquellos a quienes educa. Queda claro, por lo tanto, que el problema se plantea antes en el educador que en los educandos, y que poco o nada podríamos hacer por el sentido artístico de esos escolares a quienes ha tocado en suerte un maestro de corta inspiración.

A este propósito, escribe **Bernice Baxter** en su libro «Cómo tratar a los alumnos» (pág. 96. Edit. Kappelusz):

«Todos los niños son sensibles a cuanto les rodea. Individualmente, sin embargo, difieren mucho en agudeza sensorial. Con demasiada frecuencia, la sensibilidad innata del niño es tomada como barómetro que determina el esfuerzo educativo realizado en su beneficio. Si al ingresar en la escuela muestra disposición para expresar sus impresiones, se le alienta para que lo haga. Pero si su tendencia a manifestarse es débil o nula, a veces se le abandona a la deriva y no se efectúa intento alguno para aumentar su sensibilidad. Aunque debe reconocerse que existen límites que la educación no puede sobrepasar, resulta en extremo dudoso que la escuela haya hecho del desarrollo estético uno de sus mayores objetivos, pues no ha considerado seriamente lo que podría realizarse para hacer a los niños más sensibles ante la belleza, en sus múltiples aspectos. Las grandes diferencias de aptitud innata complican el problema docente, pero no lo hacen insoluble.

«Si los maestros mismos fueran todos sensibles a la belleza que les rodea, ello significaría el primer paso hacia la formación de una generación de niños poseedores de un gusto en cierto modo selecto. Si todos los educadores gozaran escuchando buena música, oyendo buenas obras teatrales, contemplando buenos cuadros y leyendo buena literatura, no es improbable que sus alumnos llegaran a saber de la existencia de esas fuentes de goce. Si los maestros ejecutaran o compusieran música, danzaran, intervinieran en representaciones teatrales, escribieran verso o prosa, pintaran o dibujaran, su entusiasmo podría incitar a los alumnos a hacer otro tanto. Si una de estas alternativas fuera realidad, o lo fueran ambas, muy posiblemente habría menos discusiones acerca de si se ayuda o no a los niños a adquirir sensibilidad frente a los esfuerzos creadores ajenos, y a apreciar los resultados de estos esfuerzos.

«Pero los maestros, como los niños, no han sido expuestos lo suficientemente a la belleza del sonido, el color y el orden, y no han recibido la orientación necesaria para poder discriminar a este respecto. El ojo y el oído deben ser adiestrados tanto en inclusiones como en exclusiones, si se ha de obtener como resultado una verdadera capacidad estimativa. La capacidad estimativa implica una elección, y este adiestramiento para elegir ha faltado en la educación de numerosos adultos, entre los cuales se hallan muchos maestros.

«El programa de estudios de la escuela actual comprende arte, música y ejercicios rítmicos; pero sólo el maestro que discierne puede ayudar a los alumnos a ver, cuando no a registrar fielmente sus impresiones, o una interpretación de las mismas.

«Las escuelas necesitan muchos más maestros que hayan contado con un guía en materia de apreciación artística, que sean sensibles al sonido armonioso, etc... y sepan ayudar a otros para lograr todo eso. Los educadores debieran asistir a conciertos, frecuentar las exposiciones de arte, gustar la danza (...).

«A menudo, la expresión infantil se ve obstruida por maestros incapaces de ayudar a los niños y de estimularlos en sus esfuerzos creadores. Todo maestro debiera ser miembro de alguna asociación artística. La aptitud para todas las artes no es frecuente ni debe esperarse de los maestros, pero sí cabe aspirar a que posean el dominio de una de ellas. La experiencia de expresarse es, prácticamente, una experiencia necesaria y debiera suponerse en todo maestro, ya que tiene la responsabilidad de proporcionar una educación básica a los niños.»

Aficiones concretas

En cuanto a los medios educativos que ha de emplear el maestro, no existe una fórmula única. Todo dependerá de las necesidades no sólo de la clase en general, sino de los alumnos en particular. El maestro debe conocer en qué nivel del arte (pintura, música, literatura) se mueve con más facilidad cada niño. Aunque estemos hablando de una iniciación artística general, al llegar el momento de trabajar con cada alumno o con pequeños grupos de alumnos, habría que prestar particular atención a las aficiones concretas del grupo o del individuo. No todos encontrarán ese placer de la crea-

ción artística en la pintura, por falta de habilidad para ello, ni todos lo encontrarán en la música, por falta de oído musical, aunque todos hayan de practicar por razones de programa la pintura (o el dibujo) y la música.

Ley básica

Como ley básica para el maestro podríamos establecer la siguiente:

Importa, en primer término, que el maestro descubra en el niño la presencia de la emoción estética en el grado en que se dé. Nótese que hablamos de emoción estética y no de «gusto»; la emoción estética es un dato primitivo; el gusto es, en gran parte, un producto del medio y de la civilización.

El educador ha de partir de estas emociones artísticas elementales del niño, por humildes que sean, y en rigor debiera ser capaz de suscitarlas.

El error estaría en que el educador quisiera partir de sí mismo y no del niño, imponiéndole sus puntos de vista sobre el tema que sea y no aceptando los elementos simplicísimos que el niño le aporta. El maestro debe conocer el concepto de lo bello y de lo estético tal como se da en el niño y no tal como se da en el adulto.

Es cierto que, en muchas ocasiones, por exigencias de programa, o por organización escolar, será el maestro quien señale todas las directrices a seguir por cada uno de los grupos con los que trabaja; lo que no es admisible es que el maestro rechace iniciativas menos brillantes que las suyas o intente que algunos alumnos trabajen sobre esquemas estrictos donde apenas les cabe libertad alguna de movimientos. Haga valer los hallazgos personales de los pequeños artistas. Intervenga para corregir, es necesario, pero intervenga sobre todo para abrir nuevas posibilidades al niño cuando éste le presenta sus pequeños proyectos. Ayudar a enriquecer esos proyectos es mejor que cambiarlos por otros diferentes que han surgido, sin colaboración del alumno, en la cabeza del profesor.

Artistas aficionados y profesionales

Y para completar el tema digamos también algo sobre «el caso especial», el alumno que mañana

será artista profesional, pintor, compositor, publicista, actor... ¿Por qué excluirlo? La profesión goza de mala fama en bastantes zonas de la sociedad: mala fama económica y peor fama moral.

Es un hecho que la mayoría de nuestros lectores están decididos a que sus hijos no sean artistas profesionales, por lo menos en ciertas ramas de la profesión. En cambio ahí está el hecho: en el mundo hay artistas, muchos artistas, a veces demasiados artistas, que de niños han ido al colegio.

Contra la decisión «a priori» de padres y maestros, ellos han decidido tirar por su camino.

Escribe un alumno: «Me castigaban a no pintar. El prefecto se incautó de mi caja de óleos, de mi caballete y de mis pinceles. Me dijo que no me los devolvería hasta que pasara la reválida. Yo me dediqué a pintar a lápiz. Descubrí que el lápiz puede expresar también la rabia, el asco y la desesperación que me devoró toda aquella temporada. ¡La reválida! ¡Cómo si a mí me importara nada la reválida! Y luego venían todas las demás razones: que si tus padres, que si los señores que te pagan el colegio... Pero yo me pregunto: ¿Qué les importa más a mis padres, la reválida o yo? Y yo soy yo con mi pintura. Pues sí, he sacado la reválida, y ahí está la papeleta que lo asegura. ¡Idiotas! Todos están conformes, todos han respirado como si les quitaran un peso de encima. Y yo sigo pintando. preparo mi primera exposición, y no me da la gana de estudiar derecho ni de utilizar mi notable de reválida porque voy a ser pintor».

Los malos modales de este ex-colegial son explicables si se examinan serenamente las cosas.

Son bastantes los educadores que limitan el alcance de eso que llamamos vocación a unas cuantas profesiones: médico, militar, sacerdote... Pero, ¿es que resulta exagerado hablar de una vocación de capataz o de veterinario? Si la vocación es una inclinación «existencial» de la persona hacia un estado o profesión, toda profesión que se haya elegido responsable y libremente, no por coacción económica o compromiso familiar, realiza la vocación de esa persona. Ahora bien, la inclinación —la vocación— hacia el mundo del arte es una de las más apasionantes que pueden surgir en el hombre.

