

380 ✓

Revista de EDUCACION

27 - 28 ✓

Número dedicado al

C U R S O
P R E U N I-
V E R S I T A R I O

AÑO III ★ VOL. X ★ ENERO-FEBRERO ★ NUMEROS 27-28
MADRID, 1955

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN MENSUAL

EDITORIALES ★ ESTUDIOS ★ INFORMACION EXTRANJERA Y DE IBERC
AMERICA ★ CARTAS A LA REDACCION ★ CRONICAS ★ TEMAS PRO-
PUESTOS ★ LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ★ ACTUALIDAD EDUCA-
TIVA ★ RESEÑA DE LIBROS ★ INDICE LEGISLATIVO

★ ★

JEFE DE REDACCIÓN:

Rodrigo Fernández - Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCIÓN:

Enrique Casamayor Rodríguez

★ ★

*Los artículos originales en castellano, publicados en esta Revista, son rigurosamente inéditos :-:
No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales :-: La
Dirección de la Revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus res-
pectivas colaboraciones.*

★ ★

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	<u>Pesetas</u>	<u>Pesetas</u>	<u>Pesetas</u>
España	20	POR ONCE NÚMEROS:	POR SEIS NÚMEROS:
Hispanoamérica	25	España 200	España 110
Extranjero	30	Hispanoamérica 260	Hispanoamérica 150
Número atrasado	30	Extranjero 300	Extranjero 180

★ ★

REDACCIÓN:

Centro de Orientación Didáctica.

ADMINISTRACIÓN:

Servicio de Publicaciones.

DIRECCIÓN PROVISIONAL:

Alcalá, 34

Teléfono 21 96 08

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

MADRID

(España)

I

Este número de la REVISTA DE EDUCACION omite las habituales crónicas y noticias para ceñirse exclusivamente al Curso preuniversitario. El orden de materias es el mismo del Proyecto de Instrucciones elaborado en Santander, entre los días 6 y 20 de agosto de 1954, por un grupo de catedráticos y profesores a solicitud de la Dirección General de Enseñanza Media. Por consiguiente, este texto no tiene valor legal; pero hoy por hoy es el más autorizado desarrollo de las Instrucciones Provisionales de 29 de diciembre de 1953, y con toda probabilidad ha de servir de base para las Instrucciones definitivas actualmente en elaboración.

Observará el lector que hemos omitido la consideración de la segunda parte del Proyecto de Instrucciones, dedicada a las "Pruebas de madurez". Quien desee consultar esa parte puede acudir al número 24 de esta Revista, donde el Proyecto se publicó íntegro. Ahora nos hemos limitado a desglosar los más importantes párrafos de la primera parte, titulada Materias, ejercicios y didáctica, y ponerlos como encabezamiento de los respectivos artículos. Cada artículo, pues, glosa y amplía las ideas contenidas en el Proyecto de Instrucciones. Pero sin excesiva sujeción al mismo y huyendo siempre de estabilizar un "cliché". El caer en él es uno de los más graves riesgos que tiene el Curso preuniversitario.

Lo cual no significa desconocer la existencia del riesgo contrario: el exceso de improvisación. Aquí hay que disipar un equívoco: el que el Curso preuniversitario no tenga programas generales no significa en absoluto que no deba tenerlos particulares, tantos como Centros docentes lo impartan. El que el Curso preuniversitario no cristalice en normas rigurosas para varios cursos, no quiere decir que cada Centro y cada curso quede exento de todo planeamiento previo. Sencillamente, el legislador ha abdicado una función en la esperanza de que los Centros sabrán asumirla. Si no fuera así, la libertad docente que el Curso preuniversitario entraña sería inútil; no liberaría ninguna iniciativa constreñida.

Un programa de trabajo es cosa distinta de un plan de estudios, sobre todo si se entiende éste como un cuadro rígido en el que se prescriben las materias que serán objeto de examen. El programa del Curso preuniversitario, que cada Centro debe trazar, no será reducible a un elenco de materias. Se trata de una graduada combinación de ejercicios intelectuales, unos de ellos comunes para alumnos de Letras y Ciencias y otros particulares para éstos o aquéllos. Queda a la prudencia pedagógica del Centro el precisar qué materias deben estudiarse, qué temas deben ser objeto de las conferencias, qué precisas prácticas de Latín, de

Química o de Ciencias Naturales deben realizarse. Las materias de estudio están al servicio de la labor formativa; y esta finalidad es la que crea y justifica el margen de libre elección.

Verdad es que la "labor formativa", a la cual se subordina la aprehensión de conocimientos concretos, no es cosa privativa del Curso preuniversitario; no ha de verse en él una panacea que remedie a última hora y de prisa los errores o deficiencias de seis cursos de Bachillerato memorístico. Sencillamente, el Curso preuniversitario busca remediar dos males que es de esperar sean transitorios: 1.º La falta de hábitos de trabajo intelectual de que se resienten hoy los bachilleres. 2.º El endurecimiento de métodos didácticos del que esa falta, en parte, deriva. Esto es, el Curso preuniversitario se justifica, en buena medida, como fermento de nuevo espíritu en nuestra Enseñanza Media, como palestra donde los profesores apliquen métodos de enseñanza nuevos, que luego, en calculada proporción, deben empapar nuestra Enseñanza Media desde el primero al último curso.

Este singularísimo carácter del Curso preuniversitario obliga a cuidar especialmente su desarrollo. Cuidar no significa legislar, sino orientar, coordinar esfuerzos, brindar sugerencias al profesorado. Ninguna materia ha de atenerse a las palabras de la ley, sino a su espíritu; en materias de enseñanza el espíritu lo es todo. Un plan de estudios, una ley de ordenación, un minucioso programa oficial son en absoluto letra muerta si no se instalan y enraízan en la ciencia y en la prudencia pedagógica de sus destinatarios; éste es el clima que hay que fomentar, el único dentro del cual la Educación puede vivir. Si la ciencia y la prudencia pedagógicas (no desecadas, entiéndase bien, en técnicas herméticas y formularias) brillan por su ausencia, o son débiles, el Curso preuniversitario fracasará con absoluta seguridad, y fracasará también la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, en la que se han puesto tantas esperanzas.

El plan de estudios, la refinada ejecución de los exámenes, la elaboración de perfectos libros de texto incluso, nada pueden por sí si lo anterior falta; si cada "hora de clase" (humilde término a cuya perfección se dirigen todos los esfuerzos económicos y humanos de la Educación nacional, todo su aparato político) no está penetrada de espíritu renovador, atento, por un lado, a los problemas didácticos de cada disciplina y, por otro, a la unidad y el equilibrio del conjunto. Los profesores deben persuadirse de que todos sus problemas—empezando por los económicos—son insolubles si no cultivan ese espíritu en sí mismos. Porque éste, en su desarrollo progresivo, es el único que puede infundir verdadero prestigio nacional a nuestra enseñanza; o sea, es el único instrumento realmente eficaz para presionar con la elocuencia de los resultados a

la sociedad española, poco inclinada, hoy por hoy, a valorar excesivamente la labor de nuestros docentes. Las "culpas", desde luego, se reparten; pero esperar que la sociedad lleve la iniciativa de la rectificación es esperar en vano. De hecho, en todas partes, en todas las naciones occidentales, la Educación nacional se ha ganado el respeto a pulso, y con el respeto la retribución decorosa.

Todo lo hasta ahora dicho explicará por qué hemos omitido la parte referente a "Pruebas de madurez". Muchos de nuestros Centros docentes padecen la obsesión de los exámenes, y funcionalizan y mediatizan al éxito en ellos su actividad cotidiana. Naturalmente que asegurar el éxito en los exámenes es cosa importante, pero este éxito será imposible si se busca directamente, y no por añadidura y como consecuencia de una actividad pedagógica seria. En este sentido, el problemas de los exámenes es secundario, esto es, se halla ligado al problema primario del curso. Y tanto más el examen del Curso preuniversitario, que por la misma índole de éste irá dirigido a calibrar el grado de ductilidad y finura mental del alumno más que a sopesar sus conocimientos concretos.

II

El presente número de la REVISTA DE EDUCACIÓN propone a los profesores una serie de sugerencias sobre el modo de conducir el C. P. U. Hemos evitado rigurosamente, por lo dicho antes, caer en la receta; los consejos y orientaciones contenidos en los artículos de este número no pueden aplicarse inmediata y mecánicamente a la realidad docente, sino que deben ser objeto de asimilación y reelaboración por parte del profesor.

Pero el complemento obligado de este plano de generalidad es la individualización del consejo. El primer rasgo de nuestra vida escolar es la falta de homogeneidad, en estilo mental y en métodos, entre profesores y entre Centros. A iniciar el remedio de esta situación está dirigido el CENTRO DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA, organismo creado por Orden Ministerial de 27 de diciembre pasado y en el que colaborarán fundamentalmente los Inspectores de las diversas ramas docentes, y también profesores especializados en la didáctica de las disciplinas culturales básicas.

El Centro de Orientación Didáctica entrará en relación particular con todos los profesores y Centros docentes que soliciten su ayuda, siempre que sean suscriptores de esta Revista. Su misión se extenderá a todos los cursos de la enseñanza primaria y de las enseñanzas medias, según se reseña en la noticia de su creación encartada en el presente número. En el específico aspecto del Curso preuniversitario, el Centro de Orientación Didáctica servirá a los Centros y a los profesores suscriptores de la Revista que lo soliciten informaciones acerca de estos puntos:

- 1.º Sugestiones sobre textos adecuados para el Comentario en clase, y de títulos y temas de Lecciones y Conferencias.

- 2.º Oportunidad de comentar los textos que sugieran los comunicantes, y confección de esquemas de comentarios que puedan ayudar al profesor.
- 3.º Facilitación (a partir del 15 de septiembre de 1954) de la bibliografía fundamental necesaria para la preparación del comentario.
- 4.º Opinión técnica (que no revestirá en ningún caso carácter preceptivo) acerca de los programas particulares del C. P. U., confeccionados en cada Instituto o Colegio.
- 5.º Informaciones acerca del precio y posibilidades de obtención de material para las prácticas de Ciencias Naturales y de Física y Química.
- 6.º Localización de las ediciones más manejables y económicas de los textos que sean objeto de comentario en el Curso preuniversitario.
- 7.º Envío (a partir de 1 de noviembre de 1955) de folletos explicativos e impresos en materia de Orientación profesional y vocacional.
- 8.º Aclaraciones complementarias sobre las prácticas de investigación científica.
- 9.º En general, el Centro atenderá todas cuantas consultas se le hagan, siempre que sean de riguroso carácter docente; esto es, siempre que no se refieran a aspectos administrativos y legales, que no son de su incumbencia.

Los suscriptores de esta Revista pueden dirigirse, a partir del día 1 de marzo (salvo por lo que respecta a los puntos 3.º y 7.º), a esta dirección provisional:

SEÑOR DIRECTOR DEL CENTRO DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA: Ministerio de Educación Nacional, Alcalá, 34, Madrid.

III

Una última aclaración es necesaria: en este número monográfico nos hemos atendido a los aspectos específicos del Curso preuniversitario, sin poner atención en los problemas metodológicos generales de todo el Bachillerato. Se ha insistido también en aquellos puntos que pueden ser de inmediata aplicación, en alguna medida dentro de lo que queda de curso, y desde luego a partir del próximo octubre.

Por la primera de las razones que acaban de señalarse no hemos considerado, en el apartado sobre "Comentario de Textos", una importantísima modalidad de esta práctica docente: el "Comentario de Textos" como parte de la enseñanza del español, a que se refiere, junto con el estudio de la Lexicología, el profesor Lázaro Carreter, en su trabajo sobre los ejercicios de redacción. Esta especie de comentario, directamente ordenado a la capacitación de "hábitos lógicos y recursos idiomáticos", debe comenzar en el primer año del Bachillerato. Le dedicaremos amplia consideración en un número de esta Revista actualmente en preparación, sobre la didáctica del Bachillerato elemental y de los Periodos escolares tercero y cuarto.

A. Materias fundamentales y comunes

a) Las prácticas del trabajo científico (*)

*Qui scit ubi sit scientia
habendi est proximus.*

La ley, con notorio acierto, ha reconocido que el paso del alumno ya bachiller a participar en la labor universitaria y su incorporación a una enseñanza de grado superior, requiere una preparación y unos conocimientos prácticos indispensables previos. En esta fase de la formación se han de estudiar disciplinas que no nos incumbe examinar porque somos enemigos irreconciliables de este vicio peninsular tan combatido por Ramón y Cajal y con tan fino humorismo criticado por Eça de Queiroz, consistente en ese consagrarse a todo menos al estudio y al ejercicio de la propia pro-

(*) *El Proyecto de Instrucciones de Santander, cuyo orden nos da la pauta del presente número monográfico, incluye en el segundo capítulo de su primera parte, titulado "Materias, ejercicios y didáctica", unos ejercicios FUNDAMENTALES Y COMUNES (tanto para alumnos que hayan cursado en el Bachillerato superior la oposición de Ciencias como para los que hayan cursado la oposición de Letras), y a continuación otros ESPECIALES de Letras y Ciencias. Los ejercicios fundamentales y comunes son cuatro: 1.º Lecciones prácticas de Metodología y Técnica del trabajo científico; 2.º Comentarios de textos; 3.º Lecciones y conferencias; 4.º Lecturas dirigidas.*

A las lecciones de Metodología y Técnica del trabajo científico se dedica este párrafo: "a) El profesor delegado del curso, o el que se estime conveniente, desarrollará al comienzo del curso unas breves lecciones de Metodología general y rudimentos de trabajo científico." Indicación que se amplía en el apéndice 3, que dice así: "Exponiendo, por ejemplo:

A. a) La lectura: Manera de leer, el resumen, la acotación, la lectura, etc.; b) El estudio: Entender, examinar, anotar la dificultad, resolverla y consultar; c) La clase: Su preparación, atención, notas, apuntes, resúmenes, etc.; d) Trato con los profesores: Aclarar conceptos, ampliar conocimientos, dirección en el estudio privado; e) Notas y apuntes: Manera de tomarlos, ordenarlos, clasificarlos, silva de apuntes, papeletas o fichas, etc.; f) Bibliotecas: Su utilización, conocimiento de las de la localidad, manejo de enciclopedias y obras de consulta.

B. a) El trabajo científico en general: Aciaración, interpretación, recensión y crítica; b) El trabajo científico especial: Tema, su valor científico, amplitud, trascendencia, etc. El estado actual de la ciencia en

fesión (1). Por ello nos limitaremos, después de reiterar que no puede llevarse a cabo labor seria universitaria sin que en la segunda enseñanza se hayan realizado previamente las prácticas y los trabajos que el R. P. García Villada, S. J., llamaba, con acierto, de protoseminario (2) ni podrá haber, añadimos por nuestra cuenta, trabajos de protoseminario, si al niño, en la primera enseñanza, no se le ha obligado a realizar a su vez frecuentes prácticas de consulta de libros en las bibliotecas. En este sentido, la materia está ya reglada por la orden del Ministerio de Educación Nacional, de 8 de julio de 1938, que dice a este respecto en su preámbulo:

"No basta con que la escuela primaria, de pago o gratuita, enseñe al niño a leer y a escribir y los principios elementales de las letras y de las ciencias. Necesario es que cuando el niño, reclamado por la necesidad de cooperar al sustento de la familia, abandone la escuela primaria, haya adquirido muy principalmente el hábito de utilizar las bibliotecas y de estudiar e ilustrarse por sí solo. Si esta práctica es importante en otros pueblos, en ninguno ha de alcanzar tan excelentes resultados como en el nuestro, donde la mayoría de los hombres de relieve han sido y siguen siendo autodidactos.

"Es deber primordial de la escuela tener presente

relación al tema elegido, bibliografía anterior, etc.; c) Búsqueda de materiales: Repertorios, bibliográficos, enciclopedias, colecciones, comprobación de citas; d) La investigación en las ciencias experimentales: El trabajo de laboratorio, manejo del material, de los instrumentos de medida, límite de error, etc.; e) Redacción del trabajo científico: Recensión, nota, artículo, tesis, etc.

(1) Eça de Queiroz, en su *Correspondencia a Fadrique Méndez*, nos describe de esta suerte, con su peculiar gracejo, a cierto arquitecto constructor de un quiosco que a poco de construído se había derrumbado: "El arquitecto que lo construyó es diputado y escribe en el *Journal de Tarde* estudios melancólicos sobre finanzas. Mi procurador en Cintra, para reconstruir el quiosco, me recomienda ahora un muchacho estimable que entiende de construcciones y está empleado en la Procuraduría General de la Corona. Tal vez, si yo necesitara de un jurisconsulto, me procurasen un perito aparejador. Resulta, en fin, que son éstos los elementos alegres con que procuramos restaurar nuestro imperio en Africa." (Páginas 143-144, 6.ª edición.)

(2) *Metodología*. Barcelona. Gili. 1921.

que si al campesino que aprende a leer se le proporcionan manuales agrícolas, podrá cultivar más científicamente la tierra y sacar más rendimiento a su trabajo; si se le provee de bibliografías de héroes y hombres ilustres, se habrán erigido en su corazón nobles modelos que imitar y ejemplares conductas que seguir. La biblioteca popular es la verdadera universidad del pueblo, y por ello conviene que el hombre, desde niño, aprenda su manejo."

A su vez, sirve de complemento de la disposición anterior la que en 23 de mayo del mismo año se promulgó, asimismo, y que en su preámbulo dice:

"No es posible que la Universidad cumpla su misión más elevada, ni que el estudiante, en el grado superior de la enseñanza, pueda ensayar y colaborar en la investigación científica—a cuyo objeto ha de utilizar forzosamente libros y revistas propios de la especialidad bibliográfica que les afecta—si éste, al ingresar en la Universidad, no ha aprendido previamente a hacer uso de las bibliotecas, y se ha adiestrado en el manejo de los catálogos y de las fuentes más generales de la bibliografía científica nacional e internacional, así como evacuado consultas, redactado cédulas, cotejado citas, comparado textos elementales, alfabetizado papeletas, etcétera, labor que, por otra parte, se acomoda con manifiesta propiedad a las direcciones pedagógicas más aconsejadas por la experiencia, que tienden a convertir al estudiante en un agente activo y no pasivo de la enseñanza; a que sepa hacer historia y encontrar los datos que se necesitan para ello, antes que repetir de coro una genealogía de príncipes o una larga serie de batallas.

"Por otra parte, la práctica pone de relieve en alto grado que la participación de los alumnos en las tareas propias de la biblioteca les capacita para su futura formación científica o literaria.

"Por último, con el empleo de estas normas se logra resolver en cierto modo el grave problema postsecundario, pues insensiblemente se consigue que cuantos siguen estas prácticas y se acostumbran a frecuentar las bibliotecas y a trabajar sobre las fuentes de información y textos, el día en que por haber terminado sus estudios se ven obligados a abandonar las escuelas o los demás centros de enseñanza media o superior, quedan vinculados para siempre a la biblioteca, para la continuidad de su formación y estudio."

Es digno de consignarse que los bachilleres de los países que desde hace años practican la enseñanza primaria y media en la forma que queda señalada, son sometidos, incluso en el primer año de estudios universitarios, a unos ejercicios de mayor o menor extensión de prácticas de biblioteca y de manejo de fuentes, sin cuya aprobación no les es dado continuar el curso ni naturalmente aprobarlo (3).

Para lograr determinar con acierto qué prácticas y qué ejercicios en el campo de la documentación deben haber realizado precisamente los ya bachilleres para poder ingresar en las universidades con la debida preparación, es indispensable partir de la idea de qué es la universidad, qué fines, qué misión ha de cumplir. Luego que hayamos definido cuáles son estos fines,

podremos exponer en qué debe consistir la preparación y justificar, al mismo tiempo, las razones en que nos apoyamos.

Entre los varios fines que la universidad ha de cumplir, y que se consideran unánimemente admitidos por la mayoría de los tratadistas, figuran los siguientes:

- a) La enseñanza de las profesiones intelectuales; formación de abogados, notarios, médicos, químicos, etc.
- b) La técnica de la investigación científica (4).

