

Hay problemas que no deben ser discutidos sino en círculos de especialistas; hay soluciones recientes que, por falta de madurez científica, se deben callar o presentar con cautela; es natural que el "escándalo" se puede provocar por los dos extremos, por la visión anticuada impuesta o por la prematura propuesta.

Según la citada instrucción, el criterio para seleccionar los temas no ha de ser tanto la curiosidad, cuanto la verdadera formación religiosa. Esto no impide, antes exige una visión de proble-

mas y soluciones, en un ambiente universitario.

Ya he ido indicando algunos libros y revistas útiles para el profesor. La colección "Christus hodie", iniciada con las "Cartas de la cautividad", traducción y comentario de José María González Ruiz, ofrece material abundante. Orientaciones muy útiles se encuentran en el número especial de la revista "Lumen Vitae", vol. X (1955). Muy interesantes son los cuadernos de la "Liga del Evangelio".

LUIS ALONSO SCHÖKEL, S. J.

Una polémica sobre Humanidades *

Tópicos antihumanísticos de actualidad

A. Maíllo, en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 48, página 17 (Necesidad y factores de la Planificación escolar) aboga porque el nivel cultural medio se les comunique a todos los españoles, no mediante los bachilleratos elementales, sino mediante una Escuela Primaria Superior. Con esta Escuela "se evitaría —dice— la bachillerización del millón y medio de adolescentes comprendidos entre los doce y los quince años, sobre todo si supiéramos darle una orientación eminentemente práctica y actual, donde las humanidades fueran sustituidas con ventaja por el cultivo intensivo de la lengua nacional (pero no, por Dios, en sus aspectos técnico-científicos, sino en sus modalidades para el uso y la aplicación viva) y el aprendizaje efectivo (para lo cual habría que operar una total reforma metodológica) de un idioma vivo moderno. Con un plan y un profesorado "nuevo" podría esperarse mucho de semejantes instituciones. Ya sé que se precisa no poco heroísmo para evitar el cliché tradicional humanista, pero los tiempos no están para florituras ni para condenar a los adolescentes a dedicar miles de horas a estudios sólo útiles para quienes han de ser latinistas y helenistas de oficio". Temiendo, sin duda, haber quedado corto, añade esta nota al pie de la página: "Tampoco sería suficiente una reforma metodológica de la enseñanza de las humanidades. Lo que está en crisis, por efecto de la "segunda revolución industrial" en que ya vivimos más o menos, no es el método, sino el contenido, es decir, las humanidades mismas en cuanto herramientas para la formación de los adolescentes, porque la temática viva que la existencia impone se encuentra a mil leguas de la simbología que ofrece el griego y el latín. Salvo a los profesionales de la enseñanza de estas lenguas,

apenas nada dicen a todos los demás, mitos y "hados", peripecias demasiado "ornamentales" en una época ganada por la "productividad", la electrónica y las reacciones nucleares. En modo alguno niego el valor "formal" de estas disciplinas, pero sí debo afirmar que han dejado de ser actuales y, por otra parte, ni lejanamente compensan en frutos educativos el tiempo y el tedio que cuesta aprenderlas..., en la mayor parte de los casos para desembocar en una torpísima traducción con ayuda de diccionario."

En esta larga cita se recogen en esencia los tópicos antihumanísticos más corrientes en nuestro tiempo. Rebatir una por una las afirmaciones de A. Maíllo, con el vigor y la extensión que el asunto admite, requeriría una serie de artículos. Pero, como el espacio que la Revista concede a mi réplica es escaso, ésta ha de aparecer por necesidad esmirriada. Mas es forzoso, ante todo, no callar, pues siempre hay incautos que en último término repiten: "quien calla, otorga".

* * *

1) Cree A. Maíllo que *con una Escuela Primaria Superior se evitará la "bachillerización" (?) del millón y medio de adolescentes, comprendidos entre los doce y quince años, si se logra dar a estas enseñanzas una orientación práctica y actual, donde el cultivo intensivo de la lengua nacional y el aprendizaje efectivo de un idioma moderno, previa una total reforma metodológica y con profesorado y planes nuevos, sustituya con ventaja a las humanidades.*

¿Será ventajoso sustituir el estudio de las humanidades por el cultivo intensivo de la lengua nacional? Si sólo pretendemos que los muchachos se adiestren en escribir para que, cuando dejen la Escuela a los doce, trece o catorce años, puedan redactar, con cierta corrección, cartas, oficios, notas, etc., en su oficina o negocio, nos parece muy *recomendable* el cultivo intensivo del propio idioma. Pero teniendo en cuenta que A. Maíllo comienza refiriéndose a muchachos de doce a quince años y termina incluyendo en sus afirmaciones a los bachilleres superiores (¿a qué vie-

* Reproducimos aquí un escrito de don Justo Vicuña, que fué lector de Español en Zurich, en defensa de las Humanidades clásicas, enderezado principalmente contra algunos artículos publicados en estas mismas páginas por don Adolfo Maíllo. La respuesta de éste al señor Vicuña, titulada "Humanidades y Humanismo", se reproduce a continuación.

La Revista, en cuanto tal, se limita a poner ambos planteamientos del problema ante el lector, en la esperanza de que esta confrontación dialéctica puede ayudarle a juzgar por sí mismo en tan debatida materia.

nen si no sus diatribas contra el griego, sus lamentos por los *miles de horas* que el latín consume, etc.?), encontramos sencillamente catastrófica la sustitución propuesta. Incluso en el Bachillerato elemental, semejante sustitución sólo sería aceptable para débiles mentales; en cualquier otro alumno, un buen maestro ha de ver una gran personalidad en potencia. Y esta personalidad no llegará a su desarrollo máximo, si no la imbuimos cuanto antes en los principios que la experiencia ha demostrado ser imprescindibles para ello. Estos tienen por base las humanidades y pocas cosas más (1). No puedo detallar todas las ventajas que reporta su estudio sobre el exclusivo del idioma nacional o incluso acompañado de uno moderno (2). No radican éstas meramente en el adiestramiento mental, sino principalmente en la base cultural y de comprensión que nos suministran, pues no en vano han transcurrido treinta siglos, iluminados por el faro civilizador de Grecia, por el de Roma, inflamado en aquél, y por el levantado milagrosamente en Palestina, cuyo soporte principal fué a su vez la lengua griega. Si ahora consideramos que las lenguas modernas, casi desde que dejan oír su primer vagido, lo hacen imitando o traduciendo algún monumento griego o latino, y que se desarrollan desde un principio amamantadas a los pechos de la latina y más tarde de la griega, se comprende que el conocedor de los idiomas clásicos y de sus culturas ha de tener indudables ventajas en el estudio de los modernos. La cultura greco-latino-cristiana empapa de tal manera las llamadas lenguas escolares modernas, que podemos afirmar que no es posible ni siquiera escribir ortográficamente francés, inglés o alemán (que, como es sabido, han mantenido una escritura etimológica), sin nociones de latín y griego.

