

de un cuestionario de conocimientos mínimos. Hasta la fecha los cuestionarios han abarcado toda la materia enseñable y sabemos que ésta no es asimilada más que por una minoría del alumnado, los alumnos sobresalientes. El nivel del "aprobado" que representa el de la inmensa mayoría de la masa estudiantil varía tanto que no constituye un punto de referencia seguro. Existen múltiples criterios individuales todos respetables, sin duda, pero más exigentes unos que otros. El hecho de que un alumno de cualquier curso exhiba su nota de "aprobado" en francés no nos permite hacernos una idea de lo que realmente sabe ese muchacho. El cuestionario "mínimo" serviría de orientación acerca del mínimo de los conocimientos exigibles. Nada impediría al profesor ampliarlo a su gusto guiándose también del cuestionario "máximo", según su método personal, el nivel de su clase u otras circunstancias, pero en todo

caso sabría que *no podía prescindir de enseñar ese mínimo y que ningún alumno podría ser aprobado sin conocerlo perfectamente*. Naturalmente que este cuestionario "mínimo" había de serlo de verdad, pues si no perdería su eficacia al no poder conseguirse su efectiva asimilación. Valdría más que pecase de demasiado modesto basándose en lo que de verdad puede ser aprendido por un alumno mediano y de buena voluntad, teniendo en cuenta su edad y su preparación básica de modo que representase lo que realmente puede y debe exigirse. No creo que sirviese de pretexto a los que se rigen por la ley del mínimo esfuerzo para trabajar menos. Pues por limitado que fuese, siempre representaría un nivel más alto del que existe en la actualidad.

OTILIA LÓPEZ FANEGO.

Humanismo, latín y cultura

No estamos en libertad de jugar al ajedrez ni de ejercitarnos en sutilezas que no conducen a ninguna parte... El tiempo apremia y es grande la responsabilidad que pesa sobre nosotros.

ALFRED MARSHALL.

Nunca pude imaginar que una alusión mía, de pasada, al papel de las humanidades en la enseñanza media produciría una reacción tan apasionada, primero por parte del Sr. Vicuña, al que me vi precisado a contestar brevemente, luego en otros, que no me hicieron el honor de citarme y, finalmente —así lo espero—, del Sr. Mañero Mañero, cuyo largo trabajo, publicado en los dos números anteriores de REVISTA DE EDUCACIÓN, es una especie de toque de alarma para que acudan en socorro de la civilización occidental cuantos no quieran dejarla morir, impasibles e ingratos, a manos de los hombres-masa.

Ello prueba que la cuestión es actual y que vale la pena haberla puesto sobre el tapete, aunque no sea agradable ver cómo, también aquí, la pasión convierte las ideas en proyectiles lanzados con deplorable encono.

Lamento, además, no disponer del espacio suficiente para una respuesta detenida, ya que la Jefatura de la Redacción ha limitado el espacio de que puedo disponer, aunque no puso fronteras al que utilizaron mis contradictores. He aquí por qué me veré

obligado a prescindir de no pocos extremos interesantes y a comprimir y escorzar la exposición.

LA EDUCACIÓN FORMAL.

El punto fuerte de la argumentación aducida por los latinistas y sus partidarios consiste en decir que el latín es la materia de mayor valor formal, es decir, la que desarrolla más la inteligencia de los adolescentes. Si conjugamos este aserto como aquel otro, también capital, relativo a que sólo pueden estudiar humanidades las inteligencias despiertas, vendremos a la conclusión de que, según mis adversarios, los señores que han salido de Institutos y Colegios, primero, y de las Facultades de Letras, después, con ocho o diez cursos de latín metidos en sus cabezas, son los seres más inteligentes del mundo. Dejo vibrando ahí la conclusión, sin ningún comentario.

Pero ocurre que el concepto de educación formal, más técnico que el de "pedagogía fundamental" aplicado a una asignatura, que apareció en el siglo XVIII, cuando el "realismo" educativo comenzaba a atacar, juntamente con las literaturas nacionales, los viejos reductos greco-latinos en la enseñanza, y contra el que Herbart descargó certeros mandobles dialécticos, es un residuo arqueológico de otras épocas, dominadas, aún en Pedagogía, por la distinción entre "materia" y "forma".