Veamos a continuación qué conocimiento entre los que corresponden al campo de la documentación ha de poseer el bachiller en relación con cada uno de estos dos fines:

A) LA ENSEÑANZA DE LAS PROFESIONES INTELECTUALES

La misión de los centros de enseñanza, en orden a la historia, puede clasificarse en dos grupos: el primero corresponde a aquellos tiempos en que los libros se transportaban sobre caballerías y se editaban por junto entre cien y quinientos ejemplares de cada obra, por añadidura en latín, para ser distribuidos y satisfacer las necesidades de todo el mundo. El físico, el alquimista, el astrónomo que había cursado sus estudios en una universidad, podía vivir de su título, esto es, de la ciencia adquirida toda su vida, ya que en el plazo de treinta o cuarenta años los adelantos y los inventos científicos eran muy reducidos en número, y en lograr algunas de sus aplicaciones, derivaciones y consecuencias importantes se invertían lustros, cuando no décadas.

(4) Sobre la misión y los fines de la universidad son de provechosa consulta los trabajos siguientes:

Entre los aparecidos antes de la guerra, pueden verse: M. Weber: *Wissenschaft als Beruf*, publicado en *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen, 1922; págs. 524-555.—E. Spranger: *Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren*. Leipzig, 1913.—K. Jaspers: *Die Idee der Universität*. Berlín, 1923.—R. Schaizer: *Die Universität*. Dresden.—H. Y. Y. Herlots: *The new Universities*. London, 1928.—L. Haldam: *Universities and National Life*. London, 1912.—H. A. L. Fisher: *The place of the University in National Life*. Oxford, 1919.—E. Weller: *Universities in the United States*. London, 1927.—Radbruch, Kahl y Meinecke: *Die deutschen Universitäten und der heutige Staat*. Tübingen, 1932.—T. S. Flexner: *Die Universitäten in Amerika, England, Deutschland*. Berlín, 1932.—L. Berhardt: *Akademische Selbstverwaltung in Frankreich und Deutschland*. Berlín, 1930.

Para el problema universitario en la actualidad, son de útil consulta: M. Bruce: *Redbrick University*.—John Baillie: *The Mind of the Modern University*.—H. A. Hogges: *Objectivity and Impartiality* y *The Christian in the Modern University*.—A. R. Vidler: *The Foundation of a Free University*.—Colin Forrester: *University under Fire*.—Paul White: *Colling all Freshmen*.—Javier T. Jenkins: *The place of a Faculty of Theology in the University of To-Day*.—David M. Paton: *Religion in the University*.—M. G. Sepnons: *Work and vocation*.—L. A. Rud: *Vocational and Humane Education in the University*.—Sir Walter Moberly Rashdall: *Halls of Residence in Modern University. The Crisis of the University. The Universities of Europe in the Middle Ages*.—Kotsching: *The University in a Changing World*.—L. Hogben: *Dangerous Thoughts*.—Arnold Mash: *The University and the Modern World*.—Whewell: *On the Principles of English University Education*.—J. Lasso de la Vega: *La crisis mundial de la Institución Universitaria*. Madrid. Arbor. 1951.

(3) En *Bibliografía Médica Internacional*, 1945, pág. 1085, damos una bibliografía bastante completa sobre el tema y sobre la enseñanza de la técnica de la documentación científica.

El médico, el alquimista, el astrónomo que lograba obtener su título en la universidad o en la escuela técnica autorizada, podía ejercer su carrera profesional durante años con plena dignidad rodeado de justo respeto y pública consideración. En esta edad la escuela primaria pudo tener por finalidad enseñar al niño a leer y a escribir correctamente y dotarlo de los conceptos más elementales de las ciencias y de las letras. La enseñanza media, facilitar una cultura general correspondiente al título, entonces tan apreciado, de bachiller. La superior y técnica, a su vez, la formación de médicos, filósofos, jurisconsultos, alquimistas, etc., para que, durante la vida y a la vuelta de algunos perfeccionamientos posteriores, pudieran ejercer eficaz y moralmente su profesión. El licenciado o doctor, el maestro o el bachiller, en suma, apoyaban en su título académico la más firme y completa autoridad para actuar en la actividad profesional correspondiente durante toda la vida. Estos títulos ofrecieron plenas garantías para sus actos no sólo librándolos de toda responsabilidad moral o pública, sino que les hicieron, por ende, acreedores al respeto y a la consideración de la sociedad.

Bastaba la actuación del selecto profesorado universitario, técnico o escolar sobre el estudiante, y que éste aprobara los cursos y asignaturas establecidas, para que se considerase que el alumno había logrado el dominio de la técnica y la plenitud de su derecho a ejercer la profesión.

El segundo responde a aquella otra época en que la ciencia dispuso del ferrocarril, y los inventos y su difusión se multiplicaron velozmente. Las ediciones de libros, por su tardanza en ser absorbidas por el mercado—cinco o seis años—, no bastaron para satisfacer el ansia de los hombres de ciencia ni su afán de vivir informados al día. Con este motivo surgieron las revistas, que semanal, quincenal o trimestralmente se encargan de revelar, dar a conocer y difundir entre los cultivadores de la ciencia pura y aplicada los últimos avances de sus diferentes ramas, sin esperar a que éstos se incorporen a las nuevas ediciones de los diferentes tratados, en lo que invierten de cuatro a cinco años por lo menos.

El correo, el telégrafo, los congresos y asambleas perfeccionaron después los medios de colaboración entre los investigadores y mantuvieron informados al día a los profesionales sobre los avances científicos. El título brillantemente logrado en una universidad o en una escuela técnica, necesitó ser diariamente convalidado con la consulta cotidiana de libros y revistas.

En nuestros días, la navegación aérea, la radio, la televisión, el microfilm, la microcard, la labor informativa de clasificación, catalogación y codificación realizada por los múltiples órganos de la documentación científica, que permite seguir al día cuanto se publica y descubre en física, química, medicina, etc.; los progresos numerosos e insospechados de los aparatos para la observación, el cálculo, la medida y la experimentación científica; la sustitución de la investigación individual o de artesanía por la de grupos y equipos de técnicos dirigidos, altamente especializados, han variado por completo el significado y el valor de los títulos universitarios y técnicos de todo orden, y muy especialmente el plazo de tiempo por el que ofrecen garantía de eficacia en su ejercicio.

Por otra parte, los centros de enseñanza en general no disponen hoy en sus extensos cuadros de licenciatura ni de todas las disciplinas que son menester para completar el dominio de una profesión, ni por el corto número de días útiles o de trabajo durante el curso cabe, salvo excepción notable, que los profesores puedan explicar el programa completo correspondiente a cada una. Así las cosas, es evidente que tales centros de enseñanza no pueden considerar, ni mucho menos garantizar en conciencia, que la posesión del título de licenciado o doctor en cualquier facultad a que corresponda signifique que el titular ha logrado la información y el aprendizaje de todas las materias que, aunque incompletas e insuficientes, viene oficialmente obligado a saber.

Aun suponiendo que la formación científica universitaria fuera completa en el momento de expedir el título, asusta pensar, como hemos dicho, el daño que por acción u omisión puede causar en un lugar cualquiera el médico salido de la universidad en 1915 que no hubiera cultivado el estudio de libros y revistas de Medicina desde entonces.

Si las universidades y las escuelas técnicas no pueden crear el médico, el físico, el jurisconsulto, como puede demostrarse, y si, aunque lo creasen, al otro día de recibir el título han de necesitar seguir estudiando, ¿cuál debe ser el propósito más importante y común de la misión pedagógica de las universidades desde este punto de vista social o nacional?

Las escuelas técnicas, las universidades, han de tener como eje de su misión pedagógica enseñar a estudiar a los alumnos, crear el autodidacto en derecho, en ingeniería, etc., y en el campo de la formación educarlos en el hábito, casi en el instinto, como ha dicho Burn, del estudio cotidiano, sin el cual no cabe ejercer, sin grave responsabilidad social y moral, ningún título académico en nuestros días (5).

Si este panorama es exacto, se puede preguntar: ¿Qué es lo que con superior atención ha de enseñar entonces la universidad en relación con el ejercicio de las profesiones? A nuestro juicio, debe enseñar hoy, principalmente, a *estudiar* medicina, a *estudiar* derecho, a *estudiar* física. Es incontrovertible que quien, dominada la licenciatura o el doctorado en una facultad, no sigue estudiando desde el día siguiente a aquel en que obtuvo el título, dejará de ser, a los pocos meses de haber ingresado en la profesión, médico, jurista, físico, etc.

Enseñar a estudiar por sí medicina, derecho, etcétera, es, a nuestro juicio, una de las funciones más importantes y necesarias que pueden desempeñar actualmente las universidades.

Y si la universidad ha de cumplir la misión de enseñar a *estudiar*, ya se trate de medicina, derecho, etcétera, es evidente que el bachiller, al entrar a participar en las tareas universitarias, debe tener práctica y haber aprendido el manejo y la técnica de las fuentes bibliográficas, cuyo primer capítulo se llama documentación fundamental; de manera que a la universidad le reste adiestrarlo exclusivamente en el manejo y en la consulta de la documentación propia y especial co-

(5) Véase nuestro artículo "La documentación y el progreso científico". Madrid, *Revista del Instituto de Racionalización del Trabajo*, 1951.

responsable a las materias que se cursen en la facultad en que haya de seguir sus estudios.

¿En qué han de consistir estas enseñanzas? El pre-universitario debe conocer una serie de guías generales y obras de referencia prácticas mediante las cuales pueda elegir los centros de enseñanza que más cuadren con sus proyectos y que de manera más eficaz contribuyan a su perfecta formación. En estas guías puede hallar aquella universidad donde hay mejores especialistas, autoridades científicas más destacadas, laboratorios, clínicas, bibliotecas más ricas y mejor dotadas, seminarios más atendidos, etc. Puede, igualmente, conocer toda una serie de datos referentes a los estudios de materia análoga a la de su interés que se cursan en el extranjero; dónde están los profesores más destacados; los medios para la investigación más caudalosos. Puede, en fin, conocer la manera de matricularse, los honorarios y derechos que se han de pagar, las becas que se pueden disfrutar, su cuantía, duración, etc. Todo buen estudiante de matemáticas debe saber hoy en qué universidad se hallan congregados los mejores matemáticos del mundo, los mejores ingenieros, los mejores economistas, etc., y puede, y debe ser aspiración de todo bachiller corriente, recibir sus enseñanzas de los mejores maestros y con los mejores recursos. En este campo debe conocer:

a) *Anuarios internacionales* de las instituciones científicas: universidades, academias, institutos científicos, etc., tales como el *Minerva* y el *Index Generalis* (6).

b) Las *guías particulares* de los institutos, academias e instituciones científicas nacionales, anuarios y guías de academias, bibliotecas, archivos, museos, laboratorios, institutos científicos nacionales e internacionales. Estas obras son indispensables para poder utilizar la documentación y complementar los estudios (7).

c) *Guías* para el conocimiento de la existencia de becas, pensiones y estudios en el extranjero, tanto nacionales como internacionales. Los procedimientos posibles para realizar estudios en el extranjero y seguir cursos de ampliación de conocimientos, ya sea en verano o durante los cursos normales (8).

d) Centros para la obtención de copias y reproducción de documentos nacionales e internacionales, ya que no es posible hallar en universidad alguna todos los instrumentos y los medios de trabajo que en nuestros días requiere el estudio de toda materia científica (9).

e) Anuarios, guías y libros del estudiante de las universidades nacionales y extranjeras. Para conocer la manera de incorporarse, objeto de los cursos, formalidades para hacer la matrícula, etc. (10).

(6) *Index generalis* y el *Minerva Jahrbuch der gelehrten Welt*. Berlín, 1937.

(7) La inmensa mayoría de tales instituciones publican sus anales, anuarios, memorias, guías del estudiante, etc. En la biblioteca de la Universidad de Madrid existe una importante colección de estas guías.

(8) Aparte de los nacionales, el mejor repertorio internacional de esta materia es el publicado por la UNESCO: *Study Abroad International Handbook. Fellowships, Scholarship, Educational Exchange*. 1953-54. Vol. VI.

(9) La UNESCO ha publicado la lista de los centros nacionales consagrados a la documentación. (*International Repertory of Social Science Documentativo*. París, 1952.)

(10) La mayoría de las universidades extranjeras y las nacionales publican todos los años las *Guías de la Universi-*

INFORMACIÓN GENERAL BIBLIOGRÁFICA

El preuniversitario debe conocer y haber aprendido el manejo de las fuentes generales y universales para el dominio de la producción bibliográfica. Figuran entre éstas las siguientes:

a) Las enciclopedias, diccionarios y demás obras de consulta. El diccionario explica el significado de las palabras; la enciclopedia describe las cosas que las palabras representan.

En este ámbito debe haber consultado, en primer término, los diccionarios enciclopédicos universales en lengua española, tales como Espasa, Sopena, Salvat, U. T. E. H. A., etc., y las enciclopedias universales extranjeras, como la Británica, la Italiana, el Larousse, el Brockhaus, Quillet, etc., entre las extranjeras (11).

Para la práctica de este estudio basta con someterlos, asimismo, a la evacuación de varias consultas, al coitejo de palabras, o grupo de palabras que incluya sobre una misma materia y al análisis o exposición del orden y criterio que siguen y las reglas a que obedecen.

En todo caso, deben haber aprendido a manejar alguna fuente para el conocimiento de las enciclopedias universales existentes y practicado el estudio de un "criterio" o análisis de las condiciones propias de alguna enciclopedia. Nadie entre, diríamos plagiando una frase memorable, a investigar en el taller de la ciencia, sin antes saber qué se ha escrito sobre la materia objeto del trabajo que se pretende realizar.

ENCICLOPEDIAS

Para aprender la utilización de las enciclopedias deben plantearse, además de los cuestionarios tipo, otros varios que persiguen finalidades útiles y convenientes, como, por ejemplo, descubrir en cuántas palabras, vocablos o términos se halla desarrollada en una enciclopedia una subrama determinada de la ciencia; o bien desde el punto de vista que está escrita, para qué clase de público, extensión y comprensión de su contenido, etcétera. Wyer señala para este objeto un detallado

dad y Libros del estudiante, en los que se incluyen de ordinario la historia de la universidad, su organización, facultades con que cuenta, lista del profesorado con sus títulos y publicaciones, los procedimientos administrativos y económicos para llevar a cabo la matriculación, los títulos que se confieren, los cursos que se dan en cada facultad, el calendario escolar, los puntos que se conceden por cada asignatura, una breve explicación de los fines que se persiguen con cada curso y los trabajos que han de llevarse a cabo en los seminarios, la descripción de los laboratorios, seminarios de que se dispone y de la biblioteca o bibliotecas y sus servicios, número de libros, revistas, etc., de la colección. La Universidad de Madrid posee en su biblioteca una rica colección de estas guías.

(11) La enciclopedia, según Malclés, es un "inventario de la civilización correspondiente a una época determinada". La tradición remonta su aparición a la *Summa* del siglo XIII y el *speculum* de la Edad Media. Al correr del tiempo se transforman en los *Tesaurus* y *Cuadros del siglo XVI*. En el XVIII, la palabra enciclopedia se torna de uso universal en esta clase de obras.

Para el estudio de las enciclopedias en los diversos países deben consultarse las obras siguientes: L. N. Malclés: *Les sources du travail bibliographique*. Ginebra, 1950; 3 vols.—Minto: *Reference books*. A. L. A., 1929.—Besterman: *A world bibliography of bibliographies*. Oxford, 1940.—Mudge: *Guide to reference books*. Chicago, A. L. A., 1936.

análisis (12), y Flexner (13) ofrece, en forma de cuestionario, un "criterio" de contenido análogo. No está justificado, a nuestro pobre juicio, el mal ambiente que en España se ha creado en torno a las enciclopedias. Mientras los autores extranjeros no evaden citarlas en apoyo de sus escritos con la frecuencia necesaria, nuestros hombres de ciencia lo rehuyen con marcada decisión. Hay en ellas artículos primorosamente escritos debidos a las plumas de especialistas consagrados e internacionalmente reconocidos como supremas autoridades.

DICCIONARIOS

Por no ser de uso tan frecuente entre nuestros alumnos de bachillerato el servirse de los diccionarios, creemos de máxima utilidad efectuar prácticas de consulta en ellos, y muy especialmente del diccionario extenso y del abreviado de la Real Academia Española.

El examen detenido de los diccionarios y la práctica de su consulta debe ser tan detallada que no perdona abreviaturas, reglas generales ni la importantísima fe de erratas, sin cuya consulta correrá riesgo—edición 17—de escribir confiadamente excusa en vez de excusa, aguafuerte en vez de agua fuerte, guardaalmacén en vez de guardalmacén, atolladero en vez de atoladero, imprecisión por imprecisión, etc. (14).

Por traer un vocabulario más rico e incluir en él numerosas voces que están en uso, aunque no admitidas aún por la Real Academia Española, es de gran utilidad el empleo del diccionario abreviado, también publicado por esta entidad.

El conjunto de conocimientos nuevos que como consecuencia de sus estudios en la universidad van por primera vez a figurar en el vocabulario del estudiante, hace de todo punto indispensable el uso frecuente del diccionario. A medida que los conocimientos aumentan, el vocabulario crece, y de su aplicación acertada y precisa depende después a un tiempo la comprensión y la expresión concreta y clara de las ideas.

Los diccionarios son tanto mejores cuanto mayor es el número de preguntas a que responden o pueden responder. Para su valoración deben estudiarse sus partes preliminares, introducción, abreviaturas, advertencias, fe de erratas, addenda, etc. Ha de comprobarse después si responden o no a las preguntas que en aquella materia que más dominamos pueden formularse. Wyer da también un "criterio" para el análisis de los diccionarios muy acertado (15). Bien se advierte que estos análisis, denominados en otros países "criterio", pretenden ser, respecto de los libros, lo que los análisis de la sangre, la orina o la expectoración son para determinar el estado de salud de los individuos. De la misma suerte que el médico debe saber hacerlos, sin llegar a ser, sin embargo, un analista investigador, el estudioso debe poseer también la técnica propia para su valoración y aprecio (16). Nosotros utilizados el siguiente análisis:

(12) J. I. Wyer: *Reference work*. Chicago, A. L. A., 1929.
J. B. Drury: *Book selection*. Chicago, A. L. A., 1930.

(13) Flexner: *Making books work*. Nueva York, 1943.

(14) Véase fe de erratas de la 17 edición.

(15) J. I. Wyer: *Reference work*. Chicago, A. L. A., 1929.

(16) Para más universal información en la materia puede consultarse con provecho la obra de Malclés citada y para

a) MATERIA PRELIMINAR

- 1) Portada, título, subtítulos, ejemplo.
- 2) Editor, director, fechas, propiedad intelectual, fecha.
- 3) Historia y genealogía de la obra o de las obras con ella relacionadas.
- 4) Campo o materia y limitaciones. Período o asunto a que se extiende o que cubre.
- 5) Colaboradores, directores; su competencia y reputación.
- 6) Explicación y ordenación de los símbolos, marcas, llaves, abreviaturas.
- 7) Historia del lenguaje, del léxico.

b) CUERPO DEL LIBRO

- 1) Vocabulario, inclusión y exclusiones. Número de palabras.
- 2) Forma de tratar cada palabra.
Deletreo.
Capitalización.
Silabación e hiponación. División de la palabra.
Pronunciación. Cómo está indicada.
Signos diacríticos; otras marcas o divisas. Ejemplo: Alfabeto fonético.
Etimología: Derivaciones.
Historia de las palabras.
Palabras anticuadas, palabras coloquiales, palabras prestadas o tomadas de otros idiomas.
Definiciones. Ordenación y arreglo.
Información enciclopédica.
Citas. Muchas o pocas. Referencias exactas a fuentes.
Sinónimos y antónimos.
Referencias cruzadas (ambas en deletreo y sinónimas).
- 3) Ilustraciones. Láminas en color: atractivas, cuidadas, apropiadas.

c) APENDICES

- 1) Palabras de tipo especial.
Ejemplos: Nombres propios, frases extranjeras, palabras anticuadas, abreviaturas.
- 2) Biografías, nombres registrados de ficción, novela, proverbios, alusiones literarias.
- 3) Ilustraciones: útiles, ¿tienen mérito?

d) TIPOGRAFÍA. PRESENTACIÓN FÍSICA

- 1) Papel.
- 2) Tipos.
- 3) Formato.
- 4) Encuadernación.
- 5) Número de volúmenes.
- 6) Ayudas mecánicas. Palabras, guías en cabeza de las páginas.

e) FACTORES ESPECIALES

- 1) Alfabeto doble.
- 2) Deletreo simple.
- 3) Agrupación y correlación.

los españoles el *Catálogo abreviado de una selección de libros de consulta, referencia, estudio y enseñanza*, publicado bajo la dirección de J. Lasso de la Vega. Madrid, 1952.