Hasta hace bien poco se contaban todavía casos y más casos de jóvenes ejemplares que habían sentido la vocación y fueron obstaculizados en su empeño por la familia o por otras conveniencias sociales. Generalmente sus casos eran un poco escabrosos, sus fracasos en la vida se interpretaban como una señal del «enfado» de Dios. Dejando

a un lado esta clase de interpretaciones, contamos con una explicación general, aplicable a todas las frustraciones de este tipo: si la vocación es algo que nace de las raíces de la personalidad y es fruto de sus apetencias más profundas, es probable que aquel que no encuentra manera de realizarla resulte un tipo desencajado y un tanto extraño.

Deberíamos ser capaces de detectar estos casos posibles y de prestarles nuestro apoyo como educadores. Se corre el riesgo de equivocarse, sobre todo tratándose de alumnos demasiado jóvenes, pero este mismo riesgo se corre también cuando intentemos detectar a los futuros cirujanos e incluso a los futuros sacerdotes.

No se trataría de obligarles a un trabajo escolar menos intenso en el resto de las asignaturas, sino de no interrumpir el desarrollo de aquellas facultades o aptitudes que les son más propias, a base de represiones, amenazas o humillaciones ante los compañeros. El profesor puede, una vez más, incautarse de la caja de los pinceles, enfundar la guitarra o prohibir a fulano la entrada en la biblioteca mientras no apruebe las matemáticas. Son pocos los educadores que están convencidos de que hay alumnos a quienes esas prohibiciones sólo consiguen hacerles un poco menos felices, pero no aprobar las matemáticas. En cambio no se les ha ocurrido ofrecerle un par de pinceles más, si logra sacarlas adelante.

CUADRO FINAL. nota

Rubén Darío titula así uno de sus libros: «Los raros». Hagamos una pequeña observación sobre los raros, los extraños ejemplares que no fueron educados por manos de maestro y salieron, sin embargo, excelentes pintores, poetas, músicos, novelistas... Todos ellos hicieron su aparición en el campo del arte como grandes aerolitos caídos de una lejana estrella.

El hecho es cierto: en todos los campos del arte y del saber contamos con una serie de nombres fulgurantes que parecen empeñados en demostrar la insuficiencia de nuestros esfuerzos pedagógicos en este terreno. La miseria, el hambre, la brutal experiencia de una vida que se vivió sin tregua en su tristeza desde los primeros años, ha sido

no pocas veces el caldo de cultivo de esas personalidades. Y parecen haber sido los obstáculos sociales, la desesperación y la hostilidad lo que ha dado fuerza a la inspiración y poder a la creación de esos autores.

¿Podríamos preguntarnos, entonces, el porqué de nuestra ordenada pedagogía en este punto? ¿No logramos, a lo sumo, el desarrollo de una sensibilidad burguesa, de un esteticismo sin garra, en nuestros alumnos?

Digamos en primer lugar que no tratamos de educar genios (tarea bastante difícil, incluso para otro genio), sino de capacitar a los que no lo son para que sean, al menos, capaces de admirar a los genios... e incluso a los ingeniosos.

Además, es cierto que las orientaciones del colegio no son nunca suficientes en ningún orden; nuestro fracaso estaría en que tanto el sentido religioso como el sentido social, como el sentido artístico no continuaran su desarrollo fuera del colegio y el alumno no encontrase manera de profundizar y robustecer esas aptitudes que se le han despertado. También la estética tiene su ascética. Pero antes de gustar el despojamiento, antes del rigor de la línea y de toda la compleja psicología de la novelística más o menos actual, está el largo camino del color, de la fantasía, de las superficies, de los cuadros con muchas cosas y de los libros con muchos dibujos.

Escribe un alumno: «Lo he olvidado todo, y sin embargo me queda un hermoso recuerdo de aquellas clases. Probablemente nuestro profesor carecía de una extensa cultura; probablemente a su manera de entender la literatura le faltaba profundidad de visión; pero queda el recuerdo (¿algo más que el recuerdo?) de su exquisita sensibilidad. Después he tenido que estudiar como un bestia. He tenido que escuchar durante meses y años a profesores sapientísimos, aburridísimos... He aprendido mucho. Sé bastante más que mi viejo profesor. Sin embargo, él fue quien hizo algo más importante que todos los demás: enseñarnos a empezar. ¡Ah! y además sigo pensando que una sensibilidad como la suya hace menos traición a la poesía que la erudición de mi nuevo catedrático.»

Nuestra labor de educadores del sentido artístico quizás no pueda llegar más allá si los alumnos no tienen capacidad para digerir lo que quisiéramos darles. Pero ya es bastante. Por lo tanto, no hablemos de «los raros»; sigamos siempre hablando de «la inmensa mayoría».

4

casos concretos

- * LECTURA
- * CREACION LITERARIA
- * MUSICA
- * TEATRO



Queremos llevar a cuatro campos concretos algunos de los principios teóricos que acabamos de dar. Para ello será preciso escoger, porque los campos artísticos en los que un niño se puede mover dentro del colegio son múltiples: música, pintura, teatro, trabajos manuales, gimnasia artística, creación literaria, lectura... Cada una de estas materias no es totalmente independiente de las demás: teatro, música, literatura, arte plástica decorativa... pueden ir emparejados como elementos componentes de una misma totalidad.

Vamos a tomar como temas de reflexión la lectura, el teatro, la creación literaria y la música.

Temas tan amplios y tan de actualidad como el cine y la televisión los aplazaremos, de momento, para un posible número monográfico. Dejamos también a un lado la pintura y el dibujo. La razón es otra: la mayoría (casi el cien por cien) de las obras y de los autores que han hablado sobre el sentido artístico del niño han tomado como punto de referencia y como base de operaciones las artes plásticas, preferentemente el dibujo. La enorme cantidad de material existente y la especial riqueza y complejidad expresiva del dibujo y la pintura vuelven el tema especialmente atractivo; de ahí que todos esos libros resulten unilaterales. A los educadores a quienes interese particularmente el tema de la pintura infantil no les será difícil encontrar bibliografía abundante.

Para nuestra reflexión tomaremos como punto de preferencia los tres primeros cursos de bachillerato, con algunas incursiones en los grados inferiores y algunas referencias a los cursos superiores. Por lo tanto, la edad de estos alumnos oscila entre los once y los catorce años.



La LECTURA

De los factores que contribuyen al despertar y al desarrollo del sentido artístico, ninguno tan dentro del programa de bachillerato como éste. La lectura no es un "hobby", sino que forma parte integrante de la clase de literatura. A partir de cuarto curso, el muchacho tiene que leer un determinado número de obras, igual que tiene que saberse un determinado número de fórmulas de física. Pero el error comienza aquí. La pedagogía del profesor suele ser una pedagogía de tipo inmediatamente práctico. Le interesa que el alumno lea esas obras, dé cuenta de ellas con la mayor precisión posible y sepa encajarlas en una época y en una corriente cultural: todo esto son condiciones para darle el aprobado.

El alumno lo hará con más o menos interés, pero es bastante probable que la verdadera afición del muchacho por la lectura no se haya despertado, o no haya madurado, al final del bachillerato.

En todo caso deseará terminar el "preu" para empezar a leer por cuenta propia y no vol-

ver a tocar en la vida esos "rollos" que se llaman "El Quijote", "El Lazarillo de Tormes", o "Las odas de Fray Luis de León"... Es decir: para una buena parte de los alumnos, estos libros no suponen un recuerdo más grato que el de los restantes libros de texto. Probablemente, el maestro no les ha enseñado a gozar la lectura de esos autores, sino a asegurar ciertas cuestiones de las que deberán dar cuenta en los próximos exámenes. Entonces no es raro que al llegar al preuniversitario haya crecido la afición de los alumnos por las revistas con poco texto y muchas fotografías, o por cualquier colección policíaca de bolsillo.

Hay profesores que intentan llevar a cabo un sistema de iniciación en la lectura bastante más profundo; éstos suelen echar mano del análisis como método. El alumno toma el libro, tiene que desmontarlo por capítulos, por líneas de acción o puntos de interés, por personajes... tiene que analizar los recursos literarios, hacer un cómputo de los adjetivos más significativos de tal capítulo, señalar las metáforas, buscar las imágenes... La intención del maestro suele ser mucho mejor que los resultado que se van a obtener por este método.