Sin latín es imposible un conocimiento a fondo del idioma nacional. No hay inconveniente en admitir que sin estudios de latín un español, un francés, etc., puede escribir bien su idioma vernáculo. Pero, aunque se trate de un hombre de notables cualidades, ¿podrá dominar la lengua hasta hacerla materia dócil a su genio? ¿Podrá descollar por su estilo? ¿Podrá, en una palabra, ser un gran escritor? El testimonio de los grandes literatos neolatinos sería convincente. A falta de él observemos que el dominio del idioma y la redacción es un arte tan difícil, que todas las normas de la Preceptiva, a la cual me remito para no alargarme demasiado, son pocas. En todo caso, siempre será aleccionador este balance general, tan halagüeño para los cultivadores de las humanidades, que la historia de la cultura nos ofrece: el florecimiento de las grandes literaturas (en Italia, Francia, Inglaterra, Alemania, España, etcétera) está en íntima relación con estos estudios; cuando éstos han decaído, aquéllas han perdido altura; donde éstos han vuelto a florecer, aquéllas han *renacido*. Cuando España se entre-

gó a ellos con ardor, su literatura descolló sobre todas. "Grecia y Roma son la base más profunda y mística de lo español", ha podido decir Giménez Caballero (3).

La supresión del latín y griego implica, por lo dicho, una serie de *desventajas* en el estudio del español (y de otros idiomas), entre las que podemos mencionar: 1.º Nos priva del conocimiento directo de un verdadero tesoro de léxico.

2.º Nos hace imposible un estudio científico de la Gramática, pues la terminología gramatical ha sido creada para las lenguas clásicas y, a veces, carece de sentido aplicada a otras. Citemos como ejemplo la denominación "casos" y "gerundio (o participio)", aplicadas al español, francés, inglés, etc.

3.º La eliminación del latín en particular nos impide hacer no sólo un estudio científico de las lenguas románicas; ni siquiera podemos intentar un *conocimiento racional* de ellas. Sin latín, palabras fácilmente relacionables quedan reducidas a un montón de formas enigmáticas. Bastará con observar que en el capítulo de la derivación y formación de términos resultarán oscuras las relaciones entre, por ejemplo, *hierro/férrico, tiempo/temporal, árbol/arbóreo, ajo/aliáceo*, etc., etc.; oscuras las irregularidades gramaticales (que comprenden palabras de máximo uso) como *grande/mayor, libérrimo/libre, muerto/morir, dicho y dije/decir*, etc., etc. La ortografía misma, que suele ser el tormento de quien no ha saludado los rudimentos del latín, apenas preocupa a quien lo estudió con buena pronunciación (distinguiendo *b* de *v*, aspirando la *h*, etc.). También en la sintaxis quedarán sin respuesta muchas cuestiones referentes al uso de las formas verbales y su régimen. Con esto habrá quizá suficiente para que cualquiera se percate de que el estudio del español sin latín es reducir el de nuestro importante idioma a ejercicio irracional y ciego, con la agravante de que ni siquiera a las inteligencias más despiertas, ávidas ya en esa edad de penetrar en la explicación de los hechos, se les deja la posibilidad de poner luz en este campo (4). *Todos, absolutamente todos* los adolescentes, se verían condenados a considerar el estudio de la lengua como dominio de la arbitrariedad, desprovisto de toda norma: clima muy poco apropiado para atraer la vocación de los mejores. Para hacer racional el estudio de nuestro idioma, basta con el latín *debidamente enseñado* (¡esto es lo importante!) del Bachillerato elemental (5).

Dada la tendencia utilitarista de A. Maíllo y su aversión a las "ideas puras", que en este artículo manifiesta (si bien en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 30, págs. 8 y sigs., defiende, con calor y acierto, la "abstracción" en la enseñanza), no ha de extrañar su horror al estudio científico del idioma; pero tal actitud es una equivocación. En el terreno del lenguaje, como en cualquiera otro,

(3) En un artículo en "Ya" del 18-VI-53.

(4) Ver A. Candau, "Arbor", XVI, págs. 280 y siguientes, con quien no siempre estamos de acuerdo.

(5) S. Gili y Gaya: *Nociones de Gramát. histór. española*, pág. 6. SPES, Barcelona, 1952.

(1) Ruiz Amado: *La Educación Intelectual*, t. I, página 309 y sigs.

(2) Ruiz Amado: *Ob. c., íd., íd.*, pág. 338 y sigs.

hay que comunicar a los jóvenes, cuando menos, aquellos conocimientos científicos que *facilitan* el aprendizaje de la materia. Y no hay otra base científica para el español que saber latín. Y quienes lo saben (no otros) son los que han de testificar si el latín les sirvió de rémora o ventaja en su dominio del español. Preguntadles.

4.º Dejo de hablar de otras *ventajas*, sobre todo de la enorme que llevará en el estudio de la literatura nacional el conocedor del latín.

Recomendar, por otra parte, en el aprendizaje de la lengua vernácula "una orientación eminentemente práctica y actual" es limitar peligrosamente el campo. En épocas de mal gusto, lo mejor es salvar cuanto antes el bache volviendo la vista a los clásicos, modelos eternos de buen gusto. Además, la manera de escribir que a una época pareció ejemplar, a la otra, en el decurso de pocos años, se le antojó detestable. Recuérdese la reacción estilística de la generación del 98 contra el ampuloso período castelariano. Por otra parte, *actual* en lenguas tiene un sentido mal definido. Una composición, *en lenguaje sencillo y popular*, por ejemplo, un villancico de Lope, es sentido como actual durante varios siglos. En todo caso, A. Maíllo no pretenderá que eliminemos, de los libros que ha de leer la juventud, todo lo que no sea de nuestro siglo. Estudiemos el español con latín o sin latín, pero siempre habrá de ser con clásicos españoles.

La mera sustitución de los clásicos antiguos por los españoles entraña también otro peligro, con frecuencia señalado: situar los estudios de letras en la pendiente de lo facilón (6) y propalar el infundio de que para alumnos desprovistos de toda inteligencia son apropiadas las carreras de letras.

Digamos algo en particular sobre los idiomas modernos (7). La solución que A. Maíllo propone para lograr su aprendizaje efectivo, ¿no es demasiado optimista? Es inútil colocarse en un mundo fantástico con profesorado, metodología y planes "nuevos", si no se añaden los detalles necesarios para su aplicación. La realidad está ahí y hay que operar con personas concretas, métodos y planes precisos. En todo caso nos parece desconsideración, para el profesorado existente, ese postular sin más una total reforma metodológica, etc., etc. Con todas esas innovaciones, si usted suprime el latín, no logrará intensificar el conocimiento de idiomas modernos en las clases. El dominio del *francés* e *italiano* resultará mucho más costoso, pues a estos ilustres retoños del latín se les ha de aplicar cuanto sugerimos a propósito del español. Si la lengua escogida es el *alemán*, ¿no tendrá mucho adelantado el alumno,

cuando, por ser latín y alemán lenguas hermanas, observe mutuas coincidencias en el género, desinencias, numerales, preposiciones, régimen verbal, etc.? Esto mismo diremos del *inglés*, aunque con limitaciones por la pérdida de desinencias. Pero aquí otra consideración muy distinta hace que el latín sea la mejor propedéutica del inglés: el haber tomado de la latinidad el 60 por 100 de su léxico. Recuérdense, además, las razones de orden cultural aducidas y se comprenderá la ventajosa preparación de quienes leen latín y griego para el estudio de idiomas modernos.