No basta con dominar la consulta de los diccionarios de la lengua, es necesario conocer también los auxiliares y complementarios para el uso artístico del idioma, tales como los ideológicos, de ideas afines o de sinónimos, de la rima, de las anécdotas, de las citas y los demás de carácter análogo, así como también los de materias determinadas en cuanto tienen relación con los estudios de la facultad o escuelas especiales superiores donde proyectan seguir sus estudios, tales como los de derecho privado, medicina, botánica, música, geología, de la antigüedad clásica, etc. Sobre estos diccionarios deben realizarse ensayos de consulta y crítica en forma de cuestionarios a evacuar por los alumnos en la forma que venimos aconsejando.

Quedan, en fin, los diccionarios políglotas, los de lenguas muertas o sabias, y los bilingües de lenguas vivas.

BIBLIOGRAFÍAS DE BIBLIOGRAFÍAS

Como es sabido, las bibliografías de bibliografías son a manera del tronco o raíz de los acontecimientos bibliográficos, de las que parten todas las ramas de la producción científica; son como la estación central de donde arrancan todas las vías para llegar a conocer las obras y artículos que ha publicado un autor determinado o bien lo que se ha impreso sobre una ciencia, materia o rama del saber técnico o científico. Con el auxilio de estos repertorios bibliográficos universales, y partiendo de ellos, se puede descender al conocimiento de las bibliografías nacionales y mediante la consulta de éstas, a las bibliografías nacionales de ciencias determinadas, y a su vez, merced a éstas, al dominio detallado de lo que se ha publicado sobre el tema que ha de ser objeto de nuestro trabajo. Así, de la bibliografía universal de Schneider, se puede pasar a la nacional española de Foulché-Delbosc, y de ésta, a la obra de Colmeiro, sobre la botánica y los botánicos de la península Ibérica.

No cabe que un universitario incurra en el pecado temerario de ignorar el manejo de estas fuentes del saber. Sin su consulta no es posible la documentación de un tema, y sin documentación previa todo trabajador intelectual corre el riesgo de terminar por descubrir, después de pacíficas horas de afanosa labor y de desvelo, la hélice, la máquina de vapor o la bombilla eléctrica (17).

BIBLIOGRAFÍA DE BIBLIOGRAFÍAS NACIONALES

Las bibliografías nacionales son, respecto de la producción de una nación, lo que las universales respecto de la propia de todas las naciones. Por ser éstas más completas en el campo de la producción neta de cada país, son ordinariamente las que ofrecen mayor número de referencias y acopio de datos sobre ellos (18).

BIBLIOGRAFÍAS DE MATERIAS ESPECIALES

Existen, como es sabido, junto a las bibliografías nacionales las de materias especiales. Procede que el

(17) Para esta materia consúltense las obras citadas en la nota anterior.

(18) Además de las obras citadas, es útil nuestra obra: *Cómo utilizar una biblioteca*. Madrid, 1935.

alumno tome contacto con ellas y realice alguna búsqueda para adiestrarse en su manejo, ya que éstas han de ser las que con mayor frecuencia tenga que utilizar para la documentación de un tema una vez ingresado en la universidad o en la escuela especial de que se trate (19).

Más útiles, por tanto, para cada rama científica, son las de carácter especial, tales como el *Index Medicus*, la bibliografía del *Surgeon* para el médico, y entre las nuestras, de carácter nacional, la *Bibliotheca Hispana*, que publica el Instituto Nicolás Antonio de Bibliografía (20), del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

El segundo y tercer volumen de la citada obra de Malclés, la mejor obra de consulta en la actualidad, contienen la bibliografía seleccionada referente a la prehistoria, arqueología, antropología, antigüedad grecolatina, historia universal, medieval, nacional, geografía, ciencias religiosas, filosofía, lenguas y literaturas románicas, germánicas, orientales, bellas artes, ciencias jurídicas, públicas, económicas y sociales. En la segunda parte: repertorios generales, historia de las ciencias, matemáticas, astronomía, física, geofísica, química-física, geología, mineralogía, química, bioquímica, biofísica, biología y fisiología vegetal, botánica, farmacia, biología y fisiología animales, zoología, ciencias médicas e higiene.

BIOGRAFÍAS

Capítulo aparte merecen los diccionarios biográficos, sin cuyo auxilio no es posible identificar a los autores y se puede incurrir en errores lamentables. Como las enciclopedias y las bibliografías, cabe distinguirlas en universales o generales, como las de Michaud, Hoefer y Oettinger, por ejemplo; nacionales como las de Cantú, Appleton, Barbosa, Machado, etc., y de materia determinada como la de Colmeiro, etc. Completan estas biografías las que nos informan sobre personajes actuales y que ven la luz pública bajo los títulos, ya popularizados, de *¿Quién es quién?*, *Who's who?*, etc. No creemos necesario subrayar la importancia para cualquier trabajador intelectual del conocimiento de estas obras y de su manejo (21).

COMERCIO DEL LIBRO

En esta preparación es útil conocer las guías donde se encuentran las direcciones de los principales libreros y editores del mundo, ya que este conocimiento facilita el pedido de libros de cualquier país distinto del nuestro. La guía más importante que se publica es la titulada *Adressbuch der ausländischen Buchhandeln* y la *Adressbuch des deutschen Buchhandels*, su complemento.

En dichas guías, además de darse las direcciones de los principales libreros y editores del mundo, se detallan sus especialidades cuando no se consagran a la librería de surtido o general.

(19) Como fuentes pueden utilizarse las obras anteriormente citadas de Malclés y el *Catálogo abreviado*, también citado.

(20) También puede consultarse con provecho en esta materia nuestro artículo: "Fuentes de información de editores y libreros", publicado en *Bibliografía hispánica*. Madrid, 1944.

(21) Consúltense las obras de Malclés y el *Catálogo abreviado de una selección de libros*, antes citados.

LAS BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

Interesante, y hasta diríamos indispensable, es conocer las guías y anuarios que pueden facilitarnos información fidedigna y detallada de los archivos generales, regionales, nacionales, municipales, de instituciones públicas, como diputaciones provinciales, notariado, eclesiástico, de la nobleza, etc; en ellas pueden hallarse fuentes de investigación jurídica, administrativa, social o económica y riquísimos datos para el estudio del idioma, la terminología y la indumentaria de cada país, su artesanía, etc. Tales guías son internacionales, como el *Index Generalis* y el *Minerva Jahrbuch*, y nacionales, como las publicadas por la Dirección General del Cuerpo de Archivos, etc.

En esta categoría se encuentran las guías que nos describen las bibliotecas nacionales, regionales, municipales, populares, de centros docentes, universitarios y escolares.

A su vez, las guías de los museos, ya sean de bellas artes, de arqueología, de historia, de artes industriales, de numismática, etc., también han de conocerse y comprobar las ventajas de su consulta por los datos que encierran. El método para el manejo de este tipo de guías puede ser el mismo continuamente recomendado en estas líneas.

BIBLIOGRAFÍA DE BIBLIOGRAFÍAS DE LENGUA ESPAÑOLA

En el campo de las bibliografías de bibliografías nacionales es indispensable que el estudiante sepa seguir la producción de lengua española desde el siglo xv hasta nuestros días mediante ejercicios prácticos de documentación, así como la hispanoamericana a contar de mediados del siglo xvi (1535), en que los españoles introducen la imprenta en América.

En tanto existan deben conocer también las fuentes para la documentación en materia de artículos de revistas científicas, tesis doctorales, conferencias, discursos y demás publicaciones análogas.

En resumen, creemos que con el conocimiento de esta bibliografía se puede adquirir una adecuada preparación para especializarse después en las fuentes de información propias de la facultad o escuela especial, donde el bachiller vaya a cursar sus estudios superiores.

BIBLIOGRAFÍAS DE PUBLICACIONES PERIÓDICAS

No basta con la consulta del libro para estudiar una materia; se requiere con igual y aun con superior necesidad consultar las publicaciones periódicas y las que ven la luz pública en forma de folletos y varios. Las revistas son hoy, con las tesis doctorales, las actas de las instituciones científicas, académicas, etc., las *transactions*, *compte-rendu*, etc., de consulta imprescindible para enterarse de los avances y progresos en cualquier rama o subrama de la ciencia. Por ello, es indispensable conocer las guías bibliográficas internacionales consagradas a recoger y clasificar este tipo de publicaciones, así el *Index to Periodicals publications*, la *Bibliographie der Fremderartigen Zeitschriftenliteratur* y su complemento de publicaciones periódicas alemanas *Bibliographie der Deutschen Zeitschriftenliteratur*,

donde se inserta, clasificada y ordenada, la producción bibliográfica de centenares de revistas científicas.

BIBLIOGRAFÍAS COMERCIALES

Damos este nombre a los catálogos de libros publicados por las organizaciones internacionales creadas para la ordenación del comercio de librería y la importación y exportación de libros, tales como la *Maison du Livre Français*, las *Messaggerias* italianas, las *Cámaras del libro de Hispanoamérica* y el *Instituto Nacional del Libro Español* (I. N. L. E.); su *Bibliografía Hispánica*, impresa en forma de revista y en fichas internacionales, es de indispensable manejo para todo trabajador intelectual. De análoga utilidad para el conocimiento de la producción bibliográfica de lengua española es el *Catálogo mundial del libro impreso en lengua española* (*), que se publica anualmente desde el año 1945. Sigue el orden sistemático decimal; lleva las marcas de autor y breves juicios críticos tomados de recensiones aparecidas en otras publicaciones. Es la única fuente de que se dispone actualmente para seguir las obras que aparecen en lengua española, es decir, en España y en las Repúblicas de Hispanoamérica. Se incluyen dentro de él también los catálogos que publican las grandes casas editoriales, tales como Springer, Mac Graw Hill, Brentano, etc., entre las extranjeras, y entre nosotros, Labor, Calpe, Salvat, Gili, Sopena, Aguilar, etc. Es indispensable para el trabajador intelectual tener una idea de estos catálogos, de su utilidad y manejo, como fuente de documentación y de consulta, para la adquisición de libros y constitución de su taller de trabajo intelectual.

BIBLIOGRAFÍA DE LIBROS ANTIGUOS Y DE OCASIÓN

De suma importancia son también los catálogos que publican las casas de "Antiquariat" de anticuarios por la competencia práctica de los libreros que las conducen y el espíritu de selección que los anima. Los catálogos de B. Quaritch, Hierssemann, Baher Leo S. Olschi, etc., entre los extranjeros, y Paláu, Vindel, Rodríguez, Bardón, García Rico, etc., entre los nuestros, son a veces insustituible camino para evacuar la consulta de un libro raro o único y para averiguar su precio y paradero (22).

METODOLOGÍA

La enseñanza de la bibliografía debe ser de carácter práctico. Nada más deprimente para la juventud que un aprendizaje de memoria en este campo. La consulta, la búsqueda de datos, la compilación de pequeñas bibliografías cautiva y entretiene al alumno, ya que se ve convertido en un investigador incipiente, con todos los atractivos y satisfacciones que cualquier descubrimiento proporciona.

Los procedimientos más recomendables tienen su punto de partida en los cuestionarios que utilizan los maestros en los primeros grados de la enseñanza, para adiestrar a los niños en el manejo de los libros de refe-

(*) Dirigido por J. Lasso de la Vega y Francisco Cervera. Madrid, 1945.

(22) Para el conocimiento de estas guías puede consultarse el *Catálogo abreviado de una selección de libros*, ya citado.

rencias. Aparte los sistemas empleados con tanto éxito por las *Platoon School libraries*, donde el alumno, bajo la dirección del maestro, va construyendo personalmente su libro de texto con el auxilio y mediante la consulta de la colección de libros instalada, a este fin, en la clase, en la mayoría de las escuelas se distribuyen, una vez a la semana, ordinariamente los sábados, unos cuestionarios que contienen de diez a doce preguntas sobre dos clases de temas: a) generales y de utilidad común; y b), de carácter erudito, histórico, científico, etc. Ejemplo del primer tipo puede ser éste:

1.º Diga usted qué trenes diarios hay para Sevilla que hagan el viaje de día, a qué hora salen de Madrid, a qué hora llegan y cuánto importa el billete en segunda clase.

2.º ¿Cuál es el número del teléfono de la clínica de urgencia más próxima a su casa?

3.º ¿Dónde comienza y dónde termina la calle de Agustina de Aragón?

4.º ¿Cómo se llama el Cónsul General de España en Montevideo?

5.º Cíteme la dirección de una fábrica de maquinaria agrícola de la provincia de Alava.

6.º ¿A qué cambio están los escudos portugueses en relación con la peseta?

7.º Déme la dirección de un piso para alquilar, amueblado, que rente menos de cuatro mil pesetas al mes.

8.º ¿A qué cambio cerraron las acciones del Banco Español de Crédito la semana pasada?

9.º ¿Qué población tienen Barcelona y Madrid, respectivamente?

10. ¿En qué líneas se puede ir de Madrid a París, qué cuesta el viaje y qué tiempo se invierte?

Estas preguntas conducen al niño a consultar la guía de teléfonos, la de ferrocarriles, líneas aéreas, callejero, anuario Bailly-Bailliére, Didot-Botin, Guía Oficial de España, noticias de los periódicos relativas a la Bolsa, a los alquileres, cargos vacantes, cambios de la peseta, etcétera. Si se trata de niñas, estos cuestionarios incluyen los recetarios domésticos, libros de labores, urbanidad, decoración, higiene, etc.

Del segundo tipo puede citarse el siguiente:

1.º ¿En qué año comenzaron a reinar los Reyes Católicos?

2.º ¿Cómo se desarrolló la batalla de Lepanto?

3.º ¿Quién descubrió la circulación de la sangre?

4.º ¿Qué significa en español *gentleman agreement*?

5.º ¿Dónde desemboca el río Danubio?

6.º ¿Quién fué el primero que dió la vuelta al mundo?

7.º ¿Quién escribió *La Ciudad de Dios*?

8.º ¿Quién es el autor de la ópera *Aida*?

9.º ¿Dónde puede verse el *Entierro del Conde de Orgaz*, de El Greco?

10. ¿Qué emperadores dió España a Roma?

Los alumnos acuden a las bibliotecas a consultar las obras que puedan facilitarles las contestaciones a dichas preguntas. Una vez que hallan los datos, los anotan al pie de cada pregunta, describiendo a continua-

ción la obra: autor, título, lugar de impresión, año y el número de la página en que han encontrado el dato. Al correr de los ocho o diez años de la enseñanza primaria, los niños han aprendido a manejar los catálogos, a utilizar las bibliotecas, a frecuentarlas habitualmente, y, sobre todo y ante todo, ha arraigado en ellos la idea de que mediante los libros pueden hallar con facilidad la solución exacta y precisa de cuantos problemas se les presenten al correr de toda la vida. Lo mismo pueden servirles para hallar el remedio con que curar una enfermedad del ganado, que para abonar la tierra, decorar la casa, quitar una mancha, tomar un tren, planear un viaje, hallar una ocupación, encontrar un piso vacante, etc., etc.

Este sistema de los cuestionarios que venimos propugnando es el mismo que debe emplearse para aprender a utilizar toda clase de bibliografías y fuentes de información. Al objeto de sistematizarlos, deben ir planteándose con el orden acostumbrado, partiendo de los generales a los particulares, de las bibliografías de bibliografías universales a las nacionales, y de éstas a las de materias determinadas. El orden seguido por la obra de Malclés citada reúne las condiciones más recomendables.

Como ejemplo de los cuestionarios para los ejercicios prácticos que recomendamos, veamos éstos:

1.º ¿Dónde puedo conocer qué obras se imprimieron en España en el siglo xv?

2.º ¿Idem en el siglo xvi?

3.º ¿En qué libros podría estudiar la historia de la Imprenta?

4.º ¿En qué obra puedo encontrar lo que se ha publicado en Italia en el siglo xx?

5.º ¿Qué materias abarca el *Manuel du Libraire*, de Brunet, y cuántas ediciones se han hecho de esta obra?

6.º Cíteme otras obras de contenido y fines análogos a la de Brunet antes citada.

7.º Déme el título de una revista exclusivamente de bibliografía universal.

8.º Déme el título de una bibliografía americana de las obras publicadas en el siglo xvi.

9.º Déme el título de una bibliografía de obras de matemáticas y de medicina del siglo xvi.

10. Déme el título de algunas revistas especializadas en el arte del libro.

Y este otro:

1.º Déme los títulos de las revistas que dan a conocer cuanto se imprime, respectivamente, en Francia, Inglaterra, Alemania, Italia, Estados Unidos, Bélgica, Holanda y España.

2.º Infórmeme sobre los catálogos de las Bibliotecas Nacionales de París, Londres, Prusia y del Congreso de Washington.

3.º Cíteme las bibliografías más importantes de las obras impresas en Méjico.

4.º ¿Qué bibliografías de bibliografías existen relativas a Dinamarca?

5.º ¿Dónde podría encontrar qué artículos se han publicado en Yugoslavia sobre oleicultura o sobre Lope de Vega?

6.º ¿Qué revistas se publican en el mundo dedicadas al estudio de la antigüedad clásica?

7.º ¿Qué publicación incluye los *abstracts* o extractos científicos relativos a la física?

8.º ¿Idem a la ingeniería?

9.º ¿Idem a la medicina?

10. Idem en arquitectura?

Otro:

1.º Déme una relación de las colecciones de textos existentes para el estudio de las lenguas romances.

2.º Déme el título de una historia extensa de la lengua francesa.

3.º Idem de una historia de la literatura alemana.

4.º Cíteme un diccionario de la literatura universal.

5.º Déme una relación de atlas geográficos universales.

6.º Cíteme tres bibliografías del arte italiano.

7.º Cíteme el título de varias obras sobre derecho comparado.

8.º Cíteme tres revistas consagradas al estudio de la historia bizantina.

9.º ¿Cuántos congresos internacionales ha celebrado la F. I. D.?

10. ¿Qué finalidades persigue la I. S. O.?

Con la evacuación de consultas y el manejo de estas obras fundamentales, el alumno puede ingresar en la universidad con la aptitud necesaria para formar su documentación.

B) LA TÉCNICA DE LA INVESTIGACION CIENTÍFICA

Para poder tomar parte en las tareas propias de un seminario científico (23) se requiere tener un conocimiento previo de las materias siguientes: *a)* Instrumentos materiales de la documentación. *b)* Instrumentos propios para la transmisión de los avances científicos. *c)* Técnica del trabajo intelectual. *d)* Organismos e instituciones creadas para la práctica y auxilio de la documentación.

a) LOS INSTRUMENTOS MATERIALES

El bachiller ha de conocer de manera práctica las fichas, ficheros, microfichas transparentes y opacas, microfilms, procedimientos para la reproducción y aparatos para la lectura de los documentos microcopiados. Este conocimiento implica desde los relativos a la normalización internacional de fichas y ficheros, hasta el propio manejo de los aparatos de lectura (24) y el ac-

(23) Véase nuestro trabajo: *Las bibliotecas de seminarios, laboratorios, etc., en sus relaciones con la biblioteca central universitaria* (Sevilla, 1938), donde se estudia el origen, historia y forma de trabajar en los seminarios científicos. Es también interesante la consulta de la obra de D'Irsay: *Histoire des Universités*, 1933, 2 vols., y la *Metodología* del R. P. García Villada (Barcelona, 1921), antes citada.