Hoy nadie lo menciona ya porque:

a) El entendimiento sólo se desarrolla en la acción y lo que los procesos auxiliares —memoria, imaginación, etc.— realizan y elaboran no puede separarse de sus resultados últimos. Todo saber asimilado enriquece y no se da una educación o formación que no lleve aparejado un saber.

b) El distingo entre materia y forma, aplicado al trabajo mental, como a tantos otros campos, es insostenible porque se apoya en el concepto griego de razón, "formulado en un marco donde las relaciones de hombre a hombre y del hombre con el mundo

N. DE LA R.—Con la publicación del artículo "El latín en un bachillerato anteuniversitario", del catedrático de Latín don F. Vizoso Martínez en el número 81, daremos fin al diálogo en torno a la enseñanza de las Lenguas clásicas en el bachillerato, que se ha venido manteniendo en las páginas de esta REVISTA. La reiteración de algunas de las ideas expuestas en este diálogo e incluso las contradicciones aparecidas obedecen al intento por parte de esta Redacción de dar cabida a posturas contrarias y hasta polémicas sobre cuestiones de actualidad didáctica.

se inscribían en los límites estrechos de una técnica todavía primitiva. El ciudadano del universo antiguo es miembro de una comunidad restringida, en la que sólo participa una minoría de hombres libres y bien nacidos" (1). De tales raíces sociológicas se originó el desprecio al trabajo, en oposición al concepto hebreo, y una divinización de la especulación y del ocio contemplativo, como ideal de vida. Hoy sabemos que, antes y al lado de esa *inteligencia conceptual*, hay una *inteligencia práctica*, sobre la cual hizo Bergson atinadas consideraciones, cuya falta de cultivo en la enseñanza media mutila la auténtica formación de los adolescentes, todo ello efecto de un "humanismo poco humano".

c) Decir que el latín "forma" porque sus palabras están más próximas a las intuiciones que las originaron que las del español, por ejemplo, es quedarse a la mitad del camino. La lógica —otra creación griega que tanto combate Heidegger afirmando que en ella el *Logos* se había divorciado de la *Fisis*, haciéndose más "palabra" que "verdad"— exigiría llegar por lo menos hasta el sánscrito como instrumento formativo. ¿Por qué esta "media tinta" dialéctica?

d) Alguien ha dicho que en latín el alumno puede aprender a "ver" las palabras como algo objetivo, desprendidas ya de esa imbricación y entranamiento en la intimidad, que es uno de los obstáculos psicológicos fundamentales en el estudio analítico de idiomas. Pero una cosa es percibir la palabra como algo "extraño", hecho que se da en el estudio de cualquier lengua, viva o muerta, que no sea la vernácula, y otra distinta "referirla" a contenidos mentales comprendidos y vividos. Olvida este argumento que cada lengua es un sistema de signos que se corresponden y limitan entre sí, un "registro" psicológico y una regla de pensamiento, como ha probado recientemente Brice Parrain. Lo que en ella importa y "significa" radicalmente no es la palabra, sino la frase, cuyo movimiento interior (intuición brumosa y melodía dinámica de "sentidos" que se obstaculizan confluendo) se convierte en ordenada estructura, que no es precisamente la "oración", engendro "dialéctico" del que los "rhetores" expulsaron la mitad del alma —la afectividad— para quedarse con la cáscara "lógica".

La palabra en tal concepción no gana nada objetivándose, ya que lo que importa es la "introyección subconsciente" de los complejos elocutivos y los mecanismos psíquicos indispensables para convertirlos en cosmos expresados. Y eso sólo se consigue con la que llama Daggan "traducción pasiva", antitética del método gramatical y "filológico" que siguen nuestros profesores de latín y griego (2). Sólo forma, en el sentido de enriquecer intelectual y *relativamente* con un nuevo registro simbólico, la lengua que se aprendió de viva voz, pues la escritura es una realidad secundaria incompleta y residual, de la que se han eliminado los sonidos, auténticos vehículos del alma. Lo demás es "jeroglífico".

LATÍN Y MATEMÁTICAS.

Yo esperaba que algún matemático rompiera lanzas en favor de aquella disciplina sin cuyo saber Platón no admitía a nadie en la Academia. Se ha hecho moda entre ciertos devotos del humanismo despreciar las matemáticas como asignatura que sólo maneja el razonamiento deductivo, en tanto el latín desarrolla todos los tipos de reflexión y, en particular, el que Pascal llamó "espíritu de sutileza", por oposición al "espíritu de geometría".

Una parte de razón tiene ese argumento —desconocida, por otra parte, de la mayoría de quienes lo esgrimen— si atendemos al estado a que ha quedado reducida la matemática elemental, a consecuencia, como dijo Cicerón, del achatamiento contable que le hicieron sufrir los romanos, ese pueblo de hombres prácticos que "regardant l'esclavage comme l'institution de base de la société, ne trouvaient dans leur coeur rien qui pût dire non à un homme qui affirmait avoir sur eux le droit d'un propriétaire", como dice Simone Weil (3); de ahí que, en opinión de la misma autora, "ils ont avili les plus belles choses" y, desde luego, las matemáticas.