* * *

2) "Los tiempos no están para florituras, ni para condenar a los adolescentes a dedicar miles de horas a estudios sólo *útiles* (el subrayado es mío) para quienes han de ser latinistas o heleenistas de *oficio*" (también subrayo aquí).

Demostremos brevemente lo equivocado de estas palabras. En primer lugar, es una lástima que no sepamos qué estudios, además de las humanidades, le merecen a A. Maíllo el despectivo título de "florituras"; pero a juzgar por el adjetivo siguiente ("útiles", único criterio de una pedagogía a ras del suelo), aquí han de entrar los de tipo puramente espiritual, ejemplo dado, todos aquellos que no sirvan a una *utilidad inmediata*. Cuán catastrófica resulta esta norma de la utilidad, aplicada a la educación, es cosa reconocida y que no necesito ponderar (8). Además, ya hemos visto antes que, lejos de ser puramente "ornamentales", nuestras disciplinas son de primera necesidad para cuantos quieran ir bastante más allá de una enseñanza elemental. ¿Qué pena, ¿verdad?, que quienes se dedican a estas inútiles enseñanzas no las hagan siquiera divertidas! Entonces podrían al menos equipararse con los que montan una Academia de baile, de esgrima, de artes de ilusionismo, etc.; pero si, sobre *inútiles*, son, como luego dice, *aburridas*, ¿no queda esta "profesión" reducida a un "oficio" de estorbo, un molesto quisite social?

Veamos ahora los cacareados miles de horas que los bachilleres dedican a estos estudios: En segundo curso de bachiller se exigen cinco horas semanales; en tercero, cuatro horas; en cuarto, tres horas. En el Bachillerato Superior, el plan exige dos horas en quinto y tres en sexto. Deberíamos dejar aparte el Preuniversitario, ya que no es propiamente Bachillerato y que generalmente absorbe tres horas. Vamos a suponer que el estudiante consagra además por su cuenta otras tantas horas —creo que ya es suponer, y estoy convencido de que poquísimos lo hacen—. El mes escolar oficial no tiene (en esto hemos de convenir todos) más de tres semanas de clase, y los meses lectivos son ocho. Resulta, pues, el siguiente número de horas para el alumno oficial que

(8) Ver en "Madrid" del 18-VI-1953 un artículo de A. Bonnard sobre la falta de carácter utilitario de estos estudios en otro tiempo y los magníficos resultados morales que, *por lo mismo*, conseguían.

(6) Sobre éste y otros asuntos aquí discutidos, v. Carlos E. Mesa: "Ilustración del Clero", LIV, 1951, páginas 83 y sigs.

(7) La cuestión de si es más ventajoso para la formación intelectual un idioma clásico o uno moderno ha sido tan reiteradamente resuelta a favor de lo clásico —sin olvidar en esto las grandes excelencias del alemán—, que bastará con remitir al lector a F. Rodríguez Adrados: "Estudios Clásicos", núm. 4, págs. 235, y P. Ruiz Amado: O. c., págs. 343 y sigs.

aprueba los cursos en junio (¡y aprueba todo alumno normal que los aprovecha!):

	Horas seman.	Horas mens.	Anuales	
Segundo curso	10	30	240	
Tercer curso	8	24	192	
Cuarto curso	6	18	144	576
Quinto curso	4	12	96	
Sexto curso	6	18	144	
Séptimo curso	6	18	144	384
				960

Horas que consume el griego:

	Horas seman.	Horas mens.	Anuales	
Quinto curso	8	24	192	
Sexto curso	6	18	144	
Séptimo curso	6	18	144	480 **

Este cálculo se presta, sin duda, a muchas combinaciones. Sería interesante oír la opinión del profesorado particular y de Colegios. No creo que sus cálculos puedan diferir mucho de éste. Opino, pues, que un estudiante normal que dedique

** Posteriormente a la redacción de este artículo, en el BOE del pasado 18 de julio apareció el Decreto de 31 de mayo por el que se establece una reducción de asignaturas en el vigente Plan del Bachillerato. La situación actual del Latín y del Griego se refleja en el siguiente cuadro:

	Unidades didácti- cas sem.	Unidades didácti- cas mens.	Unidades didácti- cas por curso	
<i>Latín:</i>				
Segundo curso	—	—	—	
Tercer curso	6	24	192	
Cuarto curso	3	12	96	288
Quinto curso	6	24	192	
Sexto curso	3	12	96	
Curso preuniversi- tario	3	12	96	384
TOTAL UNIDADES				672
<i>Griego:</i>				
Quinto curso	4	16	128	
Sexto curso	4	16	128	
Curso preuniversi- tario	3	12	96	
TOTAL UNIDADES				352

Téngase en cuenta que la "hora de clase" ha sido sustituida en este nuevo horario por la "unidad didáctica", que constará, según el artículo 1.º, párrafo 7.º del Decreto citado, "de tres cuartos de hora de clase y de media hora de permanencia"; durante esta última, el alumno del Latín o de Griego estudiará y hará ejercicios a la vista y bajo la dirección del profesor. Las 288 unidades didácticas en el Bachillerato elemental equivalen a 360 horas; las 384 del Bachillerato superior y del Curso Preuniversitario, a 480. Con respecto a los cálculos del señor Vicuña, referidos al antiguo horario, se advierte, pues, una disminución de 216 horas en el Latín en el Bachillerato elemental y un aumento de 104 en el Bachillerato superior. El total de horas es en el nuevo Plan más reducido, puesto que asciende a 840 frente a las 960 del antiguo. Las "unidades didácticas" dedicadas al Griego equivalen a 440 horas, frente a las 480 que figuran en el cuadro del texto.

Entendemos que donde el señor Vicuña pone "séptimo curso" debe leerse "Curso Preuniversitario".—N. de la R.

al latín sus quinientas o seiscientas horas, aprueba fácilmente el Bachillerato elemental (con Revalida) y sabe su poco de latín (poco, no alarmarse, como de todo lo demás), si ha tenido buena enseñanza (¡éste es el *quid!*). Ahora bien, como el número de los que escogen letras es muy reducido, la mayoría de los españoles (pues la mayoría estudia ciencias) consagra al latín, cuando más, seiscientas horas, y sólo aquellos pocos que optan por letras pueden dedicarle hasta mil, que, sumadas a las del griego, difícilmente llegarán a mil quinientas. Pero puestos a exagerar, ¿qué más da decir *mil* que *miles*? Miles serían necesarias (y las consumen, en efecto, los gimnasios alemanes y las Escuelas Secundarias inglesas), pues setecientas cincuenta horas de clase (mitad de mil quinientas) son insuficientes para ahondar en estos dos idiomas (9), como en cualquiera otro.

* * *

4) Alterando el orden de los párrafos, para dejar lo más importante como remate, examinemos brevemente si nuestros estudios "ni lejanamente compensan en frutos educativos el tiempo (*mucho más escaso de lo que algunos creen, como hemos visto*) y tedio que cuesta aprenderlos, para desembocar en una torpísima traducción".