(24) *Manual on document reproduction and selection*. F. I. D. Pub. N. O. 264. The Hague, 1953; 2 vols. Obra insuperada donde se estudian todos los procedimientos y aparatos consagrados al auxilio de la documentación con indicación de los fabricantes existentes en los diferentes países y cálculo del coste de las diversas reproducciones, etc.

ceso a su adquisición o demanda. Debe tener, además, conocimientos claros, aunque elementales, en materia de formación de índices, sumarios, tablas, abreviaturas, etcétera, y, por tanto, según las normas internacionales y nacionales de los trabajos realizados en estos dominios por la *International Standard Organization* (I. S. O.) y el Instituto Nacional de Racionalización del Trabajo y sus normas U. N. E. (25). La marcha emprendida en todo el mundo hacia la normalización, que es simplificación y universalidad, hace sumamente conveniente que los alumnos tengan una idea de todo cuanto en materia de documentación se viene unificando y muy especialmente en lo tocante a la materia documental.

b) LOS INSTRUMENTOS PROPIOS PARA LA TRANSMISIÓN DE LOS AVANCES CIENTÍFICOS

En este capítulo figura en primer término el estudio de los *abstracts* o extractos científicos, las reglas internacionales por las que se rige su normalización y las publicaciones más importantes en que los describen (26). El *Index Bibliographicus* (27), verdadero repertorio internacional por su importancia como fuente universal para el conocimiento de la bibliografía sobre extractos, debe ser objeto de consultas, búsquedas y demás prácticas. Es, en fin, muy recomendable que el bachiller ponga en práctica la redacción de extractos sencillos, al objeto de que pueda aprender a redactarlos conforme a las normas establecidas y al ensayarlos darse perfecta cuenta de las dificultades que ofrecen, del valor y la utilidad de su consulta y de la importancia del servicio que prestan al hombre de ciencia.

En el campo nacional debe manejar con soltura la bibliografía de la *Revista de Filología* y la *Bibliotheca Hispana* (28) en sus diversas partes, que recoge los artículos aparecidos en revistas españolas, y el *Índice de Artículos de Revistas*, ambas publicadas por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y conocer las demás revistas consagradas a la publicación de extractos científicos, tales como la *Bibliografía Médica*

(25) Consúltese sobre la materia la obra de Antonio González de Guzmán: *Normalización*. Madrid, 1952. En ella se hace una clarísima exposición doctrinal sobre la normalización, sus métodos, las normas, su influencia sobre la productividad de la empresa y la normalización en treinta países más, y la I. S. O. u organización de normalización internacional, sus fines, trabajos y comisiones, etc. También recomendamos la lectura del artículo titulado "Normalización", por Aureo Fernández Avila, en la revista *Racionalización*, páginas 449-58. Madrid, 1954.

(26) Para esta materia deben estudiarse los proyectos internacionales de normas para la redacción de los *abstracts* o extractos científicos presentados en la reunión internacional de la I. S. O., celebrada en el mes de junio del pasado año, discutidos en el grupo de trabajo que nos cupo la satisfacción de presidir. Son interesantes los proyectos de enmiendas presentados por la C. T. T. número 50 del Instituto Nacional de Racionalización del Trabajo, la guía *pour la redaction des résumés d'auteurs*, elaborada por la UNESCO.; la *Fair copying declaration and list of publishing organizations subscribing to it*, publicada por la Royal Society. London, 1952, y el artículo de W. W. Varossieau: *A survey of Scientific Abstracting and Indexing Services*. La Haya, 1949.

(27) *Index bibliographicus*. La Haya, 1952; publicado por la Federación Internacional de la Documentación con el auxilio económico de la UNESCO.

(28) *Bibliotheca Hispana*. Instituto Nicolás Antonio del C. S. I. C., Madrid.

Internacional y la revista *Indice* (29), consagrada a los extractos en materia de historia.

Debe, en fin, aprender a consultar y a practicar, búsquedas en las *transactions*, *Berichte*, *Forschung*, *comptendu*, catálogos de patentes, actas y demás publicaciones donde con preferencia ven la luz pública los avances de las ciencias y de la técnica.

c) LA TÉCNICA DEL TRABAJO INTELECTUAL

En este sector debe practicar la redacción de citas, notas y referencias bibliográficas (30), así de libros, como revistas; la ordenación alfabética de apellidos, u onomástica (31), las de materias y adquirir ideas suficientes para consultar con facilidad y provecho los catálogos onomásticos de epígrafes o asuntos (32) de diccionario y, más especialmente, los que siguen el sistema decimal universal (33), por ser el de mayor difusión y el que oficialmente se aplica a las bibliotecas españolas.

Debe realizar prácticas de despique, comprobación de citas y ejercicios de *rediscovery*. De la misma manera que el relojero desmonta y monta relojes, el estudiante tiene que ejercitarse en desmontar las citas de un trabajo intelectual y observar la técnica puesta en práctica hasta lograr la reconstrucción, paso a paso (34).

d) LOS CENTROS INTERNACIONALES Y LOS NACIONALES AL SERVICIO DE LA INVESTIGACIÓN

También deben ser difundidas: 1.º Las fuentes para el conocimiento. a) De los centros e institutos científicos consagrados a la investigación de la ciencia pura y a la aplicada o técnica (35). b) Los españoles, especialmente el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, sus institutos, laboratorios, revistas y publicaciones (36). 2.º Idem, para el conocimiento de los or-

(29) *Indice*. Barcelona.

(30) Sobre esta materia deben servir de base para los ejercicios y prácticas los proyectos I. S. O. y las normas UNE. Aunque algunas de éstas no están aún convertidas en normas, pueden ser utilizadas con provecho.

(31) Para estos ejercicios, además de los proyectos pilotos de la F. I. D., deben utilizarse las *Instrucciones para la redacción del Catálogo alfabético de autores*, publicadas por el Ministerio de Educación Nacional, 2.ª edic. Madrid, 1945.

(32) Para una idea elemental puede consultarse el capítulo XLIII de nuestro *Manual de Biblioteconomía*. Madrid, 1952; *Los Epígrafes en el Catálogo Diccionario*, de Carmen Rovira Bertrán. La Habana, 1952; *Catalogación y clasificación de libros*, de Carlos Víctor Penna. Buenos Aires, 1945; *Elementos de Biblioteconomía*, de Domingo Buonocore. Santa Fe, 1948, y la copiosa bibliografía que estas obras insertan.

(33) Sobre esta materia puede servir de guía nuestra obra: *La clasificación decimal*, 2.ª edic. Mayfe. Madrid, 1950, y la extensa bibliografía que en dicha obra se incluye.

(34) Pueden consultarse con provecho nuestra obra: *Cómo se hace una tesis doctoral*. San Sebastián, 1947, y las numerosas obras que se citan en la copiosa bibliografía que la acompaña.

(35) Véase, además de nuestra obra antes citada, la titulada *La investigación científica en el mundo*, publicada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1953.

(36) Preferentemente, ha de consultarse la obra titulada: *Estructura y normas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, publicada por dicho Centro. Madrid. 1943.

ganismos internacionales que consagran parte o toda su actividad al servicio de la documentación, como la *International Federation of Libraries Associations* (F. I. L. A.), la *Fédération Internationale de la Documentation* (F. I. D.), la *International Standard Organization* (I. S. C.), la Unesco, la *International Council of Archives* (I. C. A.), *International Museum Organization* (I. M. O.), la Unión Internacional de Bibliotecas Musicales y algunas otras (37).

Importa conocer, en términos generales, su domicilio, sus publicaciones, actividades, programas, formas de trabajo, reuniones y congresos. No está fuera de estos estudios el manejo y consulta del *Year book of International Organizations* (38), donde se describen y estudian cerca del millar de organizaciones internacionales, todas ellas de un gran interés actual para la práctica de cualquier estudio o tema por la labor que desarrollan y las autoridades que las integran.

Tal es la preparación que, a nuestro juicio, debe recibir el preuniversitario en el campo de la documentación científica. Sin estos conocimientos, sin esta práctica, no es posible actuar en ningún seminario ni laboratorio científico. El catedrático no puede descender, dada su categoría y el grado superior de la enseñanza universitaria, a enseñar a los alumnos el abecé de una técnica, que, aunque sencilla, es necesaria para trabajos de fondo. Aunque todos los alumnos no han de consagrarse a la investigación científica, ningún estudiante universitario debe abandonar la universidad si ni siquiera ha trabado conocimientos, aunque sean elementales, con las fuentes para el estudio de las materias propias de licenciatura y de su profesión; sin haber hecho prácticas de búsquedas bibliográficas; sin saber dónde se buscan y dónde se encuentran las fuentes para el estudio de los temas propios de su carrera; sin conocer las organizaciones internacionales y nacionales al servicio de la investigación científica y del progreso técnico. El universitario tiene que estar preparado para participar, llegado el caso, en la investigación científica, que es, en nuestros días, considerada como industria propia y privativa del Estado, de la que depende la libertad, independencia y nivel de vida de los pueblos.

No cabe en la actualidad, como en otros siglos pasados, almacenar en el cerebro humano la historia, la técnica ni la ciencia por la extensión ilimitada de los conocimientos que abarcan; por ello la pedagogía moderna ha sustituido el saber de memoria—que es sólo recordar—por el adiestramiento en el manejo de las fuentes de conocimiento, su valoración, su uso y su consulta, porque, como hemos escrito al principio, “el que sabe dónde está la ciencia se halla próximo a poseerla”.

JAVIER LASSO DE LA VEGA

Director de la Biblioteca de la Universidad de Madrid.

(37) Pueden consultarse con provecho los numerosos artículos publicados en la *Revue de Documentation*, editada por la F. I. D., y nuestro artículo titulado: “La documentación y el progreso científico”, publicado en la *Revista del Instituto de Racionalización del Trabajo* (Madrid, 1951), en el que se hace historia de la F. I. D. y de sus antecedentes.

(38) Bruselas, 1954.

b) La Orientación Profesional preuniversitaria (*)

La vida profesional constituye una de las grandes fuentes de satisfacciones—o de conflictos y sinsabores—de la existencia humana. De la vida profesional dependen, en efecto, cosas tan importantes como el prestigio social, los ingresos económicos y no en último extremo la propia estimación. Factores tan importantes todos ellos, insistimos, que a menudo enturbian el ya de suyo complejo problema de la elección de carrera. La tradición o los intereses familiares, el señuelo de pingües ganancias, el afán de consideración social, ideales altruistas no muy bien entendidos, experiencias poco afortunadas en alguna fase crítica de la enseñanza secundaria, etc., provocan con frecuencia estados emocionales que impiden al individuo considerar el problema de su elección vocacional con la serenidad y realismo debidos.

Ciertamente, el problema de la elección de carrera posee la suficiente gravedad para atraer la atención de las autoridades académicas. Es alentador que en la reorganización de la Enseñanza Media se haya mencionado específicamente, entre los fines del Curso

(*) *Dentro del apartado que se dedica a las "Lecciones prácticas de metodología y técnica del trabajo científico" en el "Proyecto de Instrucciones" de Santander, hay un párrafo que dice así: "Se darán también a lo largo del curso algunas instrucciones o conferencias sobre orientación profesional, organización de la Universidad, etc." Hemos creído necesario dar especial relieve a este punto, desarrollando la parte más técnica y más desatendida, que es la de la orientación profesional. En este campo no se puede improvisar, como comprenderá el lector. Tiene gran valor, desde luego, el simple consejo que el profesor da al alumno, en función de su conocimiento personal. Pero en cuanto este consejo se eleva al plano de la técnica psicológica, se necesita un adiestramiento en la obtención y en la valoración de datos. En el penúltimo apartado del trabajo del señor Pinillos se reseñan tres "posibilidades inmediatas" en este campo: 1.ª La celebración de reuniones psicológicas para los docentes de enseñanza media que no sean psicólogos profesionales; 2.ª La elaboración de Cuestionarios vocacionales, baterías de aptitud y Guía Ocupacional; 3.ª La difusión de estos conocimientos en artículos de la REVISTA DE EDUCACIÓN.*

Estas tres "posibilidades inmediatas" serán realidad, en parte, dentro de este año; sobre ello informaremos a nuestros lectores en números sucesivos. Por de pronto, a partir del 1 de noviembre próximo, el Centro de Orientación Didáctica establecerá contacto individual con los Institutos o Colegios que soliciten su asesoramiento.

Preuniversitario, el afianzamiento de la dirección vocacional de los alumnos. Muchas Universidades actuales consideran, efectivamente, que desde el punto de vista profesional su misión no se acaba con dotar a sus alumnos de una preparación adecuada, sino que la preparación debe dárseles justamente en aquella materia en que pueden rendir más a la sociedad y realizar sus posibilidades personales de un modo más satisfactorio.

EL PROBLEMA DE LA ELECCIÓN DE CARRERA

La complejidad creciente de los estudios superiores, y el consecuente coste económico de la preparación que a ellos conduce, hacen cada vez más necesario que la elección de carrera se haga bien y a tiempo. En el mundo competitivo de las profesiones superiores, unos años de retraso son, además, una rémora, que a veces resulta incómoda de por vida. Y la realidad es que una gran parte del censo escolar padece una acusada confusión vocacional en la etapa crítica que precede al ingreso en la Universidad, y aun dentro de esta misma. En investigaciones realizadas en otros países, por ejemplo, en la Stanford University (Estados Unidos), se descubrió que un 50 por 100 de los alumnos de preparatorio no tenían la menor idea de cuáles eran sus preferencias vocacionales. Otro estudio hecho en la Universidad de Long Island (Estados Unidos) mostró que más de un 40 por 100 de alumnos avanzados, esto es, de cursos superiores, habían alterado su primera decisión vocacional. En una encuesta a que fueron sometidas, en América, 150 personas profesionalmente destacadas—teólogos, filósofos, médicos, abogados, militares, hombres de negocios, etc.—, se puso asimismo de relieve que sólo 61 de ellas habían escogido sus profesiones respectivas en el Bachillerato.

Como indicábamos, la creciente complejidad, coste y carácter competitivo de la enseñanza superior, aconsejan reducir lo más posible este período de indeterminación vocacional a que aludimos. Semejante período, ciertamente, no puede eliminarse de un modo total, pero sí, en cambio, cabe reducirlo de un modo notorio ayudando al alumno a descubrir los obstáculos que con frecuencia se oponen a una elección profesional acertada. En este sentido, la Orientación Profesional constituye una ayuda efectiva, cada vez más indispensable a un mayor número de alumnos. El conocimiento de las aptitudes propias, el esclarecimiento de las aficiones, el esclarecimiento de problemas familiares, el suministro de información ocupacional, la puesta en contacto con organismos concesores de becas, etc., etc., son, sin ningún género de dudas, ser-

vicios invaluable que el Orientador Profesional puede suministrar al estudiante deseoso de adoptar una decisión vocacional razonable.

ORIENTACIÓN Y SELECCIÓN

En medio no especializados, los términos Orientación y Selección Profesional se identifican a menudo. Conviene, empero, deshacer tal equívoco, porque en la Selección Profesional aletea un problema humano poco grato y ajeno totalmente al papel del orientador. La misión del orientador profesional es, en cierto modo, más difícil que la del seleccionador, pero a la par es mucho más grata.

Es más difícil, claro es, porque en la Selección se trata, simplemente, de medir las aptitudes específicas requeridas por el desempeño de una tarea o profesión determinada, mientras el orientador ha de buscar en el cúmulo de ocupaciones existentes aquella o aquellas que son más afines a las aptitudes del orientado. Y si recordamos que el *Dictionary of Occupational Titles* (1), de los Estados Unidos, registra cerca de 22.000 ocupaciones distintas, no creemos que sea necesario explicar en qué estriba tal dificultad. Es, a la vez, mucho más grata la tarea del orientador, porque en la Selección Profesional el psicólogo se limita a señalar cuáles son los individuos más aptos, desentendiéndose de los demás, mientras que en la Orientación a todos se les da una posibilidad o una sugerencia positiva y alentadora. En ciertas situaciones excepcionales, la Selección puede ser necesaria. Un Ejército aéreo necesita a veces buenos pilotos, una Institución Científica precisa tal vez becarios de la más alta calidad intelectual, o una Industria quiere taquígrafas excepcionales. En estos casos, es obvio que la misión del psicólogo militar, industrial o pedagógico no es orientar profesionalmente a los mil y un solicitantes que aspirarán a las plazas vacantes, sino simplemente elegir a los mejores.

Con todo, al psicólogo le resultaría más grato poder añadir, al veredicto de *no apto para esto*, la indicación de *apto para aquello otro*. Y en esto es justamente en lo que consiste la Orientación Profesional: en dar a cada cual, además de claras contraindicaciones, una idea sensata de aquello para lo que vale. Tal empresa está erizada de dificultades, por supuesto. Sin embargo, el orientador cuenta con medios técnicos que facilitan eficazmente su tarea. Veámoslos.

LA MEDIDA DE LAS APTITUDES

Entre los factores que obstaculizan con frecuencia una adecuada elección de carrera, se cuentan las discrepancias obvias que en muchos individuos se dan entre las aptitudes y las aspiraciones profesionales. No se trata tan sólo de que un alumno se empeñe en emprender estudios cuya dificultad rebasa su nivel general de inteligencia, sino, asimismo, de que pretenda estudiar materias distintas de aquellas para las que se halla mejor dotado, o disciplinas para las que se requieren aptitudes especiales (dibujo, por ejemplo) de que carece.

Este problema no es fácil de dilucidar cualitativa-

mente. Por fortuna, la Psicología actual ha logrado un arsenal de técnicas de medición de aptitudes, con ayuda del cual el orientador puede objetivar las situaciones personales, ayudando al alumno a comprender imparcialmente su propio caso.

a) *Baterías de tests*.—Dos han sido las corrientes principales seguidas por la Orientación Profesional para la resolución de este problema. Una de ellas consiste en confeccionar baterías de tests de aptitudes específicas para cada profesión importante. En una publicación reciente del Consejo Americano de Educación, titulada *Predicting Success in Professional Schools* (2) se enumeran, por ejemplo, los resultados obtenidos con este tipo de baterías especiales en la predicción del éxito académico en Facultades de Medicina, Odontología, Ingeniería, Música, etc., etc. Dentro de este orden de cosas, la labor del orientador consiste en aplicar al candidato a médico, pongamos por caso, la batería de tests de aptitud médica que ha sido previamente tipificada en sucesivas promociones de estudiantes. La experiencia puede haber mostrado que los que puntúan por debajo del 60 percentil en tal batería tienen muy pocas probabilidades de terminar su carrera. En este caso, el orientador enfrenta al candidato con su propio caso, y le muestra que su puntuación de 20 en tal batería indica a todas luces que sus posibilidades como estudiante de medicina son limitadísimas.

Una discusión adecuada de la prueba y de sus resultados suele ayudar al candidato a evaluar sus aptitudes de un modo más realista. Sin embargo, este método incurre en cierta manera en la dificultad que subrayamos en la Selección, pues la ineptitud para la medicina dice poco acerca de otras posibles aptitudes del orientando. Por ello, el enfoque que se ha impuesto en la Orientación Profesional es distinto del anterior. En la actualidad se tiende a diseñar baterías de tests que cubran prácticamente todas las aptitudes básicas del ser humano, determinando a la vez los perfiles típicos de aptitudes, característicos de las profesiones más importantes. Semejantes baterías de aptitud general se emplean, por ejemplo, por los Ejércitos norteamericanos para la clasificación de los reclutas, y asimismo se usan por el Servicio de Trabajo de los Estados Unidos. Concretamente, la Batería de Tests de Aptitud General de tal Servicio consta de las diez pruebas siguientes:

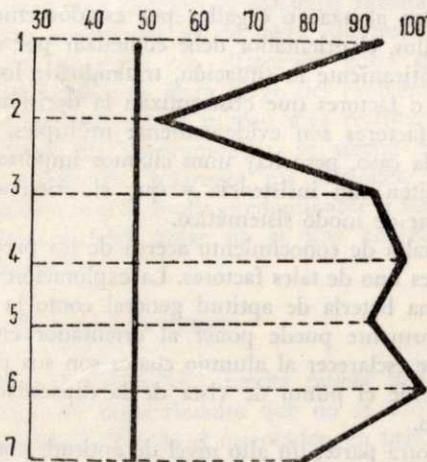
- 1) Inteligencia General.
- 2) Aptitud Verbal.
- 3) Aptitud Numérica.
- 4) Aptitud Espacial.
- 5) Percepción de Formas.
- 6) Aptitud Administrativa.
- 7) Coordinación visuo-manual.
- 8) Velocidad Motora.
- 9) Destreza Digital.
- 10) Destreza Manual.