Urge reaccionar contra esta mentalidad "literaria", producto del "humanismo", con tanta mayor urgencia cuanto que, sea o no cierta la afirmación de Galileo, según la cual "el universo está escrito en lengua matemática", es innegable que la ciencia y la vida actuales acuden al simbolismo matemático cada día con frecuencia mayor, por lo que es necesario intensificar y actualizar la enseñanza de este lenguaje si queremos preparar de verdad a muchos que no van a tomar parte en las Guerras Púnicas, sino en las tareas y empresas del año 2000, hecho que olvidamos con frecuencia, convertidos en mujeres de Lot... ¡y así es el número de nombres españoles que leemos en la bibliografía de la electrónica, de la cibernética, de la Sociología, de la Estocástica, de la Física nuclear, de todo lo que desborda la falsilla "humanista"!

La matemática de los últimos ochenta años es un "método de investigación y comprobación". Como ha dicho Granger, su papel "consiste en inventar estructuras, en definir operaciones que subsuman en un orden superior un conjunto de hechos legados por un estado anterior de la cultura científica" (4). Cuando nuevos resultados contradicen las "leyes" antes admitidas para la correspondiente región epistemológica, la matemática tiene que realizar un esfuerzo para hallar un "modelo" —el instrumento de la ciencia actual, sobre el que tanto habría que decir— que "comprenda" tanto los hechos nuevos como los antiguos. Tal parece haber sido la reciente hazaña de Heisenberg, que no descubrió el principio de indeterminación ni la fórmula que explica el universo por leer el "Timeo" en griego, sino por saber cálculo integral, ecuaciones diferenciales y cálculo de probabilidades superior.

Llega un momento en la investigación —ha llegado ya, como saben los matemáticos, los físicos y los

(1) Gilles-Gaston Granger: *La raison*. París, 1955, páginas 12-13.

(2) George Daggan: *Comment apprendre une langue étrangère?*, en "Pedagogie", febrero 1958, págs. 96-108.

(3) Simone Weil: *L'enracinement. Prélude a une déclaration des devoirs envers l'être humain*. París, 1949, páginas 232-233.

(4) Gilles-Gaston Granger: *Ob. cit.*, pág. 65.

filósofos que están "a la page"— en que las palabras resultan no sólo insuficientes, tanto para la penetración como para la expresión, sino perturbadoras porque "implican" siempre al yo, en vez de limitarse a "explicar" los hechos. No se trata de intuiciones inefables, que el poeta desvela y anuncia, sino de "ontologías regionales", para emplear la expresión de Husserl, donde es necesario un simbolismo más riguroso y exacto que el verbal, tan "humano". La Lógica moderna, tan emparentada con la matemática, es una prueba de lo que decimos.

Pero, además, la matemática no es ya solamente la ciencia de la cantidad, pues se aplica a procesos puramente cualitativos, como son los biológicos y sociales. Ella ha descubierto, por ejemplo, el principio ergódico, "es decir, la independencia del presente respecto del pasado... una especie de fatalidad en la naturaleza, en virtud de la cual, cualquiera que haya sido el pasado, se llega al mismo presente" (5). Postulado digno de reflexión en el asunto que nos ocupa y que plantea el problema de si la naturaleza será más sabia que la cultura, pese al idealismo alemán. Lo que no se podrá negar es la necesidad de conceder a las matemáticas un lugar destacado en la enseñanza media, pero actualizando el contenido del Plan en los distintos cursos y el método didáctico. ¿Y si resultase ahora que no sólo el mundo físico, sino también el alma estuvieran escritos "en lengua matemática", para emplear la expresión de Galileo? Los años próximos reservan muchas sorpresas al "humanismo".

HUMANIDADES Y HUMANISMOS.

Sería tentador escribir largamente sobre la historia de estos conceptos y los avatares y consecuencias de su aplicación. Habremos de contentarnos con algunas indicaciones señalando los cinco momentos que en su evolución podemos distinguir.

1.º El primer humanismo brotó en Roma, como demostró Momsem, en el llamado "círculo de Escipión", mitad por esnobismo imitativo, mitad por afanes de segregación social. Las "letras" griegas que el influjo de Polibio y Panecio introdujo, como canónicas, en la enseñanza romana, en modo alguno eran lo mejor de la filosofía y la literatura helénicas, sino, como Momsem afirma, "las producciones más modernas y más frívolas del espíritu griego... y los filosofemas más imperfectos de los antepasados" (6). Desde su nacimiento, pues, el clasicismo fué filológico, pasadista y poco "clásico".