Usted, señor Maíllo, no ignora que en cualquier clase numerosa hay tres tipos de alumnos: buenos, medianos y malos. Sólo a este tipo de escolares pueden aplicarse sus últimas palabras. A los malos ciertamente les causa el latín y el griego un tedio espantoso, igual, no lo olvide, que las matemáticas, el francés y demás zarandajas de clase. Este tipo de escolares, único que usted conoce, detesta por igual el teorema de Pitágoras y la Guerra de las Galias. Los otros muchachos, *llevados como es debido* (¡no me cansaré de recalcarlo!), obtienen frutos excelentes o mediocres de acuerdo con sus facultades y aplicación, y muchos de éstos se aficionan al latín y al griego lo mismo que a las matemáticas y al francés. Y es natural que así suceda, pues los primeros pinitos en lenguas (antiguas o modernas) suelen darse traduciendo anécdotas que, mientras la electrónica no transforme la mentalidad humana, han sido, son y serán del gusto de la adolescencia. La satisfacción, por otra parte, de sacar el sentido de un texto, siempre será acicate de aplicados. Suponer que estos estudios no pueden sustraerse al tedio es desconocer los grandes esfuerzos hechos en España (10), y mucho más fuera, para hacerlos atractivos y racionales y es juzgar muy livianamente a los docentes. ¿No habrá ninguno que se las ingenie para hacer interesantes tales materias?

El desenlace de su enseñanza no puede ser siempre una torpísima traducción. A veces es exce-

(9) Ver en "Athenas", XX, págs. 45 y sigs., un artículo de J. Pemartín, en que propone se descongestione el Bachillerato, pero no a costa de las humanidades clásicas.

(10) *Actas del I Congreso de Estudios Clásicos en España y Bibliografía de los Estudios Clás. en España*. Madrid, 1956.

lente, otras regular (11). No hay por qué escandalizarse si, a veces, es torpísima, pues lo mismo sucede con las demás asignaturas y concretamente con las lenguas modernas. Sólo cuando todos los alumnos fracasan estrepitosamente en un examen, hay motivos para alarmarse y exigir responsabilidades. La culpa puede ser del profesor, pero con frecuencia es de la persona encargada de elegir los textos, la cual, o desconoce los idiomas clásicos (no queremos suponer mala voluntad), o no tiene experiencia de muchachos (12). Lo que no hay que hacer es concluir: muchos traducen mal latín y griego, luego hay que suprimir su estudio, pues como la premisa se extiende a todas las materias, la conclusión debe generalizarse a todas.

* * *

5) El aspecto metodológico preocupa hoy hondamente lo mismo a los que profesan éstas que otras materias. Ahora, esa preocupación queda eliminada de nuestras asignaturas, pues "lo que está en crisis, por efecto de la segunda revolución industrial, no es el método, es el contenido, ejemplo dado, las humanidades mismas en cuanto herramientas para la formación de los adolescentes". *Nuestros tiempos están a tantas leguas de la simbiología (?) del griego y el latín, que los mitos y "hados" clásicos nada dicen a nuestra época, ganada por la productividad, la electrónica y las reacciones nucleares*, y nuestro autor, creyendo quizá haber ido demasiado lejos, termina admitiendo el valor "formal" de tales estudios.

No vale la pena poner al descubierto todas las incongruencias aquí contenidas. Deberíamos contentarnos con lamentar que quienes pretenden arramblar definitivamente estos estudios, lo hagan con las "razones" aquí apuntadas y carezcan de suficiente información sobre los fines de esta enseñanza. Ni la única, ni la principal finalidad de tales enseñanzas es la de adiestrar las facultades mentales del estudiante; ni son los mitos y "hados" el único problema que entusiasma a quienes leen latín o griego. Si nuestra época estuviera a mil leguas de Platón o Cicerón, pongamos por caso, sería para deplorarlo, pues a no tardar mucho estaría también a bastantes de Cristo y el Evangelio, ya que, como dice el P. Ruiz Amado (13), en las obras de los clásicos "hay un lado moral y virtuoso que, como fué para la humanidad una *praeparatio evangelica*, así puede ser para los adolescentes un preámbulo o comentario a la doctrina moral del cristianismo".

Es verdad que, como sistema religioso, la mitología no pesa, gracias a Dios, en nuestras conciencias; pero esta transformación —¿a qué decirlo?— no se ha operado en nuestros días; otros siglos se encargaron de derribar a los olímpicos de sus altares. También es verdad que la mitología presenta una enorme cantidad de problemas aún no resueltos o que cada mitógrafo resuelve

según las tendencias de su escuela, pero no es menos cierto que tales problemas apasionan en nuestros días a historiadores, artistas, literatos, teólogos, lingüistas, arqueólogos, etc., y desde que a Mr. Evans se le ocurrió escarbar en las ruinas de Creta y demostrarnos cuánta *historia verdadera* había encerrada en los mitos del ciclo cretense (del Laberinto y Minotauro) y a Schliemann y Dörpfeld en las de Troya y Micenas para comprobar la verdad de Homero, etc., la mitología ha vuelto a ser asunto de interés para toda persona culta y a ser considerada como historia poética primitiva, que encierra en sí grandes tesoros que es preciso desentrañar. Fuera de que una cierta cultura mitológica es imprescindible para comprender multitud de obras maestras de todas las artes y épocas. Nadie exige que esa cultura se adquiera leyendo en latín a Ovidio; cualquier enciclopedia nos podrá sacar de apuros. El estudio de la mitología es, en todo caso, muy secundario en la enseñanza media. Aún lo es más el problema del hado, en el que pocos profesores perderán más de algunos minutos, no porque él sea indiferente, necio o inútil para un espíritu moderno, como supone nuestro autor, sino porque es sencillamente insoluble. Lo que vale aquí es el planteamiento, y ese es el mérito de los griegos. El del "hado" es, en efecto, el problema de la Ley Eterna (divina) cumpliéndose por encima de todos y a pesar de todo (14), es el problema de una Providencia omnipotente que todo lo tiene previsto y ordenado y a cuyos designios no puede escapar el hombre con toda su inteligencia, malicia y libertad (libertad que admiten claramente los tres trágicos), es el problema, en cierta manera, de conciliar la presciencia divina y la libertad humana, que planteó a lo cristiano nuestro Tirso de Molina, y que, con variantes más o menos profundas, han llevado a las tablas, no sólo Esquilo y Sófocles, sino también Calderón, Shakespeare, Schiller. Los mayores genios de la tragedia, y con ellos su generación, han sentido el atractivo de tal tema. Si la nuestra está, según A. Maílo, a tantas leguas de él —cosa que no queremos creer—, sólo nos toca lamentarlo y procurar remediarlo.

Hay quien quiere contraponer a los estudios clásicos aquello de "productividad", "electrónica", "segunda revolución industrial", etc. Pero, mientras en boca de unos estas palabras son inocuas, en la de otros representan una terrible amenaza: día vendrá —significan— en que, entregados todos los hombres, de grado o por fuerza, a la explotación exclusiva de las riquezas materiales, no sólo estos estudios, sino todos los problemas de orden espiritual han de pasar a la categoría de antiguallas de museo. Esta es la postura de una economía materialista que quiere eliminar de los estudios de la juventud la religión, filosofía, historia verdadera, filología, etc.; postura que entre

(11) Sobre ésta y otras cuestiones del párrafo 4, ver P. J. M. Mir, "Palaestra Latina", pág. 186.