Administrada esta u otra batería semejante a grupos representativos de distintas profesiones—médicos, arquitectos, abogados, ingenieros, etc.—, se obtienen perfiles típicos de cada profesión, con los que cabe

(1) U. S. Employment Service, 1949.

(2) Wáshington, 1949.

comparar después los perfiles individuales de los orientados. Ciertamente, estas baterías generales sólo pueden ofrecer una orientación genérica de las aptitudes de un individuo para tipos de profesiones, esto es, para profesiones de letras, que impliquen una elevada aptitud verbal, o para profesiones científicas que requieran aptitud matemática, o para ocupaciones de tipo administrativo, o mecánico, etc. Ahora bien: esta orientación es extremadamente útil. Supongamos, por ejemplo, que un candidato a arquitecto posee una acusada inteligencia general y una aptitud verbal destacada, es decir, imaginemos que es lo que se llama un hombre "brillante", y, sin embargo, su perfil de aptitudes evidencia que es pobre en el área matemática y que posee una percepción de formas y una concepción espacial deficientes. En un caso como éste, a poco que se conozca el plan de estudios de la Escuela de Arquitectura, es dable prever que ese alumno brillante hará un mal papel como estudiante de arquitecto, mientras podría destacar en cualquier disciplina de Letras. La figura adjunta muestra un perfil de aptitudes de un individuo descolante en matemáticas, concepción espacial y percepción de formas, el cual, supuestas otras cosas—afición y posibilidades económicas, por ejemplo—podría, en cambio, hacer un buen papel en una Escuela de Arquitectura, pero sería un mediocre abogado, dada su carencia de aptitud verbal.



- 1) Intelig. general
- 2) Aptitud verbal
- 3) Aptitud numérica
- 4) Aptitud matemática
- 5) Concepción espacial
- 6) Percepción de formas
- 7) Destreza manual

El examen de las aptitudes es útil, asimismo, para detectar posibles discrepancias entre el aprovechamiento logrado en los estudios y las posibilidades intelectuales. Las malas notas de individuos inteligentes pueden provenir, en efecto, de dificultades familiares, digamos, cuya relación con el éxito académico pasa inadvertida para el sujeto y su propia familia. Una prueba de aptitudes puede servir, entre otras cosas, para descubrir problemas de esta índole.

En suma, la utilidad de una batería de aptitud general es enorme para el Orientador Profesional. Que

sepamos, no existe en España ninguna debidamente validada y tipificada, aunque hay pruebas parciales que usadas con discreción por los orientadores podrán suplir, hasta cierto punto, esta carencia. Tanto el Departamento de Psicología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, como el Instituto Nacional de Psicotecnia, las Oficinas-Laboratorio de Orientación Profesional y otras Instituciones, cuentan con pruebas de aptitudes, para las que existen algunas normas.

b) *Cuestionarios de intereses ocupacionales.*—De cierto, el que haya aptitud para una o varias profesiones es sólo uno de los factores que juegan en la Orientación Profesional. A la aptitud, como condición, debe añadirse, por de pronto, el interés. Acaece, no obstante, que en los primeros años de la juventud son muy pocos los individuos que tienen ideas definidas en relación con sus aficiones vocacionales. Lo más frecuente es que a esa edad los intereses sean vagos, no estructurados, y más aún, hasta de signo distinto a los expresados por el sujeto. La Psicología Aplicada posee hoy, entre sus instrumentos de exploración, cuestionarios de intereses ocupacionales cuya finalidad es precisamente dilucidar de un modo objetivo el grado y naturaleza de los intereses profesionales individuales.

América del Norte se halla bien provista de estos útiles instrumentos exploratorios, que entre nosotros escasean. Entre los cuestionarios norteamericanos quizá son dos—el *Strong Vocational Interest Test* (3) y el *Kuder Preference Record* (4)—los de mayor garantía.

El cuestionario de Strong consta de 400 cuestiones, a las que hay que responder, en general, de una de las tres maneras siguientes: "Me gusta—no me gusta—me es indiferente." En el cuestionario masculino, las cuestiones se refieren a 100 ocupaciones, 36 disciplinas o materias de estudio, 49 diversiones y entretenimientos, 87 rasgos de personalidad, y el resto hace referencia a actividades diversas. El cuestionario ha sido administrado a grandes grupos de personas representativas de ocupaciones muy diversas, para cada una de las cuales se ha logrado una estructura o perfil típico de intereses. El grado de semejanza de las respuestas individuales con las típicas de una profesión se toma como índice de interés en tal profesión.

Puntuar el test para todas las profesiones que cuentan con un perfil típico, sería tarea laboriosísima, poco viable para el orientador. Afortunadamente, los intereses ocupacionales se constelan en grupos congruentes (once, según Strong), con lo cual la puntuación se simplifica bastante. Estos grupos, de intereses ocupacionales, son del tipo siguiente:

- 1.º Artistas, psicólogos, arquitectos, médicos, dentistas.
- 2.º Matemáticos, físicos, ingenieros, químicos.
- 3.º Oficinistas, contables, empleados de Banco, etcétera.

Varios análisis factoriales del cuestionario de Strong han simplificado todavía más la estructura de los in-

(3) Strong, E. K. JR.: *Vocational interests of men and women*. Stanford, Univ. Press, 1943.

(4) Kuder, G. F.: *Manual to the Kuder Preference Record*. Chicago, Science Res. Ass., 1939.

tereses vocacionales, reduciendo los grupos a cuatro fundamentales:

- 1.º Intereses científicos.
- 2.º Intereses sociales.
- 3.º Intereses en negocios.
- 4.º Intereses en cosas materiales (carpintería, agricultura, etc.).

A lo largo de experimentos que han durado años, Strong ha probado la validez de su cuestionario, mostrando:

- a) Que los que permanecen de un modo estable en una ocupación, puntuaron (cuando estudiaban en la Universidad) más en esa ocupación que en otras.
- b) Que los que ejercen establemente una profesión, puntuaron en ella (cuando eran estudiantes) más que los que ejercen otras profesiones.
- c) Que los que continúan en una ocupación a lo largo de los años, puntuaron en ella (cuando estudiantes) más que los que eligieron esa profesión y luego cambiaron.
- d) Que los que han cambiado de una ocupación a otra, puntuaron igualmente en ambas (cuando estudiantes).

El Cuestionario de Kuder, elaborado sobre bases más científicas que el de Strong, aunque menos utilizado en la práctica, cubre diez áreas de intereses:

- 1) Trabajo en la calle.
- 2) Trabajos mecánicos.
- 3) Trabajos de computación.
- 4) Trabajo científico.
- 5) Ocupaciones persuasorias.
- 6) Ocupaciones literarias.
- 7) Ocupaciones artísticas.
- 8) Música.
- 9) Trabajo social.
- 10) Oficinas.

No son éstas las únicas clasificaciones de intereses ocupacionales que se conocen hoy en día. Lo que ocurre es que con ampliar esta enumeración no adelantáramos mucho, ya que lo que se necesita urgentemente es elaborar empíricamente, sobre bases nacionales, modernos cuestionarios de intereses acordes con la realidad ocupacional española. Hasta que esto se haga, el orientador habrá de suplir con el poco material existente y entrevistas la carencia de tales instrumentos *standard*. Por lo demás, existen algunos en vías de experimentación, que tal vez no tarden en ser editados.

INFORMACIÓN OCUPACIONAL

Este es otro de los capítulos importantes de la Orientación Profesional, por desgracia casi en blanco entre nosotros. La información ocupacional que poseen nuestros estudiantes es mínima. Hay un aluvión de solicitudes de ingreso en Facultades como las de Medicina y Derecho, en gran parte por desconocimiento (personal y familiar) de las oportunidades que se abren

fuera de las Facultades clásicas. Faltan entre nosotros publicaciones sistemáticas encargadas de informar sobre el mercado ocupacional, características de las profesiones, salidas y naturaleza de los estudios, posibilidades de conseguir becas, etc. Hay intentos valiosos como el de la revista *Guía*, y publicaciones del Ministerio de Trabajo, pero se echa de menos la abundantísima bibliografía ocupacional que existe en otros países. El Gobierno inglés, por ejemplo, publica dos series tituladas *Careers for Men and Women* y *Choice of Career*, además de una *Careers Guide*, y están a la venta numerosas obras, como la editada por la Editora del Servicio de Trabajo Femenino, *Careers and Vocational Training*, etc. Mientras esta bibliografía prolifera en nuestro país, en el Curso Preuniversitario se podrían dar charlas informativas y organizar visitas que suplieran tal deficiencia informativa y ampliaran los elementos de juicio de los alumnos.

EL CONSEJO VOCACIONAL

Por una serie de circunstancias familiares, oportunidades, etc., parte de los estudiantes tienen resuelto, más o menos, su problema vocacional antes de solicitar el ingreso en la Universidad o en la Escuela Especial que sea. Por supuesto, no es a ellos a quienes, en primer lugar, se dirige la actividad del orientador, esto es, a quienes van a heredar el negocio paterno o las propiedades familiares. Pero son muchos, sin embargo, quienes ante el problema de la elección de carrera proceden al azar o cegados por estados emocionales. Con ellos, el orientador debe comenzar por esclarecer sistemáticamente la situación, tratando de localizar el factor o factores que obstaculizan la decisión sensata. Estos factores son evidentemente múltiples, distintos en cada caso, pero hay unos cuantos importantes que se repiten con insistencia y que el orientador debe explorar de modo sistemático.

La falta de conocimiento acerca de las propias aptitudes es uno de tales factores. La exploración adecuada con una batería de aptitud general como la indicada anteriormente puede poner al orientador en disposición de esclarecer al alumno cuáles son sus posibilidades desde el punto de vista de la capacidad para el estudio.

De otra parte, un alto nivel de aptitud, por ejemplo de inteligencia, puede ir acompañado de paradójicos fracasos escolares, si entre ambas cosas, aptitud y aprovechamiento, se entrecruzan otros factores. Uno de estos elementos es a menudo la falta de interés por el estudio en general o por una determinada rama en particular. En efecto, bien sea porque la familia obligue al alumno a seguir estudios que no le agraden, bien porque el alumno mismo no esté en claro consigo mismo acerca de sus preferencias vocacionales, aptitudes evidentes permanecen infecundas, originando conflictos personales y familiares. El empleo de cuestionarios vocacionales o de entrevistas con el orientando y su familia contribuye con frecuencia a eliminar este tipo de obstáculos, encaminando al sujeto hacia el tipo de actividad más en consonancia con sus intereses.

En otras ocasiones, lo que le impide al alumno hacer uso de sus posibilidades es un conflicto familiar; por ejemplo, rebeldía frente a la autoridad paterna, competición con un hermano más aventajado o más mi-

mado en la casa, desacuerdo entre los padres acerca del porvenir del hijo, etc. Son incontables los casos donde el fracaso académico ha sido extirpado de un alumno simplemente con hacerle ver a él y a su familia que en el fondo lo que se ventilaba era un problema de relaciones afectivas entre padre e hijo, entre los padres mismos o entre hermanos.

También ocurre que un sujeto no se decide a hacer pleno uso de sus facultades por temor a que su familia no pueda costearle los estudios. En este caso, un examen de aptitudes, unido a la información ocupacional pertinente, puede animar al individuo a que aspire a becas, pensiones, etc., con las que suplir la deficiencia familiar. Asimismo, la solución heroica de hacerse abogado por hacer algo, sería menos común si los estudiantes estuvieran bien informados de las oportunidades ocupacionales que se les pueden abrir en otros campos. Hay también una moda o prestigio consustancial con ciertas ocupaciones que influye en algunos estudiantes, llevándolos a elegir no lo que en realidad les satisfacía personalmente, sino lo que goza de una mayor aureola social. Por último, hay casos en que una falsa idea de servicio y altruismo lleva a elegir ciertas profesiones como la medicina, para las que el sujeto puede ser en realidad poco apto. En estos casos, el orientador ha de hacer ver al sujeto que cabe "ayudar a los demás" de muchas maneras y no solamente de una.

Esos son algunos de los factores que más comúnmente obstaculizan una decisión ocupacional razonable, y el orientador profesional ha de saber localizarlos con habilidad y discutirlos con discreción hasta que el sujeto (o su familia) se haga cargo del problema con objetividad, se valore a sí mismo más realísticamente, pondere mejor las oportunidades, se serene en sus relaciones familiares, esclarezca sus aficiones, no se deje sugestionar por la moda predominante y no tome por idealismo lo que acaso no es sino adolescencia aún no digerida.

LA FORMACIÓN DEL ORIENTADOR

Sin duda, el orientador necesita poseer una serie de conocimientos especializados que no se adquieren por ciencia infusa. Precisa el orientador, en primer lugar, conocimientos generales de Psicología y en especial de Psicología de la Personalidad, Psicometría y Tests. Requiere, asimismo, poseer información ocupacional adecuada, instrumentos de exploración y normas debidamente tipificadas, y estar en posesión de la práctica y discreción suficientes para llevar a cabo la labor de persuasión y casi diríamos psicoterapia, que mueva al individuo a afrontar realísticamente su propio problema.

La Orientación Profesional requiere la existencia de instrumentos, pero sobre todo requiere la existencia de orientadores con formación psicológica actual, que interpreten con sensatez los datos de los tests y sepan tratar con el conveniente tacto a los orientandos y a sus familias.

En España, la tradición de las Oficinas-Laboratorio de Orientación Profesional permitiría en algunos casos atender a ciertas necesidades de los Cursos Preuniversitarios. Con todo, para afrontar el problema de un modo orgánico, convendría que las personas que

fueran a desempeñar el papel de orientadores profesionales recibieran una formación científica por parte del organismo a cargo del cual se halla la docencia psicológica española, esto es, la Escuela de Psicología y Psicotecnia de la Universidad de Madrid.

POSIBILIDADES INMEDIATAS

De la anterior enumeración de requisitos técnicos, se infiere sin gran dificultad que la implantación sistemática de la Orientación Profesional Preuniversitaria está condicionada por una compleja serie de factores y no puede hacerse bruscamente. Por de pronto, en nuestro país se carece todavía en buena medida del material psicológico preciso, y son, asimismo, pocas las personas debidamente preparadas para ejercer, con garantías, la delicada técnica de la Orientación Profesional. En los próximos años, la Escuela de Psicología irá, sin duda, incrementando la cuantía de personal idóneo a través de sucesivas promociones de psicólogos diplomados. Si mientras tanto se logra elaborar el material preciso, esto es, la información ocupacional, los cuestionarios vocacionales, las baterías de aptitud general, de aquí a pocos años se estará en disposición de que funcionen los servicios de Orientación Preuniversitaria, en coordinación, quizá, con un Estatuto Nacional de Orientación Escolar y Profesional, tal como ha sido sugerido por el presidente de la Sociedad Española de Psicología, doctor Germain, cuya larga experiencia y saber en los problemas de la Psicología Aplicada deberían tenerse en cuenta en este punto.

Mientras tanto, y en orden a las posibilidades inmediatas, se podrían acaso dar algunos pasos iniciales, que, a la vez que nos acercaran a la meta deseada, no carecieran de interés actual. A mero título de sugerencia, nos permitimos apuntar alguna de las posibilidades que en este sentido se le ofrecen a la Dirección General de Enseñanza Media.

1.º En primer lugar, mediante la celebración de Reuniones, Semanas Psicológicas o Cursos de Verano, podrían agruparse todos aquellos profesores, catedráticos e inspectores de Enseñanza Media que, sin necesidad de ser psicólogos profesionales, se interesaran por los problemas de la Orientación Profesional. En colaboración, quizá, con la Escuela de Psicología, la Dirección General de Enseñanza Media podría organizar un Cursillo que sirviera de ambientación y estímulo para el profesorado que deseara tomar parte en los futuros servicios de Orientación Preuniversitaria. Por de pronto, en este Cursillo podrían darse normas para la aplicación de los tests y cuestionarios que fueran a elaborarse por centros psicológicos, como el Instituto Nacional de Psicotecnia o el Departamento de Psicología Experimental del C. S. I. C. De este modo, se establecería una colaboración fecunda entre el profesorado y los centros técnicos que hubieran de elaborar científicamente los datos recogidos en los Institutos.

2.º A su vez, la Dirección General podría concertar con los centros psicológicos mencionados la elaboración de cuestionarios vocacionales, debidamente tipificados y validados, así como la elaboración de baterías de aptitud convenientemente estudiadas para la predicción del éxito en diversos grupos profesionales básicos. Asimismo, estos centros podrían elaborar, para la Dirección General, una Guía Ocupacional adecuada,

donde aparecieran debidamente clasificados y explicados datos sobre los extremos siguientes: descripción de carreras y ocupaciones, coste de los estudios respectivos, afluencia de solicitantes, posibilidades de ingreso a la vista de los porcentajes de eliminados, salidas de las carreras, etc., etc.

3.º Por último, la REVISTA DE EDUCACIÓN del Ministerio podría incluir, entre sus trabajos, artículos donde se difundiera en forma asequible la naturaleza de la Orientación Profesional, y en los que se sugirieran modos de organizar el estudio de la cultura ocupacional en el C. P. U., se presentaran ejemplos, reportajes de centros de esta índole, etc., etc.

En suma, a través de medidas como las indicadas, la Dirección General de Enseñanza Media puede contribuir eficazmente y desde ahora a la futura implantación sistemática de la Orientación Profesional Preuniversitaria, tanto por lo que respecta a la preparación del material de tests, cuestionarios e información ocupacional relevante, como por lo que hace referencia a la difusión de estos problemas y a la ambientación y participación del profesorado en la solución de los mismos. Con ello creemos, en un par de años, la Dirección General contaría con personal, material y ambiente propicio en los Institutos, factores sin los cuales es prácticamente imposible llevar a buen término la importante empresa a que nos referimos. De momento, y mientras llega esa "plenitud" deseable, los Institutos podrían, quizá, contar con medios económicos para remitir a los centros psicológicos y psiquiátricos competentes aquellos casos individuales más urgentemente necesitados de consejo o ayuda vocacional. Para la mayoría de los estudiantes, la difusión urgente de información ocupacional y una consideración sensata por parte del profesorado de las notas de los cursos y de las posibilidades familiares o de becas, puede bastar de momento, a no ser que el centro cuente—lo que no es común—con un psicólogo debidamente preparado que pueda suplir con su experiencia la falta de normas técnicas.

CONCLUSIONES

La adecuada orientación de la vida profesional es fuente de satisfacciones personales, familiares y no en último término de bienestar social. Está probado, sin embargo, que un notable porcentaje de los estudiantes universitarios padecen un período de desorientación vocacional, que origina conflictos, frustraciones, resentimientos, complejos de inferioridad y pérdidas económicas considerables. La Orientación Profesional tiene por objeto justamente reducir en lo posible ese período de indeterminación, removiendo los obstáculos que se oponen a una sana decisión vocacional. Entre éstos, se cuentan la falta de realismo en el aprecio de las propias aptitudes, por parte del alumno, la carencia de intereses ocupacionales definidos, la información ocupacional deficiente, la tradición, las aspiraciones y las presiones familiares, el influjo del ambiente, el prestigio social de algunas ocupaciones y un idealismo profesional mal entendido. Para detectar tales obstáculos, el orientador debe contar con baterías de tests, normas para los diversos grupos profesionales, cuestionarios de intereses debidamente estudiados, información ocupacional abundante y organizada, así como una formación psicológica que le permita reajustar al orientando y en ciertos casos a su familia, moviéndolos a una comprensión objetiva de la situación.

En suma, la implantación sistemática de la Orientación Profesional Preuniversitaria requiere la formación de personal especializado, la elaboración del material psicológico indispensable y la creación de un ambiente propicio entre el profesorado de los Institutos. En todos los aspectos, la Dirección de Enseñanza Media podría contribuir decisivamente a través de ciertas medidas inmediatas.