2.º Un momento crucial tuvo lugar después del advenimiento del Cristianismo. A pesar de la "polémica de las humanidades", que se prolongó durante siglos, "es uno de los hechos más paradójicos de la Historia que una transformación interior tan profunda no entrañase un nuevo sistema de educación, la constitución de "humanidades" que tuviesen en cuenta los valores nuevos" (7). De aquí arrancan para

el mundo consecuencias múltiples, y entre ellas, como ha hecho notar respecto de Oriente el P. Antonio Pacios, en un trabajo meritísimo, "el desarraigo de una fe cristiana que no quiso acomodarse a la cultura y lengua de quienes habían de profesarla" (8). Las antinomias insolubles del Occidente proceden de que tiene una veste cristiana recubriendo un alma pagana, y ello no en el pueblo, no en la masa, que tanto desprecian los "selectos", sino en las "élites", por efecto del "humanismo" grecolatino.

3.º Con el Renacimiento se presentó otra ocasión para dar actualidad a la enseñanza acomodándola a las necesidades de un mundo acrecido y al movimiento naciente de las lenguas y literaturas nacionales; mas lo que ocurrió fué todo lo contrario: se afianzó más y más el delirio "clásico", que dió lugar a episodios grotescos, si no hubieran estado cargados de lamentables consecuencias. Así Marsilio Ficino proclamó al hombre *Deus in terris* y Erasmo, que no leía un libro de Cicerón sin besarle después, afirmaba que "las denominaciones *San Sócrates* y *San Cicerón* no eran impropias ni sacrílegas" (9).

4.º El momento siguiente estuvo a cargo del neohumanismo alemán, que se embarcó en el estudio de la literatura y la filosofía helénicas, con ojos y mentalidad germánicos del tiempo de la "Ilustración". En Schiller, en Herder, pero sobre todo en Goethe, se da una idealización de lo griego, "maravilloso equilibrio de una tensión titánica cuyos polos están constituidos por la ética de Kant y el ingrediente romántico del instinto" (10). Observemos que si entonces comenzó a difundirse por Europa una ola de admiración humanista, se refería exclusivamente al pensamiento y al arte de la Hélade, lo que no obstaba a que, por inercia, como dice Meylan, fuera el latín la lengua que imperase en los Gimnasios.

5.º La etapa culminante corresponde al período de entre-guerras y se sirvió como portavoz de esta "profundización liberal del humanismo griego en los estertores de la Modernidad" de la revista alemana "Die Antike", en la que escribieron principalmente Stenzel, Schadewalt y Jaeger. Jaeger fué quien pontificó con mayor elocuencia la visión platónica de la realidad, mediante la sumisión del poder al saber, "superando" así la perspectiva de Burkhardt, cuyo pesimismo acerca del mundo helénico se apoyaba en una concepción mucho más realista de sus gérmenes de disolución interna, que Jaeger parece ignorar.

Pero Jaeger está ya fuera de actualidad, no sólo por la crítica de Stenzel, que le echa en cara su frenético platonismo y su enfoque idealista, sino por la situación del pensamiento en el momento presente, que ha sido expuesta con meridiana claridad por un hombre que la conoce bien, el profesor de Padua Armando Rigobello. He aquí sus palabras, que es imprescindible meditar: "Es una situación de hecho en la cual, a través de la discusión sobre el humanismo, está en juego todo el horizonte especulativo y práctico de nuestra cultura. La situación se concreta en estos términos: la civilización occidental, cons-

(5) Dario Maravall Casesnovas: *La Biología matemática como tema de nuestro tiempo*, en "Cuadernos Hispanoamericanos", núm. 99, marzo 1958, pág. 331.

(6) Teodoro Momsem: *El mundo de los Césares*. Méjico, 1945, págs. 543 y 545.

(7) Louis Meylan: *Les humanités et la personne. Esquisse d'une philosophie de l'enseignement humaniste*. Neuchâtel, 1944, 2.ª edición revue, pág. 15.

(8) Antonio Pacios: *Las lenguas clásicas en el Bachillerato*, en "Atenas", núm. 289, marzo de 1958, pág. 58.

(9) H. E. Barnes y H. Becker: *Historia del pensamiento social*, tomo I. Méjico, 1945, pág. 306.

(10) Armando Rigobello: *L'itinerario speculativo dell'umanesimo contemporaneo*. Padova, 1958, pág. 14.

titudina en torno al signo humanista del *logos*, en cierto momento de su desarrollo, a consecuencia de la revolución kantiana y de la metafísica del idealismo trascendental, ha llegado a la formulación de un historicismo donde el *logos*, resolviéndose en su movimiento dialéctico, se hace incapaz de justificar aquellos valores perennes suscitados y sostenidos por toda la tradición humanista occidental. Aquí reside la contradicción entre humanismo e historicismo, agravada por el hecho de que el historicismo es un desarrollo del propio humanismo" (11).