En primer lugar, el trabajo de análisis ejecutado de ésta o parecida forma es desecador y no precisamente apasionante. El alumno puede analizar el texto, y puede no llegar a gustarlo; podrá decir una serie de cosas sobre el autor y el libro, pero es probable que no esté personalmente convencido de que se trata de una obra bella. Llegar a la conclusión de que tal obra literaria consta de tantas partes, tuvo estos orígenes, tiene tantos personajes cuyo carácter es así o así... y que el estilo con que está escrita es bueno por el empleo de la frase corta o del período amplio, etc., etc. Todo esto viene a darle al alumno una idea tan poco viva del libro en cuestión como es la idea que nos hemos formado del hombre cuando —también por análisis— se ha llegado a la conclusión de que es un animal racional o un compuesto de cuerpo y alma. Y uno se sigue preguntando: ¿nada más? A la fórmula se le han escapado precisamente todos esos otros matices que hacen del hombre algo no reducible a fórmula: su sensibilidad, su capacidad para el amor, su talento creador...

En honor de la verdad, hay que decir que este método de iniciación por medio del análisis puede ser un método válido si el profesor analiza y enseña a analizar a partir de una auténtica sensibilidad personal y no sólo de un talento desmenuzador. El fracaso del método radica, de ordinario, en la misma falta de sentido artístico del maestro.

Cuando se trata de alumnos de los primeros cursos el problema se complica. El análisis no les gusta. En cambio estos mismos alumnos pueden ofrecer alguna pista aprovechable para nuestros fines.

Una experiencia común de todos los profesores es la del gusto de los niños por los cuentos, preferentemente contados por el maestro. Esta experiencia debiera empujar a los maestros a mejorar constantemente su estilo y a perfeccionar sus recursos narrativos. Un buen narrador es capaz de enseñar a narrar mejor que un libro, porque el relato encuentra el apoyo de la mímica, los cambios de tono, las variaciones de intensidad... recursos todos que contribuyen a potenciar cada frase y cada episodio mejor que la lectura.

Ahora bien, pertenece también a esta experiencia el hecho de que el niño, una vez terminado el cuento, tiene una serie de preguntas que hacer; el niño nos obliga a esclarecer las cosas, a completar los cabos que habíamos dejado sueltos, a proporcionarle las razones de las diversas maneras de comportarse cada personaje. Es el mismo niño quien hace un primer esbozo de análisis intuitivo que no tiende a desmenuzar el cuento, sino a gustarlo un poco más.

En ese momento, el profesor encuentra pie fácil para hacer una serie de derivaciones al



mundo moral, social y religioso, a base de las preguntas del alumno, y no como conclusión forzada del relato (¡esa desilusionadora cola de todas las fábulas!).

A partir de segundo y tercero (sin excluir sistemáticamente al primer curso) el diálogo se puede formalizar todavía más. El profesor debe provocar ya una serie de cuestiones para lograr que los alumnos encuentren por sí mismos los centros de interés del relato y puede hacerles trabajar personal o colectivamente sobre el cuento. Si a la lectura o narración ha seguido este tiempo de diálogo, las conclusiones sacadas en común se resumen por escrito, bien a base de preguntas, bien a base de lo que llamaremos quiniela literaria.

Las preguntas pueden ser de todo tipo; lo que a nosotros nos importa es que sigan conservando un interés vital:

¿Cuál de todas las aventuras te parece la más difícil de realizar?

¿En cuál de ellas te hubiera gustado intervenir?

Tal aventura, ¿te parece posible o solamente fantástica?

¿Cuál es el personaje más antipático del cuento? ¿Y el más simpático?... ¿Sabes decirme por qué?

A la hora de enjuiciar los valores literarios, cosa importante en la apertura del sentido artístico, la dificultad es mayor. Por hipótesis de trabajo hemos tomado a los alumnos de cursos inferiores cuyos esquemas de valoración literaria todavía no existen. Entonces las preguntas han de ser elementales por necesidad:

¿Cómo era la casa, el paisaje o el sitio donde ocurre tal aventura? (el maestro debe referirse a algún pasaje descriptivo, especialmente impresionante para la imaginación del niño, y a la hora de comentar las respuestas puede reconstruir más o menos la totalidad del cuadro a base de los datos aportados por unos y por otros). La pregunta se puede completar:

Dibújame esa casa, ese bosque... tal como tú te lo has imaginado.

Estos dibujos podrían ser la mejor ilustración del cuento.

Finalmente, conviene hacerles caer en la cuenta del eje o de los ejes de interés de la acción que se relata. Vamos a tomar como punto de referencia "El niño-astro", de Oscar

Wilde, un cuento que les resulta extraordinariamente sugestivo. Las preguntas podrían ir en esta línea:

¿Recuerdas una frase importante, a partir de la cual el niño-astro sufre un cambio terrible? (En general, casi todos recuerdan la frase; el niño le ha dicho a la mendiga: "Antes preferiría besar a una víbora o a un sapo que a tí". En ese momento comienza no sólo su transformación externa, sino el proceso de su conversión interior).

Y a continuación se pueden formular un par de preguntas más, siempre con suma claridad y sencillez, que hagan al alumno caer en la cuenta de los pasos más importantes de esa conversión.

El sistema de la quiniela literaria es más rápido y suele interesarles, tanto cuando se hace en público como cuando se hace individualmente; pero si el trabajo ha sido en privado merece la pena que el profesor haga públicos los resultados por medio de un cómputo general. A los alumnos les apasiona este juego.

El sistema consiste sencillamente en una valoración por medio de números. A cada una de las columnas verticales corresponde la nota diez, pero el alumno debe repartir ese diez entre las cuatro casillas de la vertical, de tal modo que la puntuación máxima se la lleve la casilla donde se sitúa aquel dato que al niño le ha impresionado más. He aquí el modelo que hemos seguido para estudiar "El niño-astro", de Oscar Wilde.

"EL NIÑO-ASTRO" DE OSCAR WILDE			
GENERO	INTERES	PROTAGONISTA	ESCENAS
REALIDAD 1	ENTRETENIDO X	VALENTIA 2	EN EL PUEBLO 1
FANTASIA 5	ABURRIDO 0	BUEN CORAZON 3	TRANSFORMACION 2
ENSEÑANZA 3	APASIONANTE 10	SUFRIMIENTO 5	EPISODIO DEL MAGO 4
RELIGIOSIDAD 1	GUSTA SOLO A TROZOS 0	INTELIGENCIA X	EL ENCUENTRO FINAL 3

Previamente se les ha explicado cada uno de los conceptos que figuran en las casillas. Algunas veces el cuadro se pinta en el encerado, antes de la lectura, con lo cual la atención se orienta desde el principio.

La nota X supone que el alumno ignora la respuesta, o no encuentra indicios de lo que se le pregunta en la lectura, o bien no merece la pena puntuar, porque la casilla siguiente ya incluye de alguna forma este mismo concepto (por ejemplo, el apasionamiento incluye el entretenimiento, no viceversa).

La primera columna trata de precisar el género del relato. La nota dominante, a juicio de este alumno, es la fantasía y un evidente tono moralizador: cinco a la fantasía, tres a la enseñanza.

La segunda columna se refiere al protagonista. El alumno tiene que señalar, por medio de una nota, las principales características de su personalidad.

La cuarta columna selecciona cuatro de los momentos más dramáticos o más interesantes del relato. El alumno ha de puntuar al máximo aquél que le haya resultado más sugestivo.

Después del cómputo general de notas, al profesor le queda una magnífica base de ope-

raciones para ampliar este análisis por medio de la discusión de las distintas puntuaciones. Toda la clase participa animadamente en el debate.

De un cuento a otro, el esquema (o quiniela) debe variar; será el profesor quien elija los datos a puntuar, orientando de esta forma la atención del niño.

Finalmente, queda todavía otra posibilidad: se trataría de hacer vivir el cuento, o alguno de sus episodios, en la misma clase, por medio de una improvisación de pequeños diálogos y de pequeños movimientos de escena. A esto puede ayudar una decoración pintada por el maestro con tizas de colores sobre el encerado.

En el fondo, toda esta orientación práctica intenta salvar íntegramente el impacto emocional del cuento; pretende mantenerlo sugestivo incluso en el análisis, logrando de esta forma despertar el sentido crítico del niño sin desilusionarle. Y no es difícil que al lado de los TBO y las hazañas bélicas hayan aparecido títulos y autores que hubiéramos creído incompatibles con las aficiones o los alcances intelectuales de nuestros alumnos.