(12) P. R. Cobos: "Atenas", XXII, págs. 298 y sigs.

(13) O. cit., pág. 365.

(14) Si en la obra fragmentaria de Esquilo el hado triunfa del mismo Zeus, eso no puede extrañar mucho en un politeísmo tan abigarrado como el olímpico. Tampoco afecta al fondo del problema el que, en algún drama, las fuerzas del hombre queden algo menoscabadas.

nosotros se disfraza a menudo con la inocente careta del anticlasicismo. Por algún punto hay que empezar el ataque, aunque el pretexto sea especioso. En efecto, no es posible ver claro por qué este sacrificio que exige por lo visto la electrónica, ha de recaer sólo en las humanidades. ¿Son éstas por ventura más incompatibles que la historia antigua, el arte, etc., con la técnica termonuclear? ¿Acaso quienes profesan las lenguas clásicas sostienen la teoría del flogisto o alguna hipótesis física que la electrónica ha demostrado ser disparatada?

Admiremos enhorabuena la técnica, pero no la endiosemos. No olvidemos que la técnica es un subproducto de la ciencia y la cultura. Recordemos que hay una tecnocracia pura, capaz de llevar la mecánica, la producción y quizá hasta la organización social, a un grado de perfección asombrosa, mientras que los hombres, órganos inertes de la máquina estatal, despojados por ella de toda otra obligación que la de producir, quedan reducidos a la triste condición de mulos; recordemos que hay un tipo de tecnocracia dispuesta a gobernar el mundo con la espantosa frialdad de la máquina, que lo mismo convierte en salchichas la carne de cerdo que la de hombre, si un buen día descubre un sabio alemán o ruso que ésta contiene más vitaminas que aquélla (15).

(15) A. Tovar, en su conferencia *Presente y futuro de los Estudios Clásicos*, publicada por REVISTA DE EDUCACIÓN, hace hondas reflexiones sobre las humanidades y la época actual.

Humanidades y humanismos

No es tarea fácil contestar al artículo precedente de J. Vicuña, tanto por el tono vivo y personal que emplea en algunos pasajes—lo que no obsta para que en otros descienda a una ironía casi burlesca—, como por la amplitud de la cuestión que se debate, llena de implicaciones históricas, filosóficas y culturales.

PUNTUALIZACIONES INICIALES.

Para comenzar a entendernos, debemos refutar las afirmaciones del Sr. Vicuña que, por injustas y apasionadas, podrían dar lugar a una agria polémica. En efecto, no acredita su *sophrosyne* cuando me atribuye desconsideración hacia el profesorado porque postulo una reforma didáctica; cuando dice que “juzgo livianamente a los docentes” al afirmar que la enseñanza de las humanidades produce tedio en los discípulos; cuando asevera que sólo conozco los “malos” escolares; cuando me declara incurso en una concepción educativa utilitaria, procedente de una pedagogía a ras del suelo y, sobre todo, al imputarme insidiosamente un materialismo “que entre nosotros se disfraza a menudo con la inocente careta del anti-

Por eso, cuantos se percatan de esta terrible escisión de los hombres en “homo technicus” y “moralis”, cuantos tienen conciencia de esto que llamamos “decadencia de Occidente” y de sus causas, deben cerrar sus filas contra los nuevos “bárbaros” y procurar que los estudios humanísticos—base insustituible de cultura y formación (16)— sean fomentados en la enseñanza media, y que los maestros que los profesen sean, según exigencias de nuestro tiempo, personas pedagógica y científicamente bien preparadas. Y como las más altas esencias del espíritu han cristalizado en Occidente gracias al fermento greco-latino-cristiano, las naciones occidentales deben reintegrar al hombre de nuestra época, “deshumanizado” en parte por una técnica económica materialista, avivando este fuego sagrado de las “humanidades”, cuyas chispas tienen la virtud de hacer *renacer* a los pueblos que las remueven. Reconociéndolo quizá así, incluso Rusia, que, como consecuencia lógica de sus doctrinas, había hecho tabla rasa de toda cultura clásica, ha sentido recientemente la tentación de acercarse a este rescoldo misterioso y de reimplantar tales enseñanzas (17).

JUSTO VICUÑA.

(16) Sobre relaciones entre verdadera formación y humanidades y lugar que éstas han de ocupar en la enseñanza media, ver Mr. Ferdinand Robert, prof. de la Sorbona, *Culture générale et enseignement européen*, discurso leído en el Congreso de Universitarios de Europa en Trieste, sept. 1955, y edit. en Trieste.

(17) Ver en “Estud. Clás.,” núm. 15, pág. 165, una información por Hernández Vista.

clasicismo. Por algún punto hay que empezar el ataque aunque el pretexto sea especioso”.

Rechazo en absoluto esta alusión, totalmente fuera de lugar, en los diversos sentidos que podemos dar a la expresión. En un diálogo casi platónico, nada más lamentable ni más improcedente que los “golpes bajos”. Nada, tampoco, más opuesto al amor de la verdad.

ESCUELA INTERMEDIA.

La comprensión del sentido de cuantas citas mías hace el Sr. Vicuña exige una breve exposición de mis puntos de vista. Al proponer la creación de una *Escuela Primaria Superior* o *Escuela Intermedia*, como se llama en otros países, para evitar la “bachillerización” del millón y medio de adolescentes en edad de cursar la primera parte de la Enseñanza Media, no solamente quería liberarlos del estudio del latín y el griego, sino también de los objetivos didácticos habituales en nuestra segunda enseñanza, que, por un complejo de motivos en cuyo análisis no podemos entrar, en vez de procurar una “formación general”, apta tanto para los estudios superiores como para toda clase de empleos y tareas profesionales, lleva a cabo—y no por culpa de los profesores, sino del sistema y del ambiente—una especie de drenaje

social a virtud del cual los bachilleres, o terminarán en licenciados universitarios, con las consiguientes perturbaciones provocadas por la inflación profesional, o quedan en vía muerta, aumentando las confusas huestes de los inadaptados.

Llamo "bachillerización" juntamente al tipo de enseñanza media que se obstina en hacer estudiar las humanidades a *todos* los adolescentes, y a la falta de desembocadura social distinta de la universitaria, de "salidas" profesionales consideradas por ellos y por sus familias tan decorosas como los estudios superiores.

Me parece un tremendo error obstinarse en sostener un *bachillerato único*, a base de humanidades, prescindiendo de la diversidad de las aptitudes de los candidatos y de la multiplicidad de caminos profesionales en sociedades evolucionadas, de condiciones y exigencias muy distintas de las que aconsejaban la preparación de una sola *élite*, a base de letras clásicas.

Ni el bachillerato elemental ni el laboral corrigen tal situación porque, a pesar de la buena intención que ha presidido su establecimiento, se olvida, por un lado, la fuerza sociológica de las palabras, que lleva en este caso a las gentes a identificar en sus ambiciones y propósitos todos los estudios que reciban el nombre de "bachillerato" y, por otro, no se ha tenido en cuenta que una innovación cualquiera en materia docente y con motivo mayor si, como ésta, aspira a producir hechos culturales y sociales nuevos, se frustra inevitablemente si los maestros que han de darle vida no han recibido una *formación nueva*, en armonía con las *nuevas realidades* socio-culturales que se persiguen.