Este es el tremendo problema filosófico, la verdadera encrucijada en que se encuentra el pensamiento actual, que sólo puede ser evitada acudiendo a la concepción cristiana en toda su originalidad y pureza, para lo cual estimamos conveniente, si no indispensable, retroceder a las fuentes bíblicas y a la cantera hebrea, poniendo sordina a muchos de los postulados griegos (no decimos latinos porque Roma no creó nada a no ser un uso de la fuerza que eliminaba previamente el respeto a la persona, en atención a "construcciones históricas" de sentido final opuesto a la cosmovisión cristiana, y un formalismo vacío que decía, por ejemplo, "dar a cada uno lo suyo", sin parar mientes en *qué es lo suyo de cada cual*, pues sin esto puede pensarse y obrarse la iniquidad, como alimentar con carne de esclavos los peces en los estanques del jardín, según hacía Palión. Y esto en su campo peculiar, en lo que un profesor francés llamó el "universo del Derecho romano", muy alejado del "universo de la justicia") (12).

Tal revisión comenzaría por el concepto mismo de verdad, base de la filosofía. En griego es "aletheia", desvelamiento, contemplación "desinteresada", mientras en hebreo es "emeth", que significa fidelidad, testimonio, autenticidad. Como dice Von Balthasar, "el concepto israelita de verdad no tiene este carácter, entre hinchado y frívolo, menester de "sabios" abroquelados en alfabetos esotéricos para justificar la fecundidad del ocio. El *emeth* vincula, reclama confianza y fe, obliga, pide obediencia a la certidumbre que la verdad proporciona" (13).

TRABAJO, MASAS Y "ÉLITES".

¿Y si esta idea de la verdad, reclamando una esfera de ocio para cultivarla —de donde el nombre mismo de "escuela" en griego— hubiera nacido de una voluntad de distinción y segregación social, en virtud de la cual el *sophos* comerciaba con las Musas, en tanto los esclavos proporcionaban el pan de cada día? ¿Y si el ocio especulativo tuviera sólo una motivación de holgazanería distinguida, porque no cabe duda que el trabajo es una dura necesidad, y la educación hubiera funcionado, consciente o inconscientemente —para el caso es lo mismo—, como un sistema de obstáculos y un correlativo sistema de facilidades, según la procedencia social?

Sea de ello lo que fuere, lo cierto es que hoy se concitan pensamiento y desarrollo social para proclamar algunas cosas importantes:

a) Que hay que sustituir, en todos los campos, el "aislamiento" por la *comunicación social* y la "selección de algunos", sean quienes sean, por la "promoción de todos", cada cual según sus posibilidades. Creo que los años próximos van a ocuparse en la problemática, por otra parte muy compleja y llena, claro está, de "contradicciones", de esta especie de "comunicación de bienes" de todas clases que sólo se conseguirá "haciéndonos por el amor servidores los unos de los otros", como dijo San Pablo (14).

b) Una de las realidades a generalizar y distribuir será el trabajo, cuyo ejercicio no se considerará socialmente demeritorio, pues, como dice el Padre Chenu, dominico francés: "El trabajo es factor de humanización, convirtiéndose en el eje de la "socialización" gracias a la cual la humanidad franquea una etapa decisiva en su marcha conjunta. En él se produce un fenómeno de interiorización, por el que, lenta y duramente, se desarrolla la conciencia de la participación en una obra común —si es *común!*— y de la pertenencia a la agrupación humana que produce el mismo bien. Adhesión a favor de la cual emerge, aún bajo la coacción, una libertad alimentada por este amor a un *bien común*, del que cada uno se siente parte activa. Es la "ley de la comunidad", que analizan los sociólogos" (15).

c) Con la revalorización del trabajo cambian muchas cosas, entre ellas el concepto de masa. Las masas —no las turbas, y aún sobre ellas debe flotar no el desprecio, sino el "miserere super turbam" bíblico— no son hijas del diablo, y el *hombre-masa*, cuya psicología incorporo, según viene a decir el señor Mañero, no es una realidad arrasadora, además de "inferior" e ignara, pese a las afirmaciones de Pemán y al libro de Ortega, cuya sociología era ciertamente tan "aristocrática" como endeble, resultado de una simple división de funciones humanas según la cual unos mandan y otros obedecen, lo que produciría risa a cualquier sociólogo medianamente informado. El hombre-masa es el tipo humano que ha sucedido al hombre autónomo y desvinculado de la etapa liberal. Oigamos a Romano Guardini: "En correlación con la técnica entra en juego otra estructura, para la cual la idea de *personalidad* que edifica su propio yo, y lo mismo la concepción del sujeto autónomo, no son evidentemente ya la norma. Surge la forma que le es más radicalmente opuesta: *el hombre de la masa*. Esta palabra no tiene aquí nada de peyorativo, ya que designa una estructura humana ligada a la técnica y al planismo. Como no tiene todavía tradición y debe abrirse camino luchando con las tradiciones válidas hasta ahora, se manifiesta, sobre todo, por su carácter negativo; pero, en su esencia, *constituye una posibilidad histórica como cualquiera otra*. No resolverá los problemas de la existencia, ni transformará la tierra en un paraíso, pero *es la del porvenir* (ahora subrayo yo), la del porvenir inmediato, hasta que otra forma le suceda" (16).