Aparte de la labor de las clases, el profesor debe orientar a los alumnos en la biblioteca del colegio, y en la selección de los libros que los alumnos compren o pidan a los Reyes.

La libertad de entrar en la biblioteca y escoger al azar un libro, dentro del plan escolar, debería ser una libertad dirigida. Esto se hace, a priori, a base de una selección previa de los libros que se juzgan más aptos para cada edad y para cada curso. Pero esta selección nunca debe ser estricta: habrá alumnos incapaces de "digerir" libros que corresponden a su edad y a su curso, y habrá alumnos capaces de leer y gustar los asignados a cursos superiores (entre alumnos de segundo curso, con doce y trece años, ha gustado extraordinariamente "El fantasma de Canterville", de Oscar Wilde, perteneciente al bloque de biblioteca de cuarto curso). Por lo tanto, aquí entra de lleno la orientación del profesor.

Pero además el profesor ha de controlar el fruto de esas lecturas. Un esquema sencillo, que obliga al alumno a una reflexión no excesivamente rigurosa, y que al mismo tiempo resulta orientadora para quien intenta conocer los gustos y preferencias de los alumnos, puede ser el siguiente:

Nombre del alumno.

Edad.

Curso escolar.

Título del libro.

Autor.

¿Te ha gustado?

Ponle al libro una nota del 0 al 3 (el cero corresponde a un "no me ha gustado nada", el 1 a un "regular", el 2 a un "bastante", el 3 a "mucho").

¿Por qué has puesto esa nota?

Dime qué capítulo resulta más interesante.

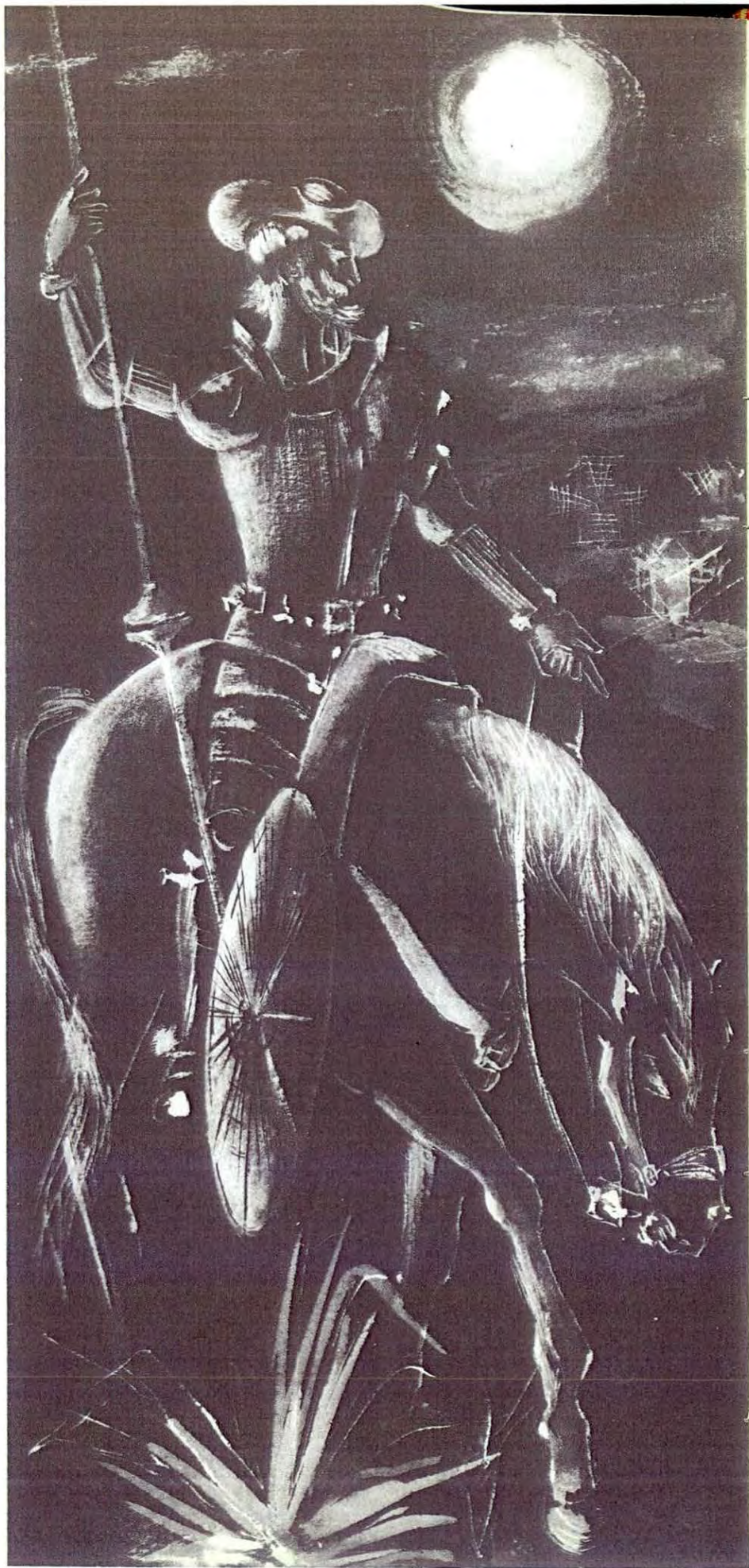
Cómo es el personaje principal.

¿Te gustaría leer más cosas de este autor?

La encuesta no es exhaustiva, sino indicativa: es un camino. Pero mediante estos tanteos será posible ir conociendo la maduración del alumno; las fichas de seis años de lectura son un buen índice para tomar el pulso al desarrollo de ese sentido artístico, tras el que andamos, y al de esos otros sentidos fundamentales del hombre: el social, el religioso y el sentido de la cultura en toda su amplitud.

2

« La clase de redacción era una clase más de ortografía. Por lo menos el profesor daba más importancia a las faltas que a la redacción. El profesor nos decía que las cosas tenían que ser así, que de nada valía ser un buen escritor si no se sabía manejar la v y la b, la g y la j, como manda la Real Academia. También nos decía el profesor que a los examinadores les importan muy poco los párrafos bonitos, que lo que verdaderamente les importa es que pongamos los acentos en su sitio ».





creación Literaria

Estas palabras son de un alumno aventajado, poeta él y con una pésima ortografía él, lo cual amargaba no poco sus primeros tanteos literarios en la época escolar. Pero el caso es que para los que le han sucedido en la misma línea las cosas no han cambiado casi nada.

El ejercicio de redacción era ni más ni menos que eso, un ejercicio, uno de esos «inoportunos deberes» que se llevan a casa como complemento de la jornada escolar.

No cabe duda de que como ejercicio rinde sus frutos: el alumno se acostumbra al vocabulario, al uso correcto de la sintaxis, a no repetir las faltas y a observar el objeto que se le manda describir. Escolarmente estaría justificado, y aunque el niño no salga novelista ni guionista ni poeta, el ejercicio de redacción hará de él un ciudadano ortográficamente bien educado.

Asegurados esos puntos clave, la redacción empieza a tener una cierta importancia por sí misma. Sin embargo, una vez más, la sensibilidad o la falta de sensibilidad del maestro juega en ello un papel importante.

Recuerdo haber oído alabar en clase una redacción singular. El tema era la casa. El trabajo de aquel alumno se reducía a una especie de inventario, como los que se estilan a la hora de hacer un testamento o de poner la casa a subasta: tantas sillas, tantos armarios, una cocina, tres ventanas... y una serie de datos asombrosamente precisos sobre los metros cuadrados del terreno de edificación y casi la aplicación perfecta de la fórmula del volumen para dar exactamente con el de la casa (datos facilitados por el cabeza de familia, aparejador).

Esta redacción, a juicio del maestro, estaba muy bien, precisamente por la exactitud del trabajo.

En cambio aquel maestro no fue capaz de apreciar la siguiente redacción: «Mi casa tiene un jardín delante, con muchos pájaros que vienen a comer miguitas de pan en el felpudo y por la mañana viene la lechera y deja un cacharro detrás de la puerta lleno de leche y luego yo la «desalluno» y a veces la leche se sale sobre la cocina y «gúele» todo a quemado y a mí me gusta luego despegar la leche quemada con un cuchillo y sacarla en tiras...»