Por otra parte, es un error considerable iniciar la enseñanza media a los diez años, cuando todavía el niño no ha logrado la adquisición completa de las técnicas instrumentales de la cultura—lectura, escritura y cálculo—; no lo es menor parcelar la enseñanza por asignaturas desde esa edad, encomendando cada una de ellas a un catedrático distinto; mucho más, no acomodar el tratamiento didáctico y, por tanto, la preparación de los profesores, antes y después de los catorce años, a la diferente realidad mental, afectiva y volitiva de niños y adolescentes. Porque no se trata tanto de modificar los programas como de renovar la formación del profesorado, alma de la enseñanza.

Mientras dura la infancia—y no puede derogarla una disposición administrativa que permita el acceso a los niños a una Institución diferente—se imponen enfoques, procedimientos y sistemas organizativos "infantiles", valga la expresión. He aquí por qué definiendo el establecimiento de una *Escuela Intermedia*, llámese como se quiera, pero no Instituto, por las razones aducidas antes, para niños de doce a catorce años, desde donde los bien dotados accederían a los Institutos. Dichas Escuelas sustituirían con ventaja a los Centros de Enseñanza Media y Profesional, que siempre me han parecido híbridos de viabilidad muy problemática.

Las enseñanzas serían útiles y actuales, vivas y prácticas, en el sentido de que se hablará después, y los profesores no podrían ser, sin más, Licenciados al uso, horros de formación psicológica, pedagógica y didáctica. Serían un poco primarios, en cuanto al método, y un poco especialistas; con más de lo primero que de lo segundo, ya que cada uno estaría encargado de enseñar un *grupo de materias afines*, salvo los de disciplinas especiales.

Es claro que se trataría de una escuela obligatoria para todos los niños, encargada de perfeccionar la formación primaria, de iniciar en el estudio personal, de despertar el amor a la ciencia y al trabajo y de practicar la selección de los que hubieran de acceder después a un bachillerato intensivo, de tres cursos, en el que catedráticos preparados—¡también en Pedagogía!—completasen la cultura general, de manera que pudiesen ingresar en los estudios superiores sin escalones pre-universitarios... ¡dentro de la Universidad!

Ya sé que se trata de sueños, pues no ignoro que nuestros hábitos mentales e institucionales son de una resistencia a la novedad superior a toda ponderación; pero he creído necesario esbozarlos para que se comprenda el alcance de mis palabras en el artículo que ha servido a J. Vicuña de motivo para el suyo. Mas no estoy solo soñando así, pues voy en la ilustre compañía del Padre Silvestre Sancho, O. P., Rector durante muchos años de la Universidad Católica de Manila, que ha visto fuera de España cómo se prepara a los muchachos teniendo en cuenta sus posibilidades, sin caer en la megalomanía del "querer demasiado", que tantas cosas echa a perder entre nosotros (1).

HUMANIDADES Y LENGUA NACIONAL.

Los estudios de esa Escuela Intermedia no incluirían el griego ni el latín, mientras se cultivaría ahincadamente la lengua nacional, aunque el Sr. Vicuña afirme que tal sustitución "sólo sería aceptable para débiles mentales".

Casi estaría dispuesto a admitir que el estudio del latín produzca los beneficios que mi contradictor señala, aunque no comparta sus aserciones. Y ¿cómo podría asentir cuando afirma que el estudio del latín enriquece el léxico? Lo enriquece en palabras latinas, pero no en palabras españolas, que no es lo mismo, aún en el caso de que concedamos que la etimología proporciona conocimiento de las etapas semánticas que "nues-

(1) Véase el artículo del P. Silvestre Sancho, O. P., *Esbozo de una política docente*, en "Revista Nacional de Educación", número de enero de 1942, *passim* y páginas 49-54. El hecho de que en quince años no se haya publicado un solo comentario de este acertado trabajo, escrito con una visión de la realidad digna de otra suerte, prueba que tal reforma será seguramente imposible en nuestra Patria, donde se ha considerado siempre como máxima ofensa la imputación de "menos valer", tantas veces contemplada como "menos figurar". Es lo que he llamado alguna vez nuestro "ilusionismo", vicio nacional consistente en sustituir la realidad por los deseos y en una tendencia incontenible a reemplazar "juicios descriptivos" por "juicios de valor", allí donde sólo aquéllos son adecuados y justos.

tras" palabras han seguido... antes de desprenderse de la lengua matriz.

Para aceptar el argumento de que el latín facilita la ortografía del español, rogaríamos al señor Vicuña que se pusiera de acuerdo consigo mismo. En un párrafo dice: "Podemos afirmar que no es posible, ni siquiera escribir ortográficamente francés... sin nociones de latín y griego." Y unas líneas después: "No hay inconveniente en admitir que sin estudios de latín, un español, un francés, etc., puede escribir bien su propio idioma vernáculo." ¿En qué quedamos?

Decir: "la ortografía, que suele ser el tormento de quien no ha saludado los rudimentos del latín, apenas preocupa a quien lo estudió", son ganas de hablar. He visto cómo algún filólogo, diplomado por varias Universidades, escribía *absorve* por *absorbe*. ¡Y era especialista en lenguas románicas!...

A estas alturas no es razonable sostener que la lengua nacional, concretamente el español, no puede y debe ser la base del estudio lingüístico antes de que el muchacho pase a una Escuela Media concebida como vía de acceso a la enseñanza superior. La verdad es que iniciar, como ahora, el estudio del latín a los diez u once años del niño, cuando el español no está plenamente incorporado a sus hábitos mentales como instrumento de trabajo intelectual eficaz, es introducir un factor de perturbación y retraso en el dominio de la propia lengua.

Suele olvidarse que el idioma, antes y por encima de ser materia de análisis científico, es herramienta de pensamiento y medio de expresión, es decir, "praxis", que, por ello, reclama, sobre todo, ejercitación viva, incremento sistemático y gradual del vocabulario, lecturas progresivas y comentadas de los clásicos, "lecciones" de conversación, prácticas frecuentísimas de composición y de dictado ortográfico. Si en vez de esto, una gran parte del tiempo que a tales menesteres debe dedicarse hasta los catorce años la empleamos en el estudio del latín, el resultado no será otro que torpeza y confusión en el uso del español.

No he sido yo, sino Dámaso Alonso, quien ha dicho: "Nada hay más formativo que el estudio del propio idioma" (2), que es con el que pensamos, pues todos los demás son yuxtapuestos a él y, a la postre, útiles mentales "de segunda mano". La superstición de las humanidades no es, al cabo, sino manifestación cultural de la inercia de los hábitos históricos. Pero una lengua y una literatura son trasuntos de una *configuración cultural* que, cuando deja de tener vigencia, tomarla como paradigma educativo es un contrasentido socio-pedagógico.

Es natural que, habiendo sido el latín instrumento de formación de treinta generaciones, se piense que su eliminación didáctica es una herejía. Y a un paso he estado de que el Sr. Vicuña, apoyándose, un poco por los pelos, en la autori-

dad del Padre Ruiz Amado, me haya declarado hereje, así respecto de la ortodoxia docente como de la religiosa.