JOSÉ LUIS PINILLOS

Colaborador del C. S. I. C. y profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid.

c) Comentario de Textos

La ley de 26 de febrero de 1953, en su artículo 83, estableció el Curso preuniversitario para completar la formación de los Bachilleres de Grado Superior que aspiren al ingreso en las Facultades universitarias y en las Escuelas Superiores. Respecto a su contenido didáctico, concreta ese mismo artículo: "Todos los alumnos serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la lectura y el pensamiento...". Estas líneas sugieren inmediateamente dos apreciaciones: su novedad y la importancia dada al comentario de textos. Su novedad, pues en España poco se había hecho en tal sentido, pese a haber habido

voces que lo reclamasen. Incluso en la ley vigente de 1953, el Comentario de Textos queda reservado al Curso preuniversitario, pues el comentario de lecturas incluido en el cuestionario actual de Lengua y Literatura tiene otro carácter, exclusivamente lingüístico y literario.

Esta limitación del Comentario de Textos al Preuniversitario se explica por el carácter experimental que tiene, como, por lo demás, expuso oralmente el entonces director general de Enseñanza Media (1).

(1) REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 24, pág. 29.

La Orden ministerial de 21 de enero de 1954, que fijaba los Cuestionarios de Bachillerato, prescindió del Preuniversitario. En lo que al Comentario de textos atañe, es de observar que, a pesar de haber sido mencionado por la ley en primer lugar, durante el curso académico de 1953-54 no fué realizado en el Preuniversitario. Por tratarse del primer ensayo, y por estar ya mediado el curso cuando fué iniciado, en la práctica se le aligeró de este contenido, que no fué juzgado en las pruebas finales.

Durante las reuniones sobre el Curso preuniversitario de la Universidad de Santander, en agosto de 1954, fué tónica común de los profesores allí reunidos la preocupación precisamente por el Comentario de Textos; preocupación en doble sentido. Por considerársele fundamental, interés; por considerarse insuficiente el profesorado, miedo. Quizá, como anécdota, sea aleccionador recordar que en aquellas conversaciones, mientras que las personalidades oficiales propugnaban que esta materia dependiera de las Universidades, con plena autonomía, los profesores privados preferían una determinación directa por el Ministerio, con valor de norma general. El problema de la insuficiencia del profesorado, tónica común para todo el Curso, se agudiza cuando del Comentario se trata, por no permitir éste ni rutina ni ligereza de improvisación.

La ponencia presentada sobre este tema en aquellas reuniones por los señores Láscaris Comneno y Artigas, publicada en ciclostil, fué punto de partida de numerosas discusiones, y en parte recogido su texto en las "Instrucciones" redactadas durante aquella reunión de educadores. Prácticamente, aquellas instrucciones, sin valor oficial alguno, son la única orientación existente en España sobre lo que pueda ser el Comentario de Textos, más la experiencia de otros países, especialmente Alemania y Francia.

La ponencia de los señores Láscaris Comneno y Artigas propugnaba: el comentario, al enfrentar al alumno con una obra "clásica" (que puede ser contemporánea), estimula al alumno a poner en juego toda su personalidad y a elaborar una visión personal de la cultura; señalaron los defectos inherentes a la "Antología" y las ventajas que reporta el comentario de uno o dos textos completos, aunque breves, no exclusivamente literarios, sino de contenido doctrinal; terminaron aconsejando la elección de dos obras: una de Ciencias y otra de Letras, siendo una del mundo clásico, y otra del medieval-moderno.

Las "Instrucciones" concretaron el tema de la siguiente forma:

"Señaladas dos obras de corta extensión, una de contenido científico-cultural y otra de contenido matemático-experimental, los alumnos, bajo la dirección de dos profesores del Centro especialmente dedicados a esta labor, se ejercitarán en la lectura del texto, con observaciones sobre su contenido doctrinal, su valor filosófico, histórico y literario, haciendo observaciones orales ante la clase y por escrito sobre cada uno de estos aspectos. Si alguna de las obras escogidas resultase larga, con más de cien páginas, podría suprimirse algún capítulo de menor interés. En ningún caso podrá repetirse el comentario del mismo texto dos cursos seguidos."

"Teniendo en cuenta la edad de los alumnos, el carácter formativo del curso y la tradición española, habrán de proponerse únicamente obras de ortodoxia y moralidad indudables, de carácter formativo y no discutidas en la actualidad."

"Se aconseja el uso de ediciones bilingües de los textos escritos originariamente en una de las lenguas estudiadas por los alumnos."

En el apéndice 4.º, estas "Instrucciones" recogen un pormenorizado estudio de las posibilidades didácticas de realizar el comentario (*).

A petición espontánea de los profesores reunidos en aquellas conversaciones de Santander, se pensó en la preparación de un número de la REVISTA DE EDUCACION, en que se estudiaran los problemas didácticos planteados por el Preuniversitario; es de señalar que la idea nació, precisamente, en la Comisión encargada del Comentario de Textos. Las dificultades que éste encierra no se solucionan con una ley ni con órdenes; son problemas didácticos, cuya única solución está en la preparación del profesorado y en que éste sepa con claridad lo que se espera de él y cómo puede llevarlo a cabo. La REVISTA DE EDUCACION, al preparar el proyecto inicial del número, consideró que aquellas "Instrucciones" eran la mejor base didáctica existente para estudiar, en forma pormenorizada, los problemas planteados por la realización concreta del Comentario. Ahora bien: cabían dos caminos distintos: volver a hacer lo que podríamos llamar la "Teoría del Comentario", o mostrar ejemplos concretos de Comentarios. El primero, ya se podía considerar suficientemente explorado en Santander, y con la ventaja de haberlo sido en forma de cordiales conversa-

(*) Técnica del comentario.—La experiencia aconseja, y lo ponemos aquí por vía de ejemplo, que el comentario de textos se realice en la siguiente forma:

- a) Ambientación.
- b) La lectura del texto por el profesor, procurando que aquél sea extenso.
- c) Lectura del texto por alguno de los alumnos.
- d) Explicación de términos y conceptos por el profesor, comprobando su comprensión con preguntas rápidas y concretas.
- e) Análisis de la forma externa del texto por el profesor (enlace con lo anterior, estilo, etc.)
- f) Análisis del contenido doctrinal por el profesor en forma pormenorizada y simultánea con preguntas rápidas.
- g) Valoración por el profesor del texto en sí, de su contenido, de sus significaciones en el contexto, en la época y en la disciplina.
- h) Redacción por los alumnos en forma breve desarrollando un resumen de lo leído y su valoración, unas veces con el texto delante y otras sin él, y en algunas ocasiones sobre algún texto no comentado por el profesor, pero de la misma obra.
- i) El resumen del comentario se realizará unas veces a continuación y otras al día siguiente.
- j) Es aconsejable que todos o la mayor parte de los alumnos dispongan del texto de las dos obras que se comentan, y que el comentario dure, al menos, tres cuartos de hora, disponiendo los alumnos de media hora para hacer el resumen.
- k) Se dedicará otra media hora a que algunos de los alumnos lean en alta voz, ante la clase, sus respectivos resúmenes, siempre que el profesor los seleccione en forma no previsible, aconsejando sobre puntos concretos, dilucidando dudas que se manifiesten y señalando los aspectos positivos de los trabajos.

ciones entre numerosos profesores de los distintos tipos de Centros; y caso de continuar por él, deberían haberse solicitado, de personas aisladas, opiniones personales, perdiéndose entonces el valor de confronte de experiencias. Además, no es precisamente de "teoría" a secas de lo que está falta nuestra enseñanza, sino de aplicaciones concretas de la teoría.

El mostrar ejemplos concretos de comentarios ofrecía numerosas dificultades: elección de personas, de obras y del tipo de ejemplificación. Es decir, al no poderse, en un número de la Revista, incluir una obra completa con su consiguiente y pormenorizado comentario, habría de decidirse si el ejemplo a recoger debía ser como una introducción al comentario detallado de la obra, o bien elegir un fragmento breve (el que correspondiese a una clase de hora u hora y media de duración) y dar el comentario concreto correspondiente.

En esta tesitura, la Revista optó por un criterio intermedio: seleccionó una lista de unas cincuenta obras capitales del pensamiento humano nunca exclusivamente literarias, aunque procurando que en su mayor parte uniesen un fondo doctrinal y una forma "clásica", y tratando, igualmente, de que se encontrasen debidamente proporcionadas las obras de contenido científico-cultural y científico-matemático-experimental. Sobre la base de esta relación de obras, se preparó una relación de posibles "comentaristas", procurando armonizar dos criterios: 1.º El prestigio científico y la habilidad docente del "comentarista". 2.º Que estuvieran representados, en forma equilibrada, profesores de Enseñanza Media y de Enseñanza Superior, ya que, aunque el Preuniversitario tiene lugar en Centros de Enseñanza Media y con profesores de este grado, está dirigido a la Universidad y Escuelas Especiales, y las pruebas finales son realizadas por profesores de este grado. Las dificultades para hacer coincidir ambas listas fueron grandes, ya que a cada futuro "comentarista" se le debía encargar una obra de su dedicación e interés. A la solicitud del comentario se agregó una breve nota explicativa de lo que la Revista deseaba y de la finalidad perseguida.

Con ello quedaba al arbitrio de los autores el enfoque específico del Comentario; como los lectores podrán ver, la variedad es ciertamente grande, pero se creyó que precisamente esa variedad sería más ilustrativa que una monótona reiteración formal. Todos los educadores están de acuerdo en que el Comentario de Textos es obra personal, que exige riqueza de sugerencias, y que se debe evitar la repetición memorística por parte de los alumnos. No se trata de decir: ahí están los comentarios "definitivos" de la obra en cuestión, sino simplemente de dar unos ejemplos de cómo puede ser un comentario, sin dudar de que, realizados por otro docente, probablemente serían diferentes, si no en el contenido esencial, sí, al menos, en la variedad de interpretaciones, en el relieve dado a puntos interesantes y en los recursos estimativos y dialécticos empleados para suscitar el interés de los alumnos.

Un fallo, o al menos deficiencia, que podrán observar los lectores es la menor representación de textos comentados de Ciencias. Las "Instrucciones" de Santander, como hemos dicho, aconsejaban dos textos:

uno de contenido científico-cultural y otro científico-matemático-experimental, y la Revista procuró acomodarse a este criterio en las listas redactadas; sin embargo, se vió en seguida que, mientras que de temas filosóficos, literarios, históricos, era fácil encontrar colaboradores que se prestasen a redactar tales comentarios, en las materias habitualmente llamadas Ciencias no era tan fácil. No es éste el momento de preguntarnos el porqué de tal hecho: si escasez de científicos o mayor indiferencia hacia los problemas didácticos, falta de tiempo o dificultades inherentes a alguna disciplina. El hecho es que la dirección de la Revista se encontró con este obstáculo, que indudablemente nos lleva a hacernos una reflexión: si se ha tenido poco éxito al tratar de dar unos ejemplos de este tipo de práctica docente, mucho menos se tendrá en la realidad concreta de la enseñanza para incluir en ella el Comentario de Textos clásicos de ciencias matemáticas o experimentales. Y lo curioso es que en las reuniones de Santander hubo unanimidad—y no sólo entre los científicos puros—acerca de la necesidad de introducir esta clase de obras, y todos aquellos profesores a quienes nos hemos dirigido, aunque no hayan podido aceptar nuestra invitación, han estado de acuerdo en la importancia de este extremo.

Una nota común, que podrán observar los lectores, es el deseo de fijar la atención predominantemente en el contenido de los textos y ello incluso cuando los autores son profesores de Literatura o Filología. El análisis estilístico es muy importante, pero no debe ser exclusivo, pues en tal caso no se trata de un verdadero comentario. Los señores Magariños, Hernández Vista y Maldonado de Guevara dan un ejemplo de cómo el comentario completo emplea la Estilística y la Filología como instrumentos para la última comprensión del texto. Los señores Alvarez de Miranda y Aranguren muestran el profundo contenido de obras formalmente pertenecientes a la historia de la Literatura. Otros autores prescinden radicalmente de la forma para dirigirse exclusivamente al contenido doctrinal, pues se trata de obras que literalmente carecen de valor, a no ser el de la exactitud expresiva.

Las diferencias de método son grandes: desde la elección de un breve pasaje que se comenta minuciosamente a tomar la obra en bloque y realizar una verdadera introducción a su posterior estudio. Sin embargo (y siguiendo un tipo de comentario recomendado en la ponencia de Santander), se encargó como experiencia el comentario de una misma obra a dos personas: el Libro I de las Confesiones de San Agustín a los señores Hernández Vista y Láscaris Comneno. Sin previo acuerdo, ambos profesores fueron a elegir, dentro del Libro, el mismo texto para realizar la ejemplificación, y por caminos tan distintos como son el análisis filológico y el filosófico, llegan a conclusiones semejantes, como el lector podrá apreciar. Esta experiencia ha venido a corroborar el valor extraordinario que tendría el que un Centro eligiera una obra, encomendando su comentario a todos los profesores de materias relacionadas, cada uno desde su punto de vista.

En todo momento, la pauta que ha guiado a todos los colaboradores ha sido la de mostrar en concreto algo de "lo que hay que decir" para desentrenar ante un grupo de adolescentes de dieciséis o diecisiete años

un texto fundamental. El porqué de ello es el porqué mismo del Curso preuniversitario: al año siguiente esos mismos adolescentes tendrán que realizar esa tarea, por sí mismos, solos, no con uno o dos textos, sino con todas las obras que su formación universitaria les exigirá leer. No hablemos ya de las explicaciones de los profesores universitarios y de las notas de clase, ni tan siquiera de los libros de texto, caso de que los hayan de sufrir, sino de las "obras de consulta", que los bachilleres del pasado plan no sabían consultar. Un universitario ha de estar habituado a tomar posición ante las obras que lee, a expresar sus ideas centrales y a dibujar su esquema riguroso. Es más, si no está acostumbrado a hacerlo no encontrará placer en leer libros que exijan pensar; y si se limita a leer libros que no exijan pensar sólo será universitario de nombre.

Por ello, hay una diferencia notoria entre la técnica de comentario de las épocas helenística y medieval y la de nuestro tiempo. En aquellas épocas, el comentario de la obra era la manera de adquirir todos los conocimientos necesarios al hombre culto para el ejercicio de una profesión. El profesor comentaba el Timeo o las obras de Hipócrates, y los alumnos aprendían de memoria el texto y el comentario; el saber se hallaba circunscrito a límites estrechos y podía ser aprendido en esa forma. Más tarde es el comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo el que vendrá a desempeñar esa función, con los comentarios a Aristóteles; luego, Vitoria sustituirá el comentario de Lombardo por el de Santo Tomás, autor más idóneo por su mayor modernidad. Hoy esa misión es, o debe ser, realizada no por un comentario concreto, sino por el Bachillerato entero, con métodos didácticos diferentes. Todo él es, funcionalmente, "Comentario de Textos", ordenado a dar al adolescente el saber de nuestra época. Pero lo que hoy debe proporcionar la práctica educativa de que tratamos es algo muy distinto de lo que proporcionaba en la Antigüedad o en la Edad Media: no tanto el saber como el saber leer.

El alumno que, guiado por el profesor, ha "vivido" un par de obras fundamentales, está educado para vivir en adelante las que la necesidad profesional o el buen gusto le pongan en las manos. Lo indudable es que no hay posibilidad de elegir ni una ni dos obras que den al alumno el acopio del saber humano. Si se buscara esto, sería baldío el Comentario y valdría más suprimir el Preuniversitario. Ya se ha repetido mucho que se trata de educar, no de enseñar, aunque haya que educar enseñando; lo importante de estos Comentarios no será lo aprendido, sino lo que quede tras haber olvidado lo aprendido, es decir, los hábitos. Y bien sabido es que toda educación está siempre colocada ante un dilema: o logra inculcar hábitos, o fracasa. Para ello, el primer requi-

sito es que los tenga el profesor, nunca mejor llamado que en esta ocasión maestro; y luego, que domine el arte de hacerlos nacer en el educando. Como se dice más adelante: "el desarrollo por el profesor no viene a ser sino un aliciente, un estimulador, un ejemplo, de los que después han de hacer los alumnos; el comentario nacería muerto si los alumnos repitiesen el del profesor". Y este punto es muy importante, tanto que podrá dar vigor al Preuniversitario o deformarlo de raíz según sean las pruebas finales. Si éstas consisten en que los examinandos "comenten" el mismo texto que han visto durante el curso, entonces vendrá inmediatamente el memorismo; los Centros, con todas las dignas excepciones que se quiera, tenderán automáticamente a preparar sus alumnos para el examen, repitiéndose la deformación que se dió con el pasado Examen de Reválida. Es necesario que la prueba final consista en que los alumnos comenten un texto diferente del que han visto. La valoración de la prueba no ha de consistir en medir lo que el examinando sabe, sino en apreciar si sabe "leer" un texto; y también si sabe "leer" improvisadamente un texto. Todo lo demás, falsea la prueba. Si el examen versa sobre el texto leído durante el curso obtendrán calificaciones óptimas los "memoriones" de retentiva desarrollada, cuyos profesores les hayan dictado (pues en eso terminaría el Comentario) mejores apuntes.

Los textos a comentar han de tener actualidad. Eso no quiere decir que hayan sido escritos en nuestro siglo necesariamente. Basta, para que tengan actualidad, con que sean "clásicos" en la historia del pensamiento, y tan clásico es el Libro de Job, como Santo Tomás, o Goethe, o Henri Poincaré; lo que se llama "obras eternas", cuyo interés es universal y cuyo conocimiento se exige a quien quiera considerarse hombre culto. Y ¿llamaremos hombre culto a quien sepa una, o dos, o tres, de memoria? ¿O a quien sepa asimilarlas a su acervo cultural?

Respecto a la técnica del comentario, nos limitamos a remitir al lector al citado apéndice 4.º de las "Instrucciones" de Santander, y muy especialmente a la introducción al comentario de una obra de Claude Bernard, que páginas más adelante desarrolla don Pedro Laín Entralgo. Previendo una posible objeción a algunos de los Comentarios que se dan a continuación, haremos observar, finalmente, que muchas veces una frase resulta difícil, abstracta, cuando se nos da impresa, por faltarle ese cálido aliento vivificador que es la palabra. Un comentario auténtico ha de ser oral, para que a su vez no precise de un comentario que lo explique. Con esta dificultad han luchado los colaboradores de la Revista y habrán de ser los lectores quienes la subsanen.

El "Libro de Job", comentado por Fray Luis de León

Las páginas siguientes sólo pretenden ofrecer una sugerencia: la de cómo es posible poner a los alumnos en contacto con la Biblia. Para ello se elige no sólo la lectura de uno de sus libros más ricos desde los aspectos teológico y literario, sino el comentario paralelo de un escritor clásico español: Fray Luis de León. Su condición de sabio hebraísta y exegeta profundo, unida a su calidad de gran poeta y modelo de prosistas, parece aconsejar como fructuosa en más de un sentido la lectura del Libro de Job (o de algunos de sus pasajes más significativos), seguida del comentario de Fray Luis. Los párrafos siguientes sólo aspiran a mostrar algunos aspectos del Libro de Job, que el docente puede desarrollar con mucha mayor amplitud.

I. El "Libro de Job" y su inserción en la Biblia.—El Libro de Job es uno de los más profundos y también uno de los más bellos de todo el Antiguo Testamento. Forma parte del grupo de los llamados libros sapienciales, que también se denominan, por su peculiar contenido, libros poéticos y didácticos. Y dentro de este grupo, el Libro de Job posee las siguientes características: 1.^a Está escrito casi todo él en verso, salvo una breve introducción y otro epílogo redactados en prosa. 2.^a Fué compuesto en una fecha difícil de fijar con exactitud, pero en todo caso hacia principios del siglo V antes de Jesucristo. 3.^a No conocemos el nombre de su autor, pero las modalidades de la obra demuestran que fué un hebreo, de Palestina, e incluso un hebreo culto que había viajado por el Oriente, y sobre todo que era hombre dotado de intenso genio poético y de vibrante sensibilidad para ver las maravillas de la Naturaleza.