La observación viva de esta casa, donde las paredes y las medidas no importan, pero donde se oyen ruidos y hay olores y pájaros, resulta notoriamente menos precisa que la anterior; en cambio refleja una «experiencia» de la casa mucho más personal y significativa.

No hay verdadero trabajo creador hasta que las cosas alcanzan en la redacción una auténtica forma de vida. De ahí que el trabajo del profesor deba centrarse, sobre todo, en la apertura de la sensibilidad, la imaginación y el espíritu de observación de sus alumnos, es decir, en potenciar una serie de facultades humanas, más que en obligarle a escribir sin faltas de ortografía o en hacerle escribir correctamente. Dostoyevski decía que la preocupación por la corrección era la primera señal de impotencia de un escritor. Todo eso irá viniendo y habrá sus clases o sus momentos particularmente dedicados al problema. Leyendo las poesías de Juan Ramón Jiménez, donde los sonidos g y j se escriben siempre con jota (virgen, marjen, jirasol...) alguien decía que Juan Ramón se había vengado de los malos ratos que le dieron sus profesores al juzgar sus primeras composiciones por las faltas de ortografía y no por sus valores poéticos.

Tengamos además en cuenta que para la mayoría de los alumnos el ejercicio de redacción resulta más penoso, o menos grato, que el de dibujar o el de escuchar un disco en la clase de música. Por eso mismo, el ejercicio de redacción no debiera ser obstaculizado por una reglamentación gramatical y sintáctica demasiado estricta, sino estimulado en lo que tiene de creación; y ésto debe ser alentado por medio de concursos, de comentarios en público a los mejores resultados, llevando de esta forma a los alumnos a la adquisición colectiva de un espíritu de observación y de una técnica literaria creadora.

Cuando se recorren a veces los temas de redacción que se les han impuesto a los alumnos, uno se encuentra con temas aparentemente sencillos pero difíciles en la práctica: la casa, el recreo, el colegio, el señor profesor... En cambio hay otros temas que pudieran parecer más complicados (el mar, el monte donde estuvimos de excursión, el tren...) que resultan mucho más sugestivos, bien porque el alumno tiene una vivencia particularmente fuerte en ellos, bien porque la imaginación tiene muchos más recursos para abordarlos libremente. Interesa, por tanto, facilitar los temas en relación con las aficiones o las vivencias o la fantasía de los alumnos. Téngase en cuenta que la televisión, el cine y las lecturas de clase les han creado un mundo extraordinariamente rico, de donde ellos pueden extraer con facilidad —incluso con el típico goce de la creatividad— sus personajes o sus aventuras.

Dentro de este campo de la creación literaria, indicaremos dos formas

particularmente eficaces para nuestra tarea, en las que el niño se puede mover con mayores garantías de libertad y de expansión creadora. Vamos a dejar a un lado la poesía, siempre más difícil para el común de la clase, y que merecería un estudio aparte, y vamos a fijarnos en el diario y en el periodismo.

El diario.—Tendríamos que empezar por garantizarle al alumno que su diario sería absolutamente personal y que nadie iba a leerlo. El aceptará nuestra palabra con seriedad y, en el fondo, con cierta decepción, puesto que su diario estará siempre escrito para que alguien lo lea.

En el diario, los temas son libres: el diario recoge sus pequeñas verdades y sus grandes fantasías, el diario crea la realidad a imagen y semejanza de su autor y el lenguaje se despierta aquí con una deliciosa autonomía. El diario recoge sus primeros juicios de valor acerca de todas las cosas, no importa cuáles ni que sean demasiado intrascendentes; en todo caso, para quien está atento al despertar del niño, son un indicio de la personalidad que busca ya una manera de afirmarse.

Muchos de los grandes escritores han escrito sus novelas en forma autobiográfica o han publicado su diario de muchos años, conservando su forma de diario.

Aparte del interés psicológico de estos cuadernos íntimos, siempre tentadores para pedagogos y psicólogos, está el interés humano del hecho: un niño, o una niña, hace su primera tentativa de protagonizar conscientemente su propia historia, creándola o proyectándola conforme a las apetencias de su sensibilidad, de su imaginación o de sus mismas limitaciones.

El periodismo.—Una actividad que se le presenta llena de posibilidades. El niño conoce superficialmente el mundo del periódico y la actividad del periodista, pero la experiencia enseña que el descubrimiento del oficio llega a entusiasmarle. Además, el periodismo suele ser cosa de equipo dentro del colegio, con lo cual la tarea encuentra apoyos suficientes para realizarse.

El periodismo escolar, trátase de hojas manuscritas o multicopiadas, o simplemente murales, tiene en primer lugar el estímulo del público: esas hojas van a circular o se van a exhibir dentro de la clase o en alguna de las paredes del edificio. Esta salida al público es siempre alentadora.

Además, como queda indicado, se trata de una labor de equipo: los niños trabajan juntos, cada cual en su sección, cada cual con su cometido bien determinado y el compromiso con el grupo —y también la competencia— estimulan este trabajo donde la realidad y el juego se dan estrechamente la mano.





MÚSICA

3

En la revista francesa "L'éducation nationale", número 828, aparece un breve artículo titulado "Valor educativo de la formación musical". Lo firma Jacques Chailley, profesor de la Sorbona.

Después de afirmar que la formación musical de la juventud es uno de los puntos flacos del sistema educativo francés, publica una curiosa experiencia de la Universidad de Hungría. Se trata de una serie de estadísticas controladas por la misma Universidad y cuyos resultados fueron comunicados en 1964 al Congreso Internacional de la Educación Musical de Budapest. "Se trata —dice Chailley— de comprobar en qué medida, y en igualdad de circunstancias escolares, por otra parte, el complemento de una educación musical sistemática en la escuela primaria, podía o no podía influir en el desarrollo físico o mental de los niños de cinco a siete años, independientemente de la capacidad musical propiamente dicha. No se trataba de una

experiencia artificial, sino simplemente de un control estadístico efectuado al finalizar el año escolar, sin modificar absolutamente nada en la marcha de la enseñanza.

La experiencia y las estadísticas fueron posibles sin alterar el orden escolar, porque Hungría cuenta desde hace tiempo, gracias a los esfuerzos del gran músico y universitario Zoltan Kodaly, con las llamadas "escuelas musicales" provistas de un equipo especial de profesores bien preparados para la tarea.

No se entiende por "escuela musical" una escuela destinada a formar músicos, sino una escuela semejante a las otras, pero donde la educación musical ha sido reforzada sin que el alumno deba desembocar por necesidad en una profesión musical.

Realizada al fin del año 1963-64 sobre dos grupos mixtos de cien alumnos cada uno, escogidos de

las escuelas musicales y de las escuelas ordinarias, la encuesta arrojaba resultados bastante sorprendentes. Se trataba de encontrar los siguientes datos:

- Perímetro torácico de todos estos alumnos.
- Capacidad respiratoria.
- Sensibilidad auditiva.
- Rapidez aritmética.
- Habilidad gimnástica (ejercicios señalados por la Escuela Superior de Gimnasia).
- Sentido del ritmo.

Los tests no estuvieron dirigidos por el profesor de música, sino programados por la Escuela Superior de Educación Física y controlados por un médico antropólogo, el Dr. Otto Eiben, de la Universidad de Budapest. Los grupos de niños trabajaron en idénticas condiciones.

Tenemos que ahorrarles a los lectores los resultados detallados de las encuestas, por falta de espacio. El que tenga interés, encontrará los cuatro gráficos de la estadística en el citado número de la revista.

De todas formas, sí tenemos que hacer constar la superioridad de los resultados en los alumnos de las escuelas musicales; superioridad en todas y cada una de las pruebas.

Sin experiencias como ésta, o sin el testimonio de la medicina, que ha empleado tantas veces la música como medio de cura y recuperación, no resultaría fácil convencer a los educadores de que la educación musical no es un lujo. Jacques Chailley cita al comienzo de su artículo aquella frase de "El burgués gentilhomme" de Molière, siempre de actualidad: "—Por lo menos la filología es algo; ¡pero la música, señor, la música...!"

Pues bien, sí, la música no educa solamente el sentimiento del hombre, sino que influye vitalmente en todo su desarrollo psicosomático. La música es también "algo", sin quitarle nada a la filosofía.