Ya sé que entre nosotros, por razones muy largas de explicar, todo esto es demasiado "revolucionario"

(11) A. Rigobello: *Ob. cit.*, pág. 30.

(12) Morris Ginsberg: *On the Diversity of Morals*. Heineman, London, 1956, págs. 114 y sigts.

(13) Hans Urs Von Balthasar: *La esencia de la verdad*. Buenos Aires, 1955, pág. 29.

(14) San Pablo: *Gálatas*, 5, 13.

(15) M. D. Chenu: *Pour une théologie du travail*, París. Editions du Seuil, 1955, págs. 22-23.

(16) Romano Guardini: *Le fin des temps modernés*. Traduit par J. Ancelet-Hustache, París, 1952, pág. 70.

para que pueda ser aceptado. No en vano Kant llamó a España "la tierra de los antepasados". Pero la verdad es esa y la historia la impondrá a pesar de la resistencia de nuestros profesores de filosofía. He aquí por qué al definirme casi como hombre-masa, el Sr. Mañero no ha hecho sino llamarme "hombre de mi tiempo".

d) Es claro que al cambiar la óptica del trabajo, debe variar concomitantemente la función de las "élites". Nadie puede negar que la sociedad no podría subsistir sin selecciones que ejerzan misiones de dirección y magisterio; pero, además de estar en revisión aguda hoy el problema de la naturaleza, titularidad y límites del poder, en relación con el respeto que exige la formación, desarrollo y plenitud de la persona —respeto infinito, a la luz de los principios cristianos, de donde las vinculaciones íntimas entre política y educación y el valor de las reflexiones pedagógicas—, se impone, por un lado, la necesidad de concebir y realizar el *mando* como *servicio* y el otorgamiento de prestigio a los "mejores" en proporción al efectivo amor de caridad que muestren y demuestren; por otra parte —y este aspecto merecería atenta reflexión— conviene aplicar, "mutatis mutandis", a las esferas cultural y política, en lo relativo a la selección de las "élites", un principio análogo al de la "gracia suficiente". De esta suerte, no sólo se ampliarían las bases de selección —con una política de protección escolar muy decidida y ambiciosa—, sino que, considerando que Dios da a todos la gracia necesaria para su salvación, a poco que cooperen, de modo semejante, la "salvación cultural" debe ponerse al alcance de todos, a pocas dotes naturales que posean. Este principio precisaría una exposición detenida, pues trueca la perspectiva habitual de "selección" por la de "promoción", más cristiana, a consecuencia de este postulado radical: para entrar en el Reino de los Cielos no será necesario haber estudiado latín ni haber aprobado ninguna "oposición".

He aquí por qué cuando la brega contenciosa a que invita la ascensión a la cucaña cultural se eriza de obstáculos por los que consiguieron culminarla y restringen el acceso de nuevos "elegidos", sentimos deseos de clamar con el ardiente y auténtico Bernanos: "No vengo aquí a enseñar nada. No me dirijo a las "élites". Ya estoy harto de "élites". O más bien diré que me dirijo a las "élites", pero en calidad de modesto intérprete de millones de buenas personas a quienes conozco bien porque soy una de ellas. Soy una de ellas, ustedes no me harán decir lo contrario: soy uno de esos *hombres medios*" (17).

Pero la teoría y, lo que vale más, la vigencia real del "hombre cualquiera" tardará mucho en abrirse camino entre nosotros, aunque viene impulsada por los más apremiantes vientos de la Historia.

TÉCNICA Y HUMANISMO MUNDIAL.

La formación "literaria" de los "humanistas" cree amenazada la cultura por la invasión de la técnica, que todo lo está echando a perder, acaso porque no nos da tiempo a entregarnos a deliciosos, pero inúti-

les, juegos con ninfas y musas. Lo cierto es que las grandes innovaciones tecnológicas (la invención de una herramienta que permite cultivar la tierra, el atalaje de los caballos, la pólvora, el timón, la brújula, la máquina de vapor, el "robot" electrónico que inicia la automatización) señalan la apertura de nuevos ciclos culturales, siempre que los pontífices y acólitos del pasado no frenen o desvíen sus líneas de fuerza.