Estas y otras particularidades de la obra del Libro de Job, que se pueden observar a lo largo de sus cuarenta y dos capítulos, se refieren a él en tanto que monumento literario de la antigüedad. Pero, sin perjuicio de todo esto, el Libro de Job, como los otros del Antiguo Testamento aceptados por la Iglesia como canónicos, es un libro divinamente inspirado. Esto es lo que hace de él, como de todos los restantes de la Biblia una obra teológicamente diferente e irreducible a todo otro documento literario. Contiene doctrinas inspiradas por el Espíritu Santo a un hombre, en este caso al autor del libro. Toda la Biblia es fruto, pues, de esa misteriosa colaboración entre dos autores: autores, claro está, de muy diversa categoría, como ya puntualiza Santo Tomás de Aquino diciendo: "auctor principalis sanctae scripturae est Spiritus Sanctus: homo autem fuit auctor instrumentalis."

En esta especie de colaboración consiste la inspiración: un impulso sobrenatural con el que el Espíritu Santo ha inducido al sagrado escritor a escribir y le ha asistido durante su tarea. Ese impulso afecta a la inteligencia y a la voluntad del escritor, erigiéndole en vehículo de la palabra divina, pero sin anular su per-

sonalidad, sin dejarle reducido a un mero amanuense. Por eso en la Biblia hay, además de la doctrina divinamente inspirada y conviviendo con ella, toda una serie de elementos que reflejan la época y la mentalidad del escritor, su personalidad, su estilo, su cultura, su temperamento, etc.

II. La "Exposición del Libro de Job", de Fray Luis de León.—El contenido principal de la Biblia es, pues, el teológico, pero incluso para captarlo mejor conviene acercarse lo más posible a la letra y al espíritu del texto original hebreo. Es lo que han hecho siempre los grandes escrituristas, y lo que hizo entre otros nuestro Fray Luis de León, profesor de hebreo en la gloriosa Universidad de Salamanca. Su *Exposición del Libro de Job* fué escrita por él a petición de una amiga de Santa Teresa, la venerable Ana de Jesús. Consiste en una traducción del sagrado texto, acomodada a la Vulgata y seguida de comentarios. Cada capítulo del Libro de Job es objeto de la reflexión de Fray Luis, y al final de cada uno de ellos añade una paráfrasis en tercetos. La obra de Fray Luis quedó incompleta, pero aun así constituye el mejor comentario en lengua española al Libro de Job.

Y ello no sólo por el saber lingüístico y teológico de Fray Luis: también por su condición de poeta, que interpreta a otro gran poeta e incluso por su experiencia de hombre que sufrió, como Job, duras calamidades y supo soportarlas con excepcional nobleza de ánimo.

III. Estructura del "Libro de Job".—Los cuarenta y dos capítulos en que se divide el Libro de Job se pueden reducir al esquema siguiente:

1.^o *Prólogo en prosa*.—Comprende los capítulos 1 y 2, y consiste en una narración: la de las desdichas que caen sobre Job, varón justo, íntegro y temeroso de Dios. Sus inmensas riquezas, primero, sus hijos, después, y por fin su propia salud le son arrebatados por permisión divina a instancias del demonio. Con el cuerpo lleno de úlceras y el alma acongojada, Job se retira a un lugar apartado.

2.^o *Diálogo en verso*.—Comprende los capítulos 3, hasta el 41, es decir, la casi totalidad del libro. Es un largo diálogo que expresa las reflexiones de Job y de los amigos que vienen a consolarle. Estas reflexiones versan sobre la infelicidad humana, sobre la Providencia divina, que parece castigar injustamente al inocente, sobre si la retribución por nuestras obras se nos da en esta vida, sobre el verdadero sentido de la sabiduría, etc. Entre Job y sus amigos hay divergencia de opinión y graves perplejidades acerca de estos problemas teológicos. Por eso el propio Yahveh aparecerá entre los dialogantes y su sublime palabra les convencirá de lo grandioso de la creación, de la pequeñez del hombre, de la deficiencia del humano saber frente

a la divina sabiduría y de cómo los designios de Dios son inescrutables. Ante esta manifestación o *teofanía* de Yahveh, Job rendirá su mente acatando a la divina Providencia. Las últimas palabras de todo el diálogo en verso serán las de Job, que dirá: “Traté, sin comprender, de maravillas superiores a mí, que no conocía.”

Esta parte en verso del libro es, sin duda, la más importante, y no sólo por su mayor extensión. Constituye la medula misma del *Libro de Job* como obra sapiencial y didáctica, concentra en sí casi toda la sustancia teológica y toda la belleza literaria que los críticos han admirado siempre en el *Libro de Job*.

3.º *Epílogo en prosa*.—El último capítulo del *Libro de Job* vuelve a narrar, de nuevo en prosa, el desenlace de las desdichas sufridas por el patriarca. El Señor alaba su conducta, le devuelve con creces los bienes arrebatados y le colma de años.

IV. *Ambiente de la vida de Job*.—El *Libro de Job* parece escrito hacia principios del siglo v antes de Jesucristo, pero lo que en él se narra versa sobre una época varios siglos anterior: la época de los patriarcas. Job había sido un patriarca justo y bueno, y la historia de su tribulación se había transmitido, probablemente por tradición oral, antes de la redacción del *Libro de Job*. Ya desde los primeros capítulos hallamos datos que reflejan el modo de vida de los antiguos israelitas, y en especial de los patriarcas: riqueza esencialmente ganadera, con miles de ovejas y de camellos, abundante servidumbre y familia numerosa; bienes siempre expuestos a las despredaciones y “razzias” de los pueblos vecinos que roban el ganado y pasan a cuchillo a los guardianes. Tal fué durante siglos la vida de los pequeños pueblos del antiguo Oriente, como el hebreo, que sólo en períodos relativamente breves gozaron de seguridad, independencia y sólida organización política. Por el contexto se ve que el escenario donde está situada la vida de Job no es ciudadano, sino rural y patriarcal.

V. *Carácter de Job*.—Ya el prólogo, en prosa, refleja la virtud que hizo a Job proverbial: su paciencia ante la feroz sucesión de calamidades. Pero esta imagen inmutable, y en cierto modo pasiva del Job que todo lo soporta sin pestañear, adquiere en el diálogo poético perfiles nuevos y hondos. Job se lamentará acerbamente e incluso hay momentos en que profiere palabras impacientes. Job es humano, y además de no ser insensible al dolor que amarga su corazón, experimenta otro tormento aún más cruel: él, que ha sido justo ante el Señor, se ve tratado por El como “una bestia feroz”, mientras muchos malvados no sufren ningún castigo y, en cambio, son colmados de prosperidad. ¿Es ésta la justicia divina? La mente de Job se esfuerza en comprender, pero todo es en vano. De ahí su impaciencia, que cabría llamar teológica: el pensamiento de que Dios pueda o no ser justo es lo que más lacera el ánimo de Job; de sus mismas llagas corporales no se lamentará tanto. Más adentro y más hondamente que la paciencia y que la impaciencia de Job resplandece aquí otra actitud: lo que la Biblia llama *zelus domus tuae*: a Job le devora un teológico celo de la evidenciación de los atributos de Dios, bondad, providencia y justicia.

VI. *Religiosidad de Job*.—Ya esto nos pone en la pista del rasgo primordial de la personalidad de Job, su hondísima religiosidad. Los otros méritos suyos—caridad, justicia, pureza, paciencia, etc.—aparecen como virtudes en cierto modo secundarias y derivadas de su religiosidad misma. El propio Dios le alaba como religioso (1, 8; 2, 3) y Satán mismo lo reconoce paladinamente (1, 9), aunque sugiere la maligna hipótesis de que su religiosidad se disipará en cuanto Dios atente contra sus bienes, sus hijos y su salud.

La fórmula expresiva de esta religiosidad es la tradicional: *Job era temeroso de Dios*. Y este “temor de Dios” expresa tan justamente la esencia misma de su religiosidad, que en el *Libro de Job* la palabra misma “temor”—que la versión griega de los *Setenta* traduce por *fóbos*, y la *Vulgata* latina, de San Jerónimo, por *timor*—podrá significar por sí sola tanto la interior actitud religiosa del patriarca (4, 6), como la práctica de sus deberes religiosos (15, 4 y 7; 22, 4). En el marco del *Antiguo Testamento* la religiosidad de Job resplandece como perfecta. Antes de la venida de Cristo, portador de la Redención y mensajero de una doctrina de amor, raros israelitas ofrecen tan alto ejemplo de religiosidad como el patriarca Job.

VII. *La discusión entre Job y sus amigos*.—El eje del *Libro de Job* lo constituye una disquisición de carácter teológico entre Job y sus tres amigos, Elifaz, Bildad y Sofar, a los que se agrega luego Elihu. Los amigos de Job defienden monótonamente la tesis tradicional en Israel acerca de la retribución divina. Dios, dicen, castiga o premia en esta vida, y retribuye a la virtud con la felicidad y a la maldad con la desdicha. Si, por tanto, Job se ve acosado por la desgracia, ello se debe a que ha incurrido en maldad ante Yahveh. La pérdida de sus bienes, la aniquilación de sus hijos y todas las úlceras de su cuerpo no son, según ellos, sino el castigo de algún pecado cometido por él. La culpa humana provoca de una manera inmediata y en cierto modo automática la sanción divina.

Contra esta tesis de la retribución inmediata, Job argumentará con vehemencia, poniendo de relieve su falsedad. Es falso—dice—que en esta vida el bienestar y la felicidad sean necesariamente síntomas de virtud y que la desgracia sea fruto de la maldad y del pecado. Por el contrario, dice Job, hay que rendirse ante la evidencia de que muchas veces la maldad triunfa y el pecador prospera, mientras, en cambio, la virtud aparece sojuzgada y el inocente sufre. La justicia divina, pues, no se ejerce en esta vida en esa forma material ni de una manera inmediata. Es mezquinamente humana esa interpretación que sus amigos, representantes de la sabiduría de Israel, pretenden dar de la justicia y de la providencia de Dios. Vale más reconocer la humana ignorancia acerca de los misteriosos designios divinos, incomprensibles para la mente de los mortales.

Esa invencible ignorancia hace aflorar a los labios de Job las más doloridas expresiones acerca de la inanidad del humano saber. El capítulo 28, que en cierto modo contiene el nudo ideológico de todo el poema, es una elegía conmovedora que culmina en esta desesperanzada interrogación de Job: “Pero la sabiduría ¿dónde se encuentra, y cuál es el lugar de la inteligencia? No conoce el hombre su venero ni se halla

en la tierra de los mortales". Y el último verso de este capítulo identificará la verdadera sabiduría con la religiosidad, y la verdadera inteligencia con la perfección ética: "El temor de Adonay es la sabiduría; y apartarse del mal, la inteligencia."

VIII. *El "Libro de Job" y la revelación progresiva.* En el *Libro de Job* no se desarrolla la idea de la retribución futura (por oposición a la creencia tradicional acerca de la retribución inmediata), que sólo tendrá su plena enunciación dentro del Cristianismo. Por tanto, la solución al problema teológico suscitado en el *Libro de Job* queda más bien diferida que resuelta, aunque ya el libro muestra cómo la justicia de Dios habrá algún día de ejercerse—de lo cual el propio Job tenía clara conciencia: (19, 25 y siguientes)—y aunque muestra que en todo caso esa justicia no puede estar sometida a los criterios humanos.

Esa dilación a la solución del problema teológico formulado en el *Libro de Job* está en relación con el modo con que la divina revelación se opera en el *Antiguo Testamento*, a saber, de una manera *progresiva*. Las diversas verdades fueron manifestadas en diversos momentos del tiempo, y el vehículo de esa revelación fueron, en cada caso, las obras de los patriarcas, de los profetas y, en definitiva, de los hagiógrafos o escritores sagrados del *Antiguo Testamento*. La revelación del *Antiguo Testamento* es, pues, parcial, y fué completada por el Mesías, que en las páginas del *Antiguo Testamento* está incesantemente anunciado.

De ahí que varias cuestiones teológicas no se hallen suficientemente aclaradas en el *Antiguo Testamento*, y de ahí el valor definitivo del *Nuevo Testamento* como culminación de la doctrina revelada. Así, por ejemplo, en lo referente a la relación entre pecado y enfermedad: la doctrina tradicional en Israel supone que la enfermedad es una consecuencia directa del pecado, por lo que los amigos de Job no cesan de reprimirle como pecador, pues interpretan sus terribles úlceras como la muestra de que su alma está empecada. Y semejante concepción perdurará en Israel incluso después de escrito el *Libro de Job*, como lo demuestra la mentalidad de los propios discípulos de Cristo, que frente al ciego de nacimiento preguntaban: "¿Maestro, quién ha pecado para que este hombre haya nacido ciego: él o sus padres?" La respuesta de Jesucristo: "Ni él ni sus padres han pecado, sino que su enfermedad es para que las obras de Dios sean en él manifiestas", resuelve definitivamente una de las disquisiciones planteadas en *Libro de Job*, y expresa de manera taxativa la omnimoda providencia de Dios y del plan divino como principio a la luz, de las cuales hay que entender la existencia de la desdicha, del dolor y de la enfermedad como realidades que se ciernen sobre el hombre.

IX. *Los nombres de la divinidad en el "Libro de Job"*.—A lo largo de las páginas del *Libro de Job* se observará que el nombre de Dios ostenta formas diversas, tales como Eloah, Elohim, Saddy, Adonay y Yahveh. Se trata siempre, como es obvio, del Dios único, cuyas diversas denominaciones nos remiten a diversos momentos de la historia religiosa de Israel.

En tal sentido, la denominación más antigua para designar a la divinidad fué en hebreo *El*, de una raíz

conocida y usada con análogo valor religioso en las diversas lenguas semíticas, y cuyo significado radical era "el ser fuerte". De esa raíz originaria se formarán los nombres de Elohim y Eloah, que el *Libro de Job* emplea indistintamente: Elohim, que gramaticalmente es un plural, tiene el valor de una forma secundaria y enfática de El, y en cuanto a Eloah es una forma poética derivada de la misma raíz.

El nombre de Saddy se usó originariamente como adjetivo añadido a El y cualifica a Dios como "Todopoderoso" (la versión griega de los *Setenta* lo traduce por *Pantokrator*, y la *Vulgata*, por *Omnipotens*). Por lo que respecta a Adonay, trátase de otra denominación genérica de la divinidad usada también en otras lenguas semíticas—la cananea, por ejemplo—traducible como "Señor", con un matiz mayestático de "dueño" o "rey".

Por último, en el *Libro de Job* aparece el nombre de Yahveh, e incluso cuando al final del poema Dios interviene en el diálogo de Job y sus amigos, el sagrado texto le da el nombre de Yahveh, es decir, el nombre del propio Dios revelado a Moisés en el Sinaí como nombre propio, y que los israelitas tomaron como sagrado e inefable del verbo que en hebreo significa "ser" y equivale, por tanto, a "él es", dado que el propio Dios había revelado a Moisés su nombre, diciéndole: "Yo soy el que soy." El pueblo elegido había de denominar a su Dios con el nombre que El mismo se daba, esto es, "El que es", en hebreo *yahweh*. Como es sabido, este nombre personal del Dios de los israelitas, Yahveh, dejó de pronunciarse en tiempos más tardíos por reverencia, pero seguía escribiéndose (YHVH en la antigua escritura hebrea consonántica), de manera que cuando se hallaba en la lectura se sustituía por "Señor" (Adonay). Cuando, en tiempos ya cristianos, a la escritura hebrea consonántica se le añadieron las vocales, al nombre de Yahveh le fueron añadidas, no sus vocales hebreas originarias, sino las de Adonay. Esta confusión dió origen al nombre híbrido y moderno de Jehová, que todavía suele verse en algunas viejas ediciones de la Biblia y que no es sino una forma bárbara del hebraico Yahweh.

X. *El genio de la lengua hebrea.*—Cuando se lee el *Antiguo Testamento*, y sobre todo cuando se manejan las traducciones directas del texto original, conviene tener presente cuál es el genio particular de la lengua hebrea, tan distinto del que resplandece en las lenguas clásicas—griego y latín—o en las modernas lenguas de cultura pertenecientes todas ellas a una gran familia lingüística: la indoeuropea, que difiere de las semíticas en general y de la hebrea en particular. Por todo ello, el lenguaje bíblico resulta a veces exótico y difícil, abundante en un tipo de construcciones que difieren de las nuestras.

Desde el punto de vista de la expresión, lo que caracteriza al hebreo es la escasa aptitud para la matización y el análisis del pensamiento. Su sintaxis es pobre en formas de coordinación y hasta en conjunciones que no sean las meramente copulativas. Consecuencia de esta penuria es que las proposiciones de tipo subordinado, tan usuales en nuestras lenguas, sean más escasas en el hebreo, y sobre todo que posean un valor muchas veces impreciso. La yuxtaposición, en cambio, domina en su estructura sintáctica, pero semejante pro-

cedimiento constructivo se presta poco a la articulación lógica de los períodos y a su matización. El hebreo, en una palabra, es una lengua relativamente poco apta para la precisión del discurso analítico y está dotada de pocos recursos para la especulación. Para darse cuenta de ello basta comparar un fragmento cualquiera de prosa hebreaica con otro griego o latino.

A cambio de esto, la lengua hebrea es rica y sabia en procedimientos expresivos de gran intensidad afectiva. La reiteración, el énfasis, la gravedad, le prestan admirables recursos para la disquisición ética y para la elevación patética. A todo ello hay que añadir, además, en el caso de los libros en verso, como lo es casi totalmente el de Job, el singular clima literario de la poesía hebreaica.

XI. *Elementos poéticos del "Libro de Job"*.—La poesía bíblica en general está dominada por una especie de principio estilístico llamado *paralelismo*, que consiste en una disposición simétrica del pensamiento contenido en el verso, de tal manera que su segunda parte repita, bien en forma sinónima o bien en forma antitética, el sentido y aun la forma de la primera parte. Se trata, pues, de una andadura poética, que es mentalmente reiterativa, y que rítmicamente propende hacia una especie de balanceo o movimiento de tipo binario. Véase, por ejemplo, el primer verso del *Libro de Job*, con el que el protagonista expresa en forma dual y simétrica la misma exclamación, que en este caso será una aguda execración de su nacimiento (3, 3):

*Pereciera el día en que yo había de nacer
Y la noche que dijo: "un varón ha sido concebido".*

Otro rasgo frecuente en la poesía hebreaica es la ampliación enfática y reiterativa por la cual toda una serie de versos producen el efecto poético merced a una acumulación de expresiones incisivas. Véase también como ejemplo de esto, en el primer capítulo poético del *Libro de Job*, la secuencia de imprecaciones análogas, todas de idéntico valor conceptual, con que Job maldice el día en que nació:

*Pereciera el día en que yo había de nacer
Y la noche que dijo: "un varón ha sido concebido".
Fuera tinieblas aquel día,*

*No se cuidara Eloah de él desde lo alto
Ni brillara sobre él la luz.
Ensuciaránlo tinieblas y sombra,
Tendríanse sobre él nubes
Conturbaránlo eclipses de luz.
Apoderárase la oscuridad de aquella noche.
No se uniera a los días del año,
No entrara en el cómputo de los meses.*

Otro rasgo característico de la poesía hebreaica, la riqueza para el apóstrofe y la imprecación, se manifiesta en estos mismos versos y en todos los de ese capítulo, a través de los cuales Job evoca como funesto el seno que le engendró, y lamenta, de múltiples maneras, su venida a la vida.

Por otra parte, el uso constante de la metáfora, los giros de gran esplendor imaginativo, la personificación de los objetos y seres naturales, confieren a la poesía bíblica esa ampulosidad radiante que es patrimonio de las literaturas orientales. Todo ello alcanza grados de especial perfección y vehemencia en el *Libro de Job*, que, además, revela en su autor una rara sensibilidad para captar y expresar los espectáculos y fenómenos de la Naturaleza. Son famosas, a este respecto, descripciones como las que en él se hacen del caballo de batalla o de animales exóticos en Israel, como el llamado *behemos* (hipopótamo) y el *leviatán* (cocodrilo), y de los prodigios de la Naturaleza evocados por el propio Yahveh en el grandioso discurso teofánico que ocupa los capítulos 38 a 41.