J. Katie Bromham, en un artículo titulado "Musoterapia", en la revista "L'education enfantine", insiste en este carácter benéfico de la educación musical y lo corrobora con la práctica histórica de la medicina más antigua: desde cierto papiro egipcio, 1.500 años antes de Cristo, que habla del influjo benéfico de ciertos ritos mágico-musicales sobre la fecundidad de la mujer, hasta las investigaciones del Dr. Dogiel sobre los efectos psicológicos de la música, tanto en seres normales como anormales.

Quizás nada de lo que hemos dicho tiene algo que ver con el propósito de nuestra revista: formar el sentido artístico; pero hemos creído conveniente introducir el tema de la música con una

fuerte llamada de atención. La música, señor, la música le interesa a usted para sus hijos.

La formación del bueno o del mal gusto musical es otro problema y nos toca, aquí, más de cerca.

Las consecuencias de una falta masiva de buen gusto las estamos padeciendo todos: resulta difícil poner la radio sin tener que escuchar las mayores estupideces en punto a canciones; resulta poco menos que imposible que usted encuentre en el álbum de discos de su hijo algo que a usted le complazca. Esto no quiere decir que sea el papá quien tiene el buen gusto en la casa: no haber entendido la auténtica canción moderna, la auténtica orquestación moderna, los auténticos intérpretes modernos no es prueba de un gusto exquisito, sino de vejez. Todo hay que decirlo. En general, aquellos que dicen que les encanta "La quinta" de Beethoven y rechazan "La consagración de la primavera", de Strawinski, seguramente tampoco entienden a Beethoven, es decir, no gozan la estructura musical de la sinfonía y el maravilloso desenvolvimiento de sus temas, sino que escuchan con placer los pasajes de melodía más fácil, lo cual no es exactamente lo mismo.

Cuando el maestro educa este sentido musical, empezará, de ordinario, de una forma sencilla y lenta. Ante todo se preocupará de crear un clima de bienestar en la clase. Sería difícil abordar este trabajo de otra manera. La clase de música es una clase seria, desde luego, pero donde la recompensa de la seriedad es el mismo placer de la audición.

Los métodos pueden ser diversos. Tal vez convenga empezar por lo más instintivo: el ritmo, pasando por obras o fragmentos de tipo descriptivo, para los que el maestro deberá poner en situación a sus alumnos. Importa que el niño capte inmediatamente el sentido de lo que escucha, o aprenda a descubrirlo. Aunque la mayoría de los pedagogos afirman que se debiera empezar por canciones fáciles o juegos rítmicos muy simples, hay quienes afirman, no sin razón, que el niño puede llegar a gustar todo aquello que se le hace entender. Cuando Walt Disney nos presentó su película "Fantasía", la "Pastoral" de Beethoven gustó también a los niños. Cada variación musical encontraba su explicación en una imagen de la pantalla, una imagen arbitraria y poética, pero significativa. Cuando algunos de aquellos pequeños espectadores volvían a escuchar la sinfonía, ahora sin imágenes, descubrían que aquella música era bella. Lo mismo ocurrió con "El aprendiz de brujo" y con "La consagración de la primavera". Si en "Pedro y el lobo", Prokofieff no se preocupa de hablarles a los niños de los problemas de la técnica musical, sino de hacerles recordar que tal instrumento es el pato, tal otro el pájaro, tal otro el abuelo y tal otro el lobo, no falsea por eso el sentido de su composición: los niños le van a entender perfec-

tamente, tal como él lo concibió. Deberán llegar más adelante a una apreciación menos imaginativa, más profunda de la música, pero el camino comienza aquí.

Siempre son posibles las sorpresas y más en este punto, pero hay un buen porcentaje de probabilidades de que una generación, educada de esta forma, traiga consigo un poco más de armonía en todos los órdenes. No se entienda esto mal: hemos dicho armonía, no conformismo, ni gustos decaden-

"Hacemos esta súplica a los padres: respeten, sin desprecio ni burla los gustos de sus hijos, o más bien respeten a los niños en sus gustos puesto que es posible que no sean más que el resultado de un condicionamiento". (Tal vez lo que hemos llamado ley de una generación). "Y éste es el consejo que damos a los padres: acostumbren sus oídos a sufrir, y concedan a sus hijos —por una justa concepción de la vida en común y los inevitables sacrificios que ella les impone a todos— una



tes, ni tampoco falta de inquietudes. La música de Wagner fue al mismo tiempo alucinante y revolucionaria; Nietzsche vio en ella la música del superhombre.

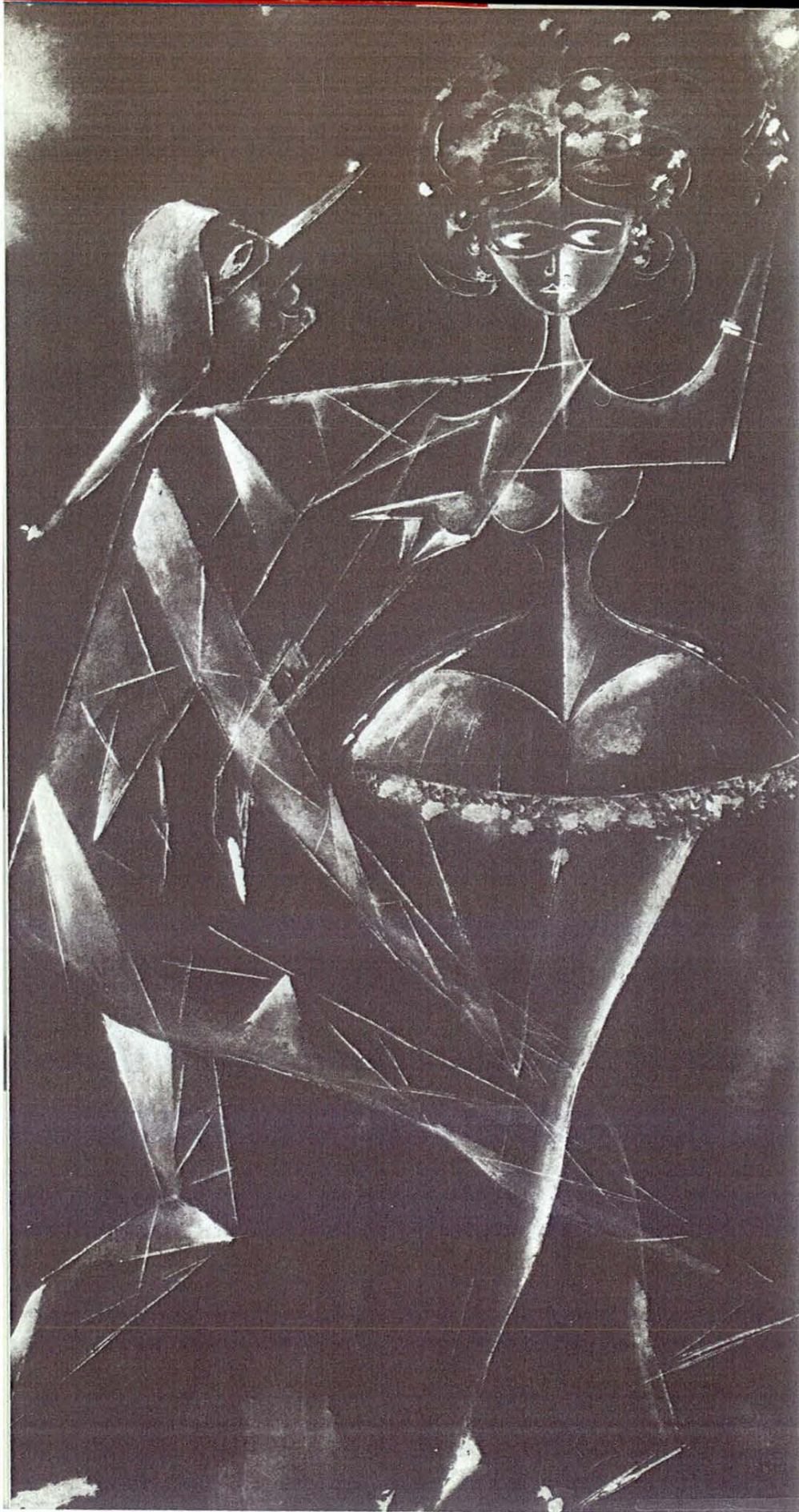
No se olvide tampoco que los niños son hijos de su época y que la educación musical del colegio depurará sus gustos con respecto a la música moderna (de conjunto vocal y batería), pero no logrará excluirla de sus aficiones. Esto por ley de generación.