La Historia nos dice que cuando una lengua adquiere secular y maduro cultivo literario, en virtud del cual ofrece obras que por su perfección merecen el nombre de "clásicas", la *enseñanza general*, es decir, la que conviene a todos los jóvenes que aún no se entregan a estudios profesionales o inmediatamente preparatorios de ellos, prescinde, como instrumento formativo, del estudio de aquellos idiomas y literaturas hasta entonces considerados básicos, por razones de entronque filológico o cultural. Eso ocurrió con el griego cuando, a partir del siglo II, la literatura latina mostraba ya creaciones brillantes. Lo mismo aconteció con el latín, en cuanto medio vivo de cultura, a partir del siglo XVIII. Otro tanto ocurrirá ahora respecto del latín y el griego como disciplinas indispensables para la *cultura general*.

Tampoco aquí se trata de una personal quimera. Antonio Fontán, eminente catedrático de Filología Latina del Estudio General de Navarra, ha escrito recientemente: "La condición de lengua culta, con una larga y brillante historia literaria, que tiene nuestro idioma, significa que es posible mantener entre nosotros la fecunda tradición occidental del humanismo... El humanismo español es una posibilidad y es un deber. Su realización consiste en devolver a la lengua y a la literatura—en este caso a las nacionales, de tan noble ejecutoria—el lugar central que les corresponde en una pedagogía bien entendida: desde la escuela primaria hasta los umbrales, por lo menos, de la enseñanza superior... Las lenguas cultas de la antigüedad—el latín en primer lugar y después el griego—ya no habrían de ser el principio inspirador y el hilo conductor de la cultura" (3). Suscribo totalmente estas palabras, muy poco en consonancia con la afirmación del Sr. Vicuña según la cual "sin latín, todos, absolutamente todos los adolescentes se verían condenados a considerar el estudio de la lengua como dominio de la arbitrariedad". Idea que no puede "sostenerse" más que cuando se tiene del idioma un concepto opuesto a su sentido primordial de instrumento de *construcción* y *expresión* de los contenidos mentales. Psicología, Lógica y Lingüística han de confluir en un cuerpo de doctrina, anterior a toda especialización en una lengua determinada, si queremos comprender la función del lenguaje como *organum*. Camino que no es seguido entre nosotros, como prueban los planes de estudio de las Facultades de Letras.

El idioma español es una entidad lingüística dotada de suficiente personalidad para estudiarla en sí misma... después de poseídos plenamente los hábitos fisiológicos y mentales que le sirven de base como herramienta de pensamiento y de comunicación. Los "clichés" del latín a veces estorban y desorientan, sobre todo si nos obstinamos en encasillar mediante ellos la realidad sin-

(2) Dámaso Alonso: *Sobre la Enseñanza de la filología española*, en "Revista Nacional de Educación", número 2, febrero de 1941.

(3) Antonio Fontán: *La educación por la palabra*, en "A B C" del domingo 18 de agosto de 1957, pág. 52.

táctica del español, harto distinta, pese a la manía de algunos de estudiarla a través de las retículas latinas. La manera española de ver el mundo, la "palabra" española en el concierto universal de las culturas, no está, por otra parte, en las gramáticas, más o menos históricas (4), ni en los empeños etimológicos, ni en las pesquisas filológicas dedicadas a estudiar hasta las más sutiles filiaciones lingüísticas con un propósito de erudición analítica. Está en las grandes obras literarias, donde el genio nacional acertó a plasmar la cosmovisión española. Si hiciéramos un estudio comparativo de los poetas y literatos nacionales de primera fila, veríamos que el vigor y la belleza de sus creaciones no se deben a su dominio del griego ni del latín, sino a la fuerza de su estro y a la fidelidad con que su instinto del idioma patrio supo convertirlos en manantiales vivos de españolidad y no archivos de ciencia filológica. El caso de Cervantes nos releva de mayores esclarecimientos. Cervantes, escritor sin "letras clásicas", como, en un orden de hechos análogo, Homero escribió la *Iliada* sin conocer la gramática...

Una cosa es *dominar* la propia lengua y otra, muy distinta, conocerla analítica y etimológicamente; como es muy distinto montar en bicicleta y estudiar el equilibrio de dos ruedas que giran en el mismo plano. Hay mucha distancia entre utilización vital de un instrumento y análisis de tal utilización, o de su estructura. La que en el campo lingüístico media entre *erudición* y *creación*.

LAS ANTINOMIAS DEL "HUMANISMO".

Yo no digo que la erudición sea ociosa. En una comunidad bien dotada, debe haber hombres entregados con amor y rigor al conocimiento de toda clase de "orígenes", aunque acaso tal menester agoste en ellos algunas posibilidades de "originalidad". Pero afirmar, poco más o menos, que no hay salvación cultural, ni apenas salvación religiosa, sin leer a los clásicos grecolatinos en su propia lengua; pretender que sin humanidades desde los once años corremos el riesgo de entrar en una especie de noche intelectual, presidida por la tecnocracia, la productividad y las explosiones nucleares, es una especie de cuento de miedo.

No voy a desarrollar las múltiples cuestiones históricas, filosóficas y sociales a que apunta la palabra humanismo, ya que en un próximo número de la Revista R. Vicente Sepúlveda abrirá diálogo sobre el tema, acaso el más importante de cuantos pueden ocuparnos hoy. Tiempo habrá, si hay humor, para volver sobre la enorme cuestión, que reclamaria varios libros.

(4) La gramática histórica del español, que el Plan del Bachillerato de 1938 situaba en el cuarto curso, es decir, a los catorce años del alumno, mucho antes de que "poseyese" la lengua coloquial y menos aún la lengua culta, era una monstruosa aberración pedagógica, a que condujo la deformación profesional de los filólogos, que "retrasaba" considerablemente el dominio del español vivo y actual.

Me limitaré a decir que de todas partes nos llegan voces clamando por un nuevo humanismo, y ello sólo puede ocurrir porque el grecolatino ha hecho crisis. Para unos, el remedio consistirá en ensanchar la perspectiva tradicional de las humanidades, dando entrada en ellas a los conocimientos científico-naturales, que también tienen su valor, en cuanto fundamentos de la educación. Para otros, el defecto del humanismo tradicional reside en su carácter teórico, recoleto, individualista, "exquisito" y *burgués* (cuidado, Sr. Vicuña, que la palabra *burgués* ha tomado ya carta de naturaleza en la Sociología seria, y no hay en su uso—en el mío, quiero decir—ni sombra de marxismo), incompatible con la promoción cultural que piden las oleadas demográficas promovidas socialmente.

En opinión de algunos, y entre ellos me cuento, lo que principalmente recusa por estrecho, preteritómalo e inactual; en una palabra: por inadecuado y "desorientador" al humanismo basado sólo en las lenguas y literaturas griega y latina es que sirve de acceso a una concepción pagana del hombre y de la vida. Al no conceder apenas importancia el Sr. Vicuña a los aspectos formativos de las humanidades, me allana considerablemente el camino, pues ello equivale a centrar la polémica sobre la "cultura clásica". Si la finalidad primordial de la enseñanza del latín es introducir al muchacho en esa cultura, yo afirmo que ahí está el peligro, porque los símbolos, las perspectivas y los supuestos radicales de que ella partió son—ahora comienza a verse— incompatibles con los postulados esenciales del Cristianismo. Ya ve cómo llego yo a conclusiones opuestas a las que deduce él, de la mano del P. Ruiz Amado. Sólo un frenético formalismo, más o menos "artístico", puede sostener que el estudio de los autores griegos y latinos constituye una *praeparatio evangelica*. Lo cierto es exactamente lo contrario, y para verlo no hace falta sino recordar unas cuantas antítesis entre las ideas madres de paganismo y cristianismo. (Todo lo demás es "literatura".)