La revolución tecnológica a que asistimos tendrá las mayores consecuencias sociales y culturales. He aquí algunas de ellas:

a) La modificación y facilitación de las relaciones del hombre con la Naturaleza, tanto en la esfera del conocimiento como en la de la explotación de sus recursos. Una nueva imagen del mundo se está fraguando ahora mismo, en los umbrales de esta "era del átomo" que es también la "era del espacio".

b) La modificación de las relaciones entre los hombres, en el sentido de un acortamiento de las *distancias geográficas* y de las *distancias sociales*. La ruptura del equilibrio anterior, para reconstituirlo a un nivel más alto, provoca el malestar de quienes no comprenden la hora signada, como antes indicamos, por el postulado de la *comunicación*.

c) El humanismo, no ya el filológico-estético usual en la enseñanza media, cuando puede, sino el filosófico y de fondo, en cuanto ideal de hombre inmodificable, es ahistórico, apto sólo para la cultura "regional" vigente hasta aquí. Ahora el empequeñecimiento del mundo físico pone en relación a gentes de los más apartados rincones del globo y reclama un humanismo adecuado a la *cultura mundial* que comienza. Las modificaciones del pensamiento y las condiciones de vida implican una especie de "mutación cultural", que ha de traer aparejada la correspondiente "mutación educativa". Lo contrario es caer en alicorto y miope "topocentrismo".

La integración del *homo sapiens* con el *homo faber* pide que se consideren realidades culturales lo mismo una doctrina filosófica que un camino, una herramienta, una pieza de cerámica, una receta culinaria o un canto popular, de acuerdo con la concepción de los antropólogos, para los cuales, por otra parte, es un principio inconcuso "la dignidad esencial de todas las culturas" (18).

FUNCIÓN DEL BACHILLERATO.

Es una equivocación pensar que la cultura es una realidad objetiva, impersonal y exigente, a cuya realidad espectral han de someterse los hombres como a un molde inesquivable y supremo. Lo cierto es que la cultura, antes que ese conjunto divinizado de ciencias, letras y artes, cuya *summa* constituye el paradigma educativo, es sólo la porción de ella que ha asimilado de verdad cada hombre, que informa su vida y convierte en cada uno de sus actos en valor encarnado. Lo demás son "superestructuras mentales". Esto quiere decir que los Planes han de subordinarse a los alumnos y no al revés; y otra cosa todavía: que cuando el número de participantes en el "banquete" de la cultura aumenta, y varían las exi-

(17) Georges Bernanos: *La libertad, ¿para qué?* Buenos Aires, 1955, págs. 104-105.

(18) M. J. Herkovits: *Les bases de l'Anthropologie culturelle*. París, 1953, pág. 341.

gencias históricas, son los planes docentes los que han de cambiar y no la mente de los muchachos.

Históricamente, la transmisión intencional de la cultura comenzó percibiendo la necesidad de comunicar la de carácter profesional y superior; como ésta precisaba de una propedéutica surgió, dentro de la universidad, la Facultad de Artes, encargada de dar la que luego se llamó segunda enseñanza; pero este nombre sólo tuvo sentido cuando se observó que era necesaria una iniciación en los "elementos" instrumentales, de donde salió la enseñanza primaria.

Este proceso histórico ha impuesto una perspectiva valorativa, incrementada por actitudes mentales procedentes de la organización social del Occidente. La cima docente es el ideal y la razón misma de existencia de la enseñanza; la media tiene sentido en función de aquélla y la primaria en cuanto sirve a la media. En España son numerosos los obstáculos que se oponen a la vigencia social de la cultura primaria, y no precisamente por parte de los analfabetos.

Otro dato importante se relaciona con el nacimiento institucional del grado primario, hecho que tuvo lugar, al menos con trascendencia política, a fines del siglo XVIII. Hasta entonces no existía prácticamente más que la universidad. Entonces avanza hacia el proscenio de la Historia el "tercer estado", que exige la institución cultural indispensable para su ascensión social. No otra es la "razón histórica" de la enseñanza primaria, como puede ver quien estudie desapasionadamente los hechos.

A comienzos del siglo XIX, los legisladores estructuran las instituciones docentes en tantos grados como clases sociales contienen en la política de los Estados. Así nuestro Reglamento General de Instrucción Pública de 29 de junio de 1821, habla ya de "primera, segunda y tercera enseñanza" y el Plan de 1845 señalará el grado medio como "propio especialmente de las clases medias, ora pretendan adquirir los elementos del saber indispensables a toda persona regularmente educada, ora intenten allanarse el camino para estudios mayores y de adquisición más difícil" (19).