Otra revista francesa ("Vers l'éducation nouvelle") recogía unas cuantas reflexiones sobre "Los jóvenes y sus discos". El artículo se hacía eco de las disensiones que existen a este respecto entre los padres y los hijos. Y concluía de esta forma:

posibilidad razonable de escuchar su música, cualquiera que ella sea".

"Estas son, evidentemente, ideas que no tienen nada de particular en el dominio de las canciones o de la música, pero que conciernen al problema general de las relaciones entre padres e hijos y al de la organización de la vida familiar".

En último término, las últimas razones de los gustos de los jóvenes forman parte de todo un complejo de difícil exploración, donde se juntan con el espíritu o ley de generación, implicaciones de psicología de masa, frustraciones, profundos impulsos liberadores y creadores que encuentran en "su música" una manera de irrumpir hacia el exterior.



La experiencia del teatro escolar rara vez ha sido tomada en serio por los mismos que se han visto en el trance de tener que provocarla. El calendario colegial presenta una o dos fechas al año en las que el teatro o la función de variedades —música, baile, recital— son el plato fuerte. Ahí comienza y ahí se muere, tras un sencillo subir y bajar de telón, la actividad teatral del centro. Luego se hará un cómputo de las horas de ensayo «perdidas», de los gastos inútiles, del desajuste al ritmo general de la clase por parte de alguno de los actores a quien el trabajo en las tablas le ha distraído del trabajo de las materias del examen. Lo de siempre.



El animador de estas funciones puede desempeñar su cometido por dos razones: por afición o por encargo, aunque de ordinario, sobre todo en colegios de religiosos o religiosas, el animador o la animadora suele ser un sujeto con afición, a quien se le encarga el trabajo. Si la obediencia puede hacer milagros, en este caso será más bien el buen gusto personal quien logre cumplir las órdenes con cierta dignidad.

Así, pues, la visión oficial del colegio acerca de la actividad teatral de los alumnos carece de profundidad y en todo este campo rigen más bien los principios de compromiso y tradición que las verdaderas motivaciones pedagógicas que debieran impulsarlo.

Para llegar a un planteamiento serio del problema, es necesario revisar las cosas por la base. Podríamos organizar esta revisión —muy somera, por razones de espacio— sobre dos cuestiones concretas:

el para qué y el por quién del teatro escolar

1. para qué

Hemos apuntado ya la razón más general: **sacar a flote la fiesta del colegio**. No invalidamos esta razón, pero no nos interesa de momento, ya que no responde a ninguna motivación profunda.

Recaudar fondos para... Hay que decir lo mismo. Las funciones benéficas pertenecen al terreno de los compromisos y sólo accidental e indirectamente al de la pedagogía.

El prestigio del centro, la propaganda del centro, etc., etc. son motivos dignos de tenerse en cuenta, pero a los que debemos asignar un lugar secundario, a no ser que ellos sean la única razón de peso ante la dirección del colegio; en este caso, y supuesto que el director escénico sea un sujeto con sensibilidad y que conoce a fondo lo que se trae entre manos, es preferible «echarse a andar» por motivos utilitarios e intentar, a favor de corriente, comenzar una tarea importante que no sería posible de otra forma.

Estudio y penetración de los textos escolares. Con esto llegamos a una concepción del teatro escolar más modesta, pero más amplia, y discutible como teatro.

Los textos de literatura contienen abundante cantidad de fragmentos poéticos, literarios y teatrales con los que el alumno tiene que enfrentarse a base de lectura y de análisis. Estos mismos textos o fragmentos (si es que no es posible abarcar toda la obra) pueden ser objeto de un estudio público sirviéndose del método de la representación. Cada grupo de alumnos debe aprenderse de memoria una escena, un diálogo, un monólogo... y ha de interpretarlo, según los usos del teatro, ante el resto de la clase. El público, naturalmente, podrá ampliarse cuanto se crea oportuno, sin excluir el que con este mismo bagaje fragmentario se pueda montar un acto cultural de cierta altura.



Lo más importante del método es la integración de las formas teatrales (recitación, dicción, declamación) a la clase; la participación de todos los alumnos en el acto dándoles por igual la oportunidad de asomarse al público, y la demostración palmaria de los resultados de una enseñanza viva que meta al alumno en la corriente vital de la asignatura.

Sin embargo, nos interesa llegar a la actividad escolar del teatro en cuanto tal. Esta actividad supondrá de ordinario la selección de un grupo entre el alumnado; la selección de obras teatrales; horas de actividad y fines concretos de esa actividad.

La selección de un grupo viene impuesta por razones de tipo práctico y de tipo psicológico. De tipo práctico: la imposibilidad de funcionar con una clase numerosa, en este terreno. El director no dispondrá fácilmente del tiempo suficiente para multiplicarse en los ensayos ni encontrará siempre manera de dar cabida a cuarenta figurantes dentro de la obra seleccionada. Por otra parte, la actividad teatral no suele tentar a la totalidad de la clase, lo cual es bastantes veces señal de una falta de aptitudes y de reflejos escénicos en los recalcitrantes; otras veces, aunque la afición parezca más o menos masiva, la disciplina de los ensayos, las enojosas repeticiones de frases y gestos que no salen a gusto del director, provocarán la retirada de los menos entusiastas que, no rara vez, resultarán ser también los menos dotados.

Con esto llegamos a la razón de tipo psicológico. El criterio de selección se basa en el descubrimiento de la afición y de las cualidades de un determinado número de alumnos. Ese descubrimiento se puede realizar de distintas maneras: Por pruebas y concursos, mediante experiencias hechas en las clases de recitación o literatura, o simplemente por observación directa de las reacciones del alumno en la vida normal (su comicidad, su capacidad mímica, la expresividad de su rostro, su manera de explicarse o de reaccionar ante determinados estímulos...). A veces, tras mucho romperse la cabeza en busca de un intérprete, el director gritará su «eureka» después de haber observado una reacción de ira o de timidez, de cinismo o de ingenuidad en un alumno en quien no había fijado antes su atención.

Sea cual fuere el factor decisivo de la elección, partimos del hecho de que en el alumno han de existir aptitudes a base de las cuales se podrá crear en él una afición; ella crecerá a medida que esas aptitudes vayan encontrando manera de realizarse y a medida que el alumno logre enriquecer y manifestar su personalidad creadora a través de los personajes que interpreta.

El teatro, actividad artística

La motivación profunda del teatro escolar no hay que buscarla fuera de la motivación general que hemos dado para las demás actividades artísticas.

El teatro pertenece, por una parte, al mundo del juego, tanto el teatro de títeres como la improvisación de escenas colectivas en la clase o el teatro de piezas aprendido de memoria. El mundo de los juegos infantiles está poblado de elementos teatrales: tú serás el papá, yo la mamá... luego nos íbamos de compras, luego tú me decías, luego yo te decía... Hay un reparto de papeles, un intento de fijar los diálogos y un movimiento escénico calculado por el organizador del juego. La curiosidad por el mundo de las personas mayores, la necesidad de experimentar lo que se ha leído en

los cuentos, mueve a los niños a esta clase de ficciones, donde se encuentra perfectamente a gusto. No raras veces, surge en ellos mismos la idea de «hacer un teatro» para invitar a los amiguitos e incluso a las personas de la familia. Dentro de esta actividad volvemos, pues, a encontrar aquella dicha y aquel entusiasmo que nace en el niño cuando se entrega al juego y a la tarea creadora. El colegio no debe sofocarla. No haber sabido entender este fenómeno, no haber intentado integrarlo y explotarlo sistemáticamente dentro del plan educativo, puede revelar dos cosas igualmente lamentables: o bien que se ignoran sus función y sus efectos pedagógicos, o bien que se sacrifican a intereses menos vitales, aunque supongan un rendimiento escolar —en notas— de mayor interés para el centro.

Por otra parte, la actividad teatral encuentra implicaciones psicológicas más concretas que la vuelven pedagógicamente interesante: por ejemplo, la necesidad de compensación en el niño a quien un nivel escolar deficiente, una timidez o una represión agobiante, con la consiguiente falta de libertad para expresarse y comunicarse... van convirtiéndose en un «caso» dentro del colegio. La posibilidad de encarnar otros personajes, de ser aceptado por el público con quien comparte las aulas en desigualdad de condiciones, son factores dignos de tenerse en cuenta.