Frente a la materia, preexistente y resistente al Demiurgo, el Cristianismo opone la *creatio ex nihilo*, ignorada por el mundo clásico. Frente al "hado" y la "fortuna", fuentes del pesimismo griego, no sólo en Teognis de Megara, sino en la mayor parte de los creadores de cultura helénicos, como Nietzsche vió, el juego contrapuntístico de la libertad humana y la providencia divina. Frente al "hombre, medida de todas las cosas", norma fundamental del humanismo grecolatino, el hombre como criatura caída, pero redimida y, *por sí sólo*, realidad desfalleciente, amenazada siempre del "viraje hacia la nada", que es el pecado. Frente al tiempo cíclico, que gira en eternos retornos, el tiempo histórico de la preparación de la venida del Mesías, la Redención y la espera de la *Parousia* final; o lo que es lo mismo, en vez del tiempo de la resignación fatalista, el de la esperanza cristiana. Frente a la "polis", cuya magia absorbía al hombre, y luego el indi-

viduo, libre e insolidario, o el "ciudadano", regimentado por un Estado que sustituía mediante el poder la falta íntima de adhesión, la *persona* delineada por la Patrística cristiana, cuya infinita dignidad de hijo adoptivo de Dios exige respeto sumo. Frente a la venganza o la "moderatio" de una prudencia natural, la *charitas*, el amor a todos los hombres como hermanos y la oración hasta por nuestros enemigos. Frente a una inmanencia que todo lo indiferencia e inunda, el Dios trascendente, que "desciende", sin embargo, por amor de los hombres, y toma carne mortal para hacer posible el "escándalo" y la "locura" de la Redención. Sobre todo—y aquí se oculta una raíz cuyas consecuencias pedirían ser analizadas con detenimiento—, frente a la verdad como *descubrimiento* y *visión personal*, la verdad como *testimonio* de algo manifestado en la Revelación.

No podemos ni mencionar siquiera las perturbaciones internas que la cultura de Occidente ha padecido amamantando durante quinientos años a las nuevas generaciones con fermentos que, se quisiera o no, actuaban subterráneamente estimulando una concepción del mundo no cristiana. Para mí es indudable que esta contradicción íntima ha originado la mayor parte de las antinomias políticas y culturales que se han producido a partir del Renacimiento, desde la "razón de Estado", de Maquiavelo, y el florecer de toda clase de "magias", hasta la ruptura de la Cristiandad y la tónica global de la historia de Occidente, que se alimenta—y se destruye a sí mismo—en una dialéctica brutal de tensiones inconciliables.

Tales afirmaciones carecen hoy de ambiente propicio porque refutan ideas admitidas durante cinco centurias; pero se inicia una reacción en este sentido en medios muy diversos, como demuestran las obras de Weinstock, Nebel, Bechert, Tresmontant y Gardet. El primero asevera que la divinización de la griego ha sido superficial y equivocada, pues en vez de armónico y sereno, como han mentido tantos helenizantes, el *sophos* padecía una profunda turbación por la imposibilidad de penetrar en el último sentido del hombre y de la vida. De ahí el "hado", que no es ninguna anticipación del dogma cristiano de la presciencia divina. "Solamente espíritus de segunda categoría, como Aristóteles—dice Weinstock, que es un destacado helenista—, insistieron en la superficie armónica, engañando a Occidente." "Para Nebel el humanismo no es otra cosa que ceguera y la historia del humanismo es la historia de la humana desviación" (5).

Claude Tresmontant es acaso más radical, partiendo de la incompatibilidad existente entre las actitudes mentales griega y hebrea. "Para él la creación, la temporalidad cósmica, la trascendencia y la personalidad de Dios son incompatibles

(5) Véase Hubert Bechert, S. J.: *La lucha del presente por el Humanismo*, en "El Español", núm. 456, página 46.

con las categorías helénicas, que crujen por todas partes hoy y se adaptan tan mal a la física contemporánea como a la fe cristiana. Blondel encontraba que la frente de Atenea se había ampliado en dos mil años. Menos benévolo, Tresmontant no tiene reparo en decir que la frente de Atenea es demasiado estrecha y que él asistiría sin pena al enterramiento de la diosa de los ojos claros y de su lógica" (6).

ACTUALIDAD Y UTILIDAD.

Después de estas indicaciones, se habrá comprendido el sesgo de mi utilitarismo, astronómicamente alejado de cualquier contaminación materialista o tecnofílica. Mi intento es convertir en actual la formación de las futuras generaciones, con obediencia a un patrón cultural que traduzca y robustezca los postulados cristianos, para no educar cayendo en una contradicción flagrante entre fines y medios.

Por otra parte, los cambios de estructura social, patentes hoy ante todos los ojos que quieran y sepan ver, reclaman modificaciones correlativas en aquel tipo de enseñanza que deba constituir el nervio de la formación: lo que ha venido llamándose, con una designación poco afortunada, *cultura general*. Como ha dicho J. A. Lauwerys, profesor de Pedagogía comparada de la Universidad de Londres, hay que partir "del hecho de que la tradición cultural dominante en Europa se adapta perfectamente a una sociedad que no subsiste ya, a la que podemos añorar, pero a la que ha llegado el momento de defender *en sus valores esenciales* y abandonar los hechos que no pueden ser defendidos. *El contenido de la educación debe adaptarse a las necesidades sociales del momento*. La utilidad debe ser siempre la razón fundamental para que se incluya un tema en el programa y para que lo aceptemos" (7).

Las urgencias actuales impiden hacer del ocio, como los antiguos, condición e ideal de la educación. Ya no hay esclavos que trabajen mientras los "hombres libres" huelgan, como en los tiempos del Estagirita. "Una nueva cultura vendrá; se hará poco a poco. Será muy otra cosa que amor apacible a las viejas humanidades greco-latinas. No hay tiempo para que cada uno cultive su jardín... No se tratará ya de una cultura hermética, reservada a una *élite* del nacimiento o del dinero. El humanismo de mañana será un humanismo de trabajadores o no será" (8).

Pero ya sé cuán difícil es entender esto *aquí* y *ahora*.

ADOLFO MAÍLLO.

(6) M. Nédoncelle: *Existe-t-il une philosophie chrétienne?* París, Fayard, 1956, pág. 76.

(7) J. A. Lauwerys: *Los Planes de Estudio de las Escuelas Secundarias, o lo que debería enseñarse a los adolescentes*, en "Boletín de Educación Paraguaya", abril 1957, pág. 7.

(8) L. Gardet: *Culture et humanisme*, en "Les mardis de Dar el-Salam", Vrin, París, 1956, pág. 157.