Esta compartimentación demuestra en qué medida las instituciones culturales obedecen a presupuestos sociológicos, aunque sean inadecuados, como ocurre en este caso, puesto que, en realidad, como dice Meylan, "la escuela primaria y la secundaria son especies de un mismo género: la escuela general o de cultura, y no hay entre ellas más que diferencias de grado, mientras entre las escuelas primaria y secundaria y las profesionales hay diferencias de naturaleza" (20).

El que la Enseñanza Media rechace tal asimilación y se considere más vinculada a la universidad, prueba bien el cariz de los supuestos sociológicos y su primacía sobre los culturales. Pero ello no impide proclamar la afinidad entre las funciones del grado primario y secundario, y es un error trascendental pensar sólo, como ocurre entre nosotros, en el bachillerato como puerta de la universidad.

(19) Véase Manuel Fraga Iribarne: *La educación como servicio público. Un comentario al centenario de la Ley Moyano*, en "Revista de Estudios Políticos", núm. 96, noviembre-diciembre 1957, págs. 10 y sigts.

(20) L. Meylan: *Ob. cit.*, pág. 25.

RESUMEN.

Es necesario terminar y lo haré mencionando las conclusiones más importantes que se derivan de lo apuntado.

1.º El paradigma formativo del Occidente a base de "humanidades" no puede probar su pretendida superioridad en cuanto al desarrollo de la inteligencia de los adolescentes. Si lo que "forma" es la índole "primitiva" de los idiomas, mucho más justificado estaría estudiar el griego y el sánscrito. Si lo que tiene validez es la cultura a que dan acceso, sería mucho más razonable preferir el griego al latín. Pero ni el uno ni el otro pueden sostener su derecho a formar las juventudes de una época cuya problemática mental y científica no pudo ser sospechada por griegos ni latinos.

2.º Como ha dicho Dámaso Alonso, "nada hay más formativo que el propio idioma", y él ha de ser cultivado con ahínco como base "formal" de la cultura básica o común, cuyos estudios, de los once a los catorce años, se realizarían en una *Escuela Media*, que excluiría el latín e iniciaría el estudio de una lengua moderna, francés o inglés, a elección (21).

3.º El Bachillerato preuniversitario incluiría el latín y el griego solamente para quienes fuesen a cursar después Filosofía, Filología clásica, Historia o Derecho. Estos seguirían, pues, el *bachillerato clásico*. Todos los restantes estudiarían el *bachillerato moderno* (con doble opción: *Ciencias y Humanidades modernas*), sin lenguas clásicas, con dos idiomas extranjeros vivos y una intensificación de Matemáticas y Ciencias físicas y naturales. La Religión y las Ciencias del Hombre sustituirían con ventaja en esta rama la concepción del mundo que instaurarían en aquéllas las "humanidades".

4.º Se impone una revisión de los planes de estudio de la enseñanza media, particularmente profunda en cuanto a la inclusión de las partes de la Matemática reciente que puedan asimilar los bachilleres, así como una Sociología no académica que les proporcione un conocimiento suficiente de la estructura y dinamismo de las sociedades humanas. Lo mismo cabe decir de los aspectos de la nueva Física que permitan actualizar la formación de los adolescentes. Hay que sacar a las "asignaturas" de los viejos clichés, aptos para vivir en el siglo XVII.

Pero habría que cambiar también la "función de la Universidad".

Ya sé que todo esto costará muchos años de tiempo y de esfuerzos. Nos va en ello, sin embargo, el poder o no incorporarnos de verdad al ritmo de los tiempos, en una época en que es inútil erigir fronteras y en la que nos apremian tareas ingentes, mucho más acuciadoras que leer a Virgilio y a Safo en sosegadas tertulias de "exquisitos"

ADOLFO MAÍLLO.

(21) El cultivo de la lengua nacional reclama, sin embargo, la puesta a punto de los indispensables instrumentos didácticos. Aterra pensar en las dificultades que plantearía una eficaz coordinación entre las metodologías primaria y media en este punto, desde el momento en que el Sr. Mañero, y no sólo él, culpa a la escuela primaria del desconocimiento de la gramática que padecen los niños que ingresan en los Institutos a los diez años. Desde Laura Brackenbury, primero, y Américo Castro, después, sabemos que la escuela debe *enriquecer* la lengua infantil para que la *disciplinen* (los Institutos, sin duda), a partir de los doce años. Pero de esto tendríamos mucho que hablar...