Se podría objetar que de esta forma se le falsean al alumno sus verdaderos problemas. Demos un margen a esa posibilidad. Pudiera ser que el pequeño intérprete que ha encarnado papeles de príncipe no logre aceptar en la realidad su mediocridad económica, intelectual y física. Nunca faltan ejemplos. Pudiera ser — y esto es más real— que el afán de exhibicionismo, la vanidad propia de todo artista y el hambre de compensación lo conviertan en un pequeño e irritable déspota. Pero el riesgo, ¿no se corre también con el deporte, pongamos por caso?

Los posibles errores no invalidan los valores positivos. El cometido del director de escena, que por hipótesis no será un director profesional, sino un maestro o un educador en todo el sentido de la palabra, será el de llevar a cabo una tarea pedagógica completa; por lo tanto, aparte de la dirección escénica, el maestro dirige al alumno en cuanto alumno, vigila sus reacciones, le anima, le corrige y busca en todo momento el desarrollo del hombre que se le confía.

No se olvide tampoco que, a medida que la actividad teatral se formaliza y va tomando cuerpo en el colegio, su carácter lúdico (carácter de juego) va cediendo a otras exigencias de orden menos primario, tales como la cultura, el arte en cuanto tal, el teatro-estudio, etc. Todo esto supondrá por parte del alumno una entrega más consciente a su tarea en las tablas, una capacidad crítica más despierta, una disciplina de ensayos y sometimientos que crearán la distancia suficiente entre fantasía y realidad y dejará, por otra parte, el remanente positivo que interesa: la formación del sentido artístico.

Resultados concretos:

Para no dejar de lado alguno de los resultados más concretos de la actividad teatral en el colegio, enumeramos los siguientes:

Adiestramiento del alumno para hablar y actuar en público.

Superación de la timidez.

Perfeccionamiento de la dicción y naturalidad del gesto.

Afinamiento de su capacidad de crítica, factor importante que le ayudará

a no entregarse fácilmente a espectáculos de baja calidad, tanto en el teatro como en el cine y la televisión.

Formación de su buen gusto y de su sensibilidad, con las consiguientes repercusiones en toda su vida práctica y social.

Amor a la literatura, por su viva relación con una parte de ella: el teatro.

Gusto por la labor en equipo; posibilidad de entablar amistades dentro de círculos que le son más afines en gustos y mentalidad...

Si a todos estos puntos concretos añadimos cuanto hemos dicho anteriormente, nos encontramos con un balance de extraordinario interés, aun contando con que algunos de los resultados que acabamos de enumerar pueden ser obtenidos en otros campos. La crítica en contra, las limitaciones y objeciones que se puedan oponer a este artículo, quedan siempre en mano de los lectores. Ello nos llevaría, con gusto, a un diálogo importante.



2. el director

Reflexionamos ahora sobre la segunda cuestión: QUIEN. Se trata de precisar las características que debe tener un buen director de escena, no profesional, sino educador. En gran parte, la posibilidad de llevar a cabo el teatro escolar con los resultados apetecidos depende del despeje de esta incógnita. Ya hemos dicho que en este caso no es razón suficiente el aceptar el encargo por obediencia o por una afición más ingenua que efectiva.

De la revista «Cahiers Pédagogiques», núm. 70, tomamos dos respuestas importantes con las que dos profesores responden a una encuesta sobre teatro escolar. Se trata de dilucidar precisamente el punto del director de escena. Las respuestas son contundentes:

«El problema de la formación del director es uno de los más importantes. En el estado actual de las cosas, es muy difícil para un profesor adquirir la formación teatral indispensable. Sería necesario, ante todo, que el director haya subido varias veces a las tablas; no hay otro medio que la experiencia para adquirir lo que, a falta de algo mejor, se llama «el sentido de la escena». Sólo entonces su cultura literaria podría serle de alguna utilidad en su función de director de escena. Pero una cierta maestría en la técnica dramática no es todavía suficiente: el director debe, frecuentemente, colaborar en la concepción e incluso en la ejecución de los decorados y el vestuario; debe saber regular la iluminación, utilizar un magnetófono, realizar un verdadero montaje musical. Es ahí, actualmente, donde la técnica tiende a ocupar un papel importante (...) Se puede sentir la tentación de recurrir a un profesional. Pero, ¿no existe cierto riesgo en introducir tal especialista en el establecimiento? El director de escena debe ser un técnico, ciertamente, pero ante todo un educador. Y, salvo excepciones, el profesional de teatro corre el riesgo de ser exclusivamente un técnico. Es para echarse a temblar la idea de lo que podrían ser las actividades teatrales del colegio si fuesen puestas en manos de profesionales que intentarían hacer de nuestros alumnos unas supermarionetas...»

«Ningún profesor está, por la disciplina que ejerce, esencialmente pre-dispuesto a convertirse en un director de escena. El profesor de letras no más que otros, quizá menos, pese a las apariencias y prejuicios. Yo no niego que él posea profesionalmente, y también por gusto personal, una cultura literaria y teatral válida; pero eso está lejos de ser suficiente. Un melómano no se convierte en director de orquesta ni un aficionado al circo en profesor de salto mortal. La actividad profesional del maestro y la del director de escena son contradictorias, o, en el mejor de los casos, complementarias. El primero analiza, explica el texto, lo hace comprender o sentir a los alumnos; el otro crea, imagina, suscita unos intérpretes los cuales, a su vez, transmitirán al público emociones y pasiones».

«El director de escena debe no solamente realizar el trabajo de profesor, sino también dirigir a unos actores, incluso, y sobre todo, cuando se callan en escena; debe realizar o dirigir unos decorados, accesorios, etc., organizar movimientos, gestos, actitudes sobre el escenario. Debe dominar todo un conjunto de técnicas que no puede haber adquirido solamente a través de la lectura de las obras de teatro y de obras especializadas (por excelentes que

sean) sino también, y sobre todo, por la práctica. En una palabra, y salvo excepción genial, un profesor no puede —no debería— lanzarse a la puesta en escena sin haber seguido unos cursos de arte dramático o trabajado con profesionales.

«Del mismo modo, las ilusiones que un profesor puede haberse forjado sobre su propio talento de actor son frecuentes y graves. Leer en clase, tras la explicación del texto, una poesía o una escena de teatro, e incluso interesar a los alumnos en esta lectura, no significa gran cosa. Los mejores intérpretes no son necesariamente los que por definición han comprendido o sentido más las obras (los autores, por ejemplo, son a veces los peores comediantes). Ante su público de alumnos, el profesor se beneficia, al menos al principio, de su autoridad profesional y dispone de medios coercitivos contra los alborotadores y los distraídos. El comediante, en cambio, está desnudo y desarmado y arriesga su prestigio ante el público. Las reglas del juego no son las mismas, y parece que esto también se olvida frecuentemente. Si se admite que una formación práctica específica es indispensable al profesor que quiere hacer teatro, los procedimientos particulares de la puesta en escena importan muy poco, en mi opinión, pues dependen de la personalidad de cada uno.

«Yo tengo preferencia por las puestas en escena escritas, preparadas por mí antes de las repeticiones, ensayadas y discutidas en el curso del trabajo, establecidas por acuerdo unánime con el grupo con quien he de trabajar. No he intentado jamás utilizar montajes editados ni reproducir espectáculos ya vistos. Habría juzgado mis esfuerzos despreciables e indignos, y a la vez inútiles».

Las últimas frases de este profesor responden a una inquietud por la renovación misma del espectáculo. Sin desestimar la labor de quienes se han dedicado constantemente a la adaptación y edición de obras de teatro para el colegio, creemos que el mismo repertorio, los métodos de montaje escénico e incluso las formas de interpretación necesitan una renovación urgente. El hecho de que nuestras funciones sean más o menos privadas no es razón suficiente para que el espectáculo se monte con mediocridad. Una mala pieza teatral no es por sí misma educativa y a nadie se le oculta que el mal gusto y la facilonería más ramplona presiden con frecuencia la mayoría de estas obras adaptadas para colegios.

La ausencia de esta inquietud por elevar la calidad formativa del espectáculo y del trabajo, la falta de visión de los verdaderos fines del teatro escolar y una errónea concepción acerca de la personalidad de este director-educador escénico (tal como lo registran las respuestas de Cahiers Pédagogiques) explican con bastante claridad el porqué de la falta de atención (e incluso el entredicho) en que se ha mantenido hasta la fecha esta «asignatura del espíritu».