ANGEL ALVAREZ MIRANDA

Catedrático de Historia de las Religiones
de la Universidad de Madrid.

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

- Para el texto del *Libro de Job*, úsese la *Sagrada Biblia*, edición de Bover y Cantera. La *Exposición del libro de Job*, de Fray Luis de León, está entre las obras de este autor en el volumen correspondiente de la "Biblioteca de Autores Españoles". Pueden verse, además, para varios otros aspectos:
E. Dhorme: *Le livre de Job*. París, 1926.
G. Ricciotti: *Historia de Israel*. Barcelona, 1949.
A. Alvarez de Miranda: *Job y Prometeo o religión e irreligión*, en "Anthologica annua", 2. Roma, 1954.

Comentario al "Fedón" de Platón

INTRODUCCIÓN AL DIÁLOGO

I. *Platón*.—Platón es el discípulo de Sócrates y maestro de Aristóteles. Se halla, pues, en el centro de la filosofía griega: él es el eje de la gran tríada Sócrates-Platón-Aristóteles y uno de los más geniales filósofos de todos los tiempos. Al revés que su maestro Sócrates, que no dejó nada escrito, Platón escribió mucho. A diferencia de su discípulo Aristóteles, cuya obra no contiene gran valor artístico, la de Platón

revela, además de profundidad filosófica, un gran talento literario.

Platón interesa, pues, también a la historia de la literatura. En su juventud comenzó dedicándose a la poesía dramática. Parece que escribió alguna tragedia, y sin duda aspiraba a triunfar literariamente en Atenas como sucesor de Sófocles y Eurípides. Pero un día conoce a Sócrates, el hombre que enseñaba por calles y plazas, y queda subyugado por la personalidad del maestro. Se narra que al conocer a Só-

crates el joven Platón quemó sus tragedias de principiante. Lo cierto es que descubrió su verdadero camino, la filosofía: al contacto de Sócrates se "alumbro", pues, en Platón la íntima vocación. No en vano Sócrates insistía tanto en aquello del "conócete a ti mismo" (*gnóthi seautón*), y no sin motivo aquel maestro se llamaba a sí mismo, bromeando, "partera" (*maia*). Sócrates, dicho sea de paso, poseía un fino sentido del humor.

II. *Sus diálogos*.—Platón expresa su filosofía en una forma literaria e inédita hasta entonces: en diálogos. Sus propias ideas las pone en boca de unos personajes que conversan persiguiendo juntos la verdad (*dialégesthai, dialektiké*). Esos personajes suelen ser los discípulos de Sócrates y Sócrates mismo. No es que Platón haya pretendido con sus diálogos transmitir como un mero cronista las conversaciones de Sócrates y las ideas de Sócrates. Platón expone su propia filosofía y escribe sus diálogos muchos años después de muerto Sócrates. Sócrates fué, sin duda, el remoto inspirador de algunas de sus ideas, pero estas ideas son ya filosofía platónica. Otra cosa es que el procedimiento expositivo empleado por Platón, el diálogo, sea un tributo de recuerdo humano y literario al estilo pedagógico del maestro inolvidable.

III. *El "Fedón"*.—Cada diálogo de Platón suele desarrollar un gran tema filosófico, y el título de ese diálogo es frecuentemente un nombre propio, el del personaje que, por cualquier motivo, viene a ser protagonista del diálogo. El tema filosófico del *Fedón* es importantísimo: pretende demostrar que el alma es inmortal; por esto y por otras razones, el *Fedón* es una de las obras fundamentales de la filosofía platónica. Su título, *Fedón*, está tomado del nombre de uno de los discípulos más amados por Sócrates.

IV. *Estructura del "Fedón"*.—En el diálogo que vamos a comentar existe una especie de arquitectura narrativa que cabe resumir: Fedón, que había acompañado a Sócrates en la cárcel de Atenas junto con sus otros discípulos, narra a un amigo cómo pasó el maestro las últimas horas de su vida. Y le cuenta cómo las invirtió en consolar a sus propios discípulos, que habían venido a consolarle a él, diciéndoles que la muerte no es el fin absoluto. Muere el cuerpo, pero perdura el alma, que es inmortal, que hasta entonces ha estado como secuestrada por el cuerpo, y que, al salir del cuerpo, adquiere precisamente y para siempre su plena libertad y pureza y emigra a un lugar supraterráneo, donde obtendrá el premio o castigo merecido durante su destierro en la cárcel del cuerpo. Todo esto lo pone Platón en boca del narrador Fedón, el cual narra a su amigo la supuesta conversación de Sócrates en el calabozo, las dudas y objeciones de los discípulos y, finalmente, la muerte del maestro. En resumen, pues, Platón finge aquí dos diálogos: uno, el preliminar, es el que mantiene el narrador Fedón con su oyente (Equócrates); otro, el sustancial, es el que Fedón narra como ocurrido en la cárcel, y cuyo interlocutor principal es Sócrates.

V. *Desde qué puntos de vista interesa el "Fedón"*. Lo que Platón ha escrito en este diálogo puede inte-

resarse desde diversos planos. Por lo menos desde cuatro, y ello por las razones siguientes:

- 1.^a Aquí se habla del alma, de su destino supraterráneo, del premio o castigo que la espera. Estos son problemas radicalmente religiosos, como todos los que versan sobre el más allá, sobre la salvación individual (soteriología) y sobre las ultimidades (escatología). No hay más remedio, pues, que someter este diálogo a algún *comentario religioso*.
- 2.^a Se afirma que el alma es inmortal, y esto se pretende demostrar racionalmente investigando cuál es su naturaleza. Demostrar racionalmente, no, pues, partiendo de divinas revelaciones, sino con los recursos de la mente y a través de la lógica. Sin duda alguna todo esto es susceptible de *comentario filosófico*.
- 3.^a Pero en el *Fedón* no sólo hay lucubraciones: hay datos históricos sobre la vida griega en general, sobre el círculo socrático en particular, y especialmente la descripción de las últimas horas de Sócrates. Sin este diálogo perderíamos del más importante documento para saber cómo murió un hombre, Sócrates, a quien cabe considerar el ser humano más extraordinario que ha existido jamás. El *Fedón* requiere, pues, también, un *comentario histórico*.
- 4.^a Religión, Filosofía, Historia: he aquí tres planos que recogen lo que este diálogo contiene. Pero no agotan el que además de todo *es*. El *Fedón* es también una gran obra literaria, escrita con raro instinto dramático, cuyo autor muestra un talento narrativo excepcional, fuerza caracterizadora de primer orden e ímpetu imaginativo ardientemente poético: cosas éstas poco frecuentes entre los filósofos. El *Fedón*, en fin, habrá de ser objeto de algún *comentario literario*.

Intentaremos comentarlo desde estos cuatro puntos de vista, sólo en forma sucinta, dada la gran riqueza que en todos estos aspectos nos ofrece este diálogo.

COMENTARIO RELIGIOSO

La religión griega, igual que la romana y que tantas otras religiones antiguas, tendía a salvar e incrementar la vida de la comunidad nacional. Pero permanecía muda ante ciertos graves interrogantes espirituales, y sobre todo al del destino personal del hombre después de la muerte. Los dioses del Olimpo no garantizaban al griego una forma precisa de supervivencia, y menos aún una *salvación individual*. Había, sí, desde el viejo Homero una vaga creencia en el alma: se la imaginaban como un sutil "viento" (*ánemos*) de que está dotado el cuerpo. Ese viento o hálito podía salir momentáneamente del cuerpo dejándole como desvanecido, y tal ocurría, por ejemplo, cuando el cuerpo se desmayaba; como Andrómaca, de la cual dice Homero que ante el cadáver de Héctor "ella exhaló el alma", esto es, se desmayó. Mas luego volvió en sí, esto es, su *ánemos* regresó al cuerpo con la respiración.

Pero una vez que este hálito sale del cuerpo y ya no

vuelve más, entonces es la muerte. El hálito o alma vagaba luego por el éter, como volando. Qué hacía, adónde iba eran cosas muy vagamente resueltas: lo más común fué creer que se reencarnaba en otro cuerpo, humano o animal (*metempsychosis*), y así el destino del alma se hacía consistir en una serie indefinida de reencarnaciones. Los pintores la figuraban como una diminuta figurita con alas, como una mariposa. Y, de hecho, el nombre mismo de “mariposa” (*psyché*) es el que prevaleció en la lengua griega para designar el alma. Una certeza de lo que el alma fuese y de su destino la religión griega tradicional no supo proporcionarla, porque no era una religión de *dogmas*, sino más bien de *imágenes*. Durante siglos la religión oficial sólo dió al hombre griego bellísimas imágenes.

Pero hubo también ciertos oscuros movimientos religiosos, nacidos al margen de la religión oficial y olímpica, que prometían a sus adeptos una nueva esperanza religiosa. Eran los llamados “misterios”, especie de comunidades de iniciados. Uno de esos misterios fué el dionisismo, cuyo mito central figuraba al ser humano como partícipe de una pequeña parte de elemento divino—dionisiaco, precisamente—. Y de los misterios dionisiacos nació una doctrina religiosa nueva que se llamó el orfismo.

El orfismo pronunció palabras de salvación inéditas en Grecia. Fué como un verbo nuevo, patrimonio de pocos. Se acercó al hombre griego y le dijo palabras como éstas: “Tú eres por naturaleza algo semejante a Dios, y tu elemento divino es inmortal. Estás condenado a vivir, a morir y a revivir en una cadena de reencarnaciones de las que sólo la religión puede salvarte. Te salvarás si el elemento divino que hay en ti no se deja arrastrar por tus instintos animales, si practicas la virtud, si logras que tu alma sea pura, a pesar de su contacto con el cuerpo en que vive prisionera.”

Platón, hombre de intenso temperamento religioso, conoció esta doctrina órfica. Conoció esta *nueva esperanza* y la proclamó en el *Fedón* por boca de Sócrates, aludiendo veladamente a la “antigua tradición”, que no es otra cosa sino el orfismo. Véamoslo:

Yo tengo una buena esperanza de que después de la muerte hay alguna cosa, la cual, como dice la antigua tradición, es mucho mejor para los buenos que para los malos (63 c).

¿Y quiénes son los buenos? Platón lo dirá poco después (67): los que, como verdaderos sabios, durante la vida no dejan que su alma se contamine cediendo a las bajas tendencias de su prisión corporal, sino que, por el contrario, ejercitan una constante “purificación” (*kátharsis*) de su alma. Tales purificaciones consisten en lo siguiente:

Una purificación ¿no es acaso precisamente aquello que dice una antigua tradición? A saber, despegar el alma todo lo posible del cuerpo, habituarla a replegarse, a concentrarse consigo misma y no disiparse por las varias regiones del cuerpo, viviendo en lo posible y en todo instante sola, ensimismada y como desatada, cual si se tratase de cadenas de su cuerpo (67 c).

He aquí de nuevo la alusión al orfismo (la “antigua tradición”), en el cual la doctrina de la “vida como

purificación” constituía un punto esencial. Pero Platón va a aludir todavía más explícitamente a los misterios y a los ritos de iniciación que en ellos se celebraban para garantizar a los fieles la salvación futura:

La realidad verdadera es que la temperancia, la justicia y la virtud no son sino purificaciones de todas las pasiones, y hasta el pensamiento es quizá un medio de purificación. Y es bien seguro que quienes instituyeron las iniciaciones estaban en lo cierto y que su lenguaje misterioso era veraz al decir que quien llega al Hades, sin haber sido iniciado en los misterios, será arrojado al “jango”, mientras que el purificado e iniciado irá a vivir en compañía de los dioses (69 b).

La vieja doctrina religiosa de los misterios es valorada, pues, por Platón como profunda y verdadera: del Hades pasan las almas, según haya sido su comportamiento, o bien al Fango (en griego, *Borborós*, que significa “fango”) o a una vida divina, esto es, a una especie de infierno o a una suerte de paraíso.

Salvación, ultimidades: por eso hablábamos del contenido religioso del *Fedón*. Platón ha recogido estas esperanzadoras doctrinas de los “misterios”, que son como germen afectivo e intuitivo de su creencia en la inmortalidad del alma. Más adelante Platón desarrollará en el diálogo con otros argumentos la necesidad de que el alma sea inmortal, y esta actitud suya será ya filosófica. Mas antes, y al margen de esas disquisiciones filosóficas, Platón *Cree y espera* en la doctrina de los misterios. Las preocupaciones religiosas vienen a ser como el centro de este diálogo. Como en todo edificio, los cimientos apenas se ven, pero existen. Por eso un comentario del *Fedón* tiene que explicarse partiendo de sus propios cimientos.

COMENTARIO FILOSÓFICO

Veamos ahora cuál es la argumentación de Platón para demostrar sobre base lógica y racional—esto es, filosóficamente—las ideas de la inmortalidad del alma que los misterios presuponían. Presuponían, pero no demostraban, porque no eran escuelas y porque a ellos—como dice Aristóteles—, los iniciados iban “no a aprender, sino a sufrir”, esto es, a someterse a un cierto tratamiento ritual (*ou mathéin, alla pathéin*, dice literalmente Aristóteles).

Esa demostración ocupa la mayor parte del *Fedón*, y, como siempre, está expuesta no como un monólogo del personaje que lleva la voz cantante—que aquí es Sócrates—, sino como un movidísimo diálogo entre él y los oyentes. De todos modos, y reduciendo a esquema toda la conversación, cabe decir que la demostración filosófica de la inmortalidad del alma se desarrolla así: I. Sócrates expone sus argumentos en pro de la inmortalidad; II. Dos de sus discípulos, Simias y Cebes, le oponen sendas objeciones; III. Sócrates responde a ellas y añade un nuevo argumento.

I. *Argumentos de Sócrates.*—Se basan, respectivamente, en la idea de los “contrarios” en la doctrina

de la "reminiscencia" y en la consideración de la propia "naturaleza" del alma. Muy resumidamente, dicen lo siguiente:

- 1.º *Argumento de los contrarios.*—La muerte es, sin duda, un cambio. Pero todo cambio se opera desde un estado a otro estado, los cuales son, recíprocamente, *contrarios*; así, por ejemplo, el paso de la vigilia al sueño, o viceversa, es un cambio: se pasa desde un contrario hasta el otro. Ahora bien: ya este ejemplo muestra que los cambios se operan en dos direcciones opuestas: si no hubiese más que una, verbigracia, del sueño a la vigilia, o sólo de la vigilia al sueño, todo se resolvería en la inmovilidad. Y así como hay el cambio o tránsito vida-muerte debe haber también su contrario, muerte-vida, que son, como sueño y vigilia, otra pareja de contrarios (70 c-72 e).
- 2.º *Argumento de la reminiscencia.*—Pero hay más: los discípulos de Sócrates ya saben qué cosa es esa operación del alma consistente en adquirir un *conocimiento* acerca de las cosas. Es un "recuerdo" (*anamnesis*) que el alma conserva de cuando vivió antes de unirse al cuerpo, en contacto con el mundo de las Ideas puras. Gracias a este recuerdo, el alma conoce aquí como bello o como justo, etc., una cosa o acción, etc.; y no es sino porque este objeto *le recuerda* a la Belleza en sí, a la Justicia en sí (Ideas). Pues bien: esta doctrina, que es la famosa *teoría platónica del conocimiento como reminiscencia*, exige por sí misma que el alma sea inmortal, ya que preexistía al cuerpo y ya que conoció, antes de encadenarse a él, una vida superior, en contacto con las Ideas puras de las cosas todas, de estas cosas terrestres que sólo son un pálido reflejo de aquellas Ideas superiores y arquetípicas (72 e-77 d).
- 3.º *Argumentos derivados de la naturaleza del alma.*—Y, sobre todo, hace Platón decir a Sócrates que la propia naturaleza del alma exige que sea un objeto imperecedero. Perecen las cosas compuestas e impuras como el cuerpo. Mas el alma es simple, y, por tanto, indecomponible y pura, y, como tal, incorruptible. Si no fuera simple y pura no podría conocer nociones que son, ellas mismas, simples y puras, como las nociones de igualdad, o de belleza en sí mismas, que excluyen toda mezcla y contaminación de desigualdad o de fealdad. El alma es, pues, igual que las Ideas, simple y pura. Es también, como ellas, invisible (77 d-80 b).

II. *Objeciones de Simias y Cebes:*

- 1.ª ¿Y no ocurrirá más bien—objeta Simias—que el alma sea semejante a una *armonía* que brota del cuerpo mismo? En cuyo caso el alma sólo existe en tanto que exista el cuerpo, desvaneciéndose cuando él se deshace: como se desvanece la armonía musical de una lira que se rompiese: armonía de la que sería absurdo decir que, rota la lira, perdura en algún sitio (84 c-85 d).

- 2.ª Pero hay además otra cosa—objeta Cebes—: aun admitiendo que el alma sea algo más consistente que la armonía que brota de la lira, y más fuerte que el cuerpo, y anterior a él mismo, y hasta capaz de durar más que él, no se habrá demostrado que es imperecedera. Todo eso sólo significaría que es algo así como un *traje* que fuese muy resistente, capaz de ser vestido sucesivamente por varios cuerpos y capaz de durar, como el traje de un difunto, después de la muerte de su dueño. Pero esto no significa que sea imperecedera: se habrá ido gastando poco a poco, y alguno de los cuerpos habrá de ser para ella el último (86 d-88 c).

III. *Solución a las objeciones y argumento final.*—Sócrates responde así: El alma conoce; mas conocer es para ella "recordar" lo que vió en el mundo de las Ideas antes de unirse al cuerpo. Por tanto, no cabe compararla con la armonía que brota de una lira, pues entonces tendríamos que una armonía—el alma—existe antes que el instrumento que la produce—el cuerpo—. Por lo demás, y para contestar a la objeción de Cebes, según la cual el alma podría llegar alguna vez a gastarse y desaparecer, conviene reflexionar sobre cuál es el *modo de ser* propio de cada cosa. Cada cosa es lo que es porque participa de una *esencia* determinada, y lo que diferencia al filósofo del físico es que aquél estudia esas esencias íntimas de las cosas. La esencia del alma consiste en la vida que ella lleva consigo dondequiera que va, y que, por tanto, excluye siempre y constantemente a su opuesta la muerte, como la idea de "par" excluye siempre y constantemente a la de "impar". El alma es como las Ideas, que no pueden nunca admitir a su contrario, sino que lo excluyen forzosamente como la justicia excluye a la injusticia y como la verdad excluye a la falsedad. Es, pues, la propia esencia del alma lo que la erige en vida y principio de vida, lo que hace de ella algo inmortal (91 c-107 b).

COMENTARIO HISTÓRICO

En el *Fedón*, todas estas disquisiciones filosóficas tienen un escenario y unos personajes. El escenario es la cárcel de Atenas; los personajes son Sócrates y sus discípulos, que dialogan con él por última vez, pues ese día, a la caída del sol, Sócrates será ejecutado.

Cabe extenderse acerca de por qué Sócrates fué condenado; esto se presta a ser comentado mostrando el tema en otros diálogos platónicos, como la *Apología* y el *Critón*. Nuestro diálogo sólo se ocupa de la última jornada de Sócrates, cuando todo era ya irremediable. Históricamente es, sobre todo, el documento de la última jornada de Sócrates condenado a muerte. Las primeras y las últimas páginas de este diálogo son las más ricas desde este punto de vista.

I. *Una fiesta retrasa la muerte de Sócrates.*—Entre la condena que formuló el Tribunal de los Once y la ejecución transcurrieron bastantes días. ¿Por qué? Eran en Atenas días de fiesta: una fiesta cívico-religiosa en la que se conmemoraba la gesta de Teseo, el

héroe legendario que, según el mito, había librado antaño a Atenas de un horrible tributo humano al monstruoso Minotauro. En estos días de fiesta (la religión oficial griega era, se ha dicho, "la religión de la fiesta"), no se podía ejecutar a nadie. A este azar debió Sócrates unos días más de vida. Diariamente sus discípulos venían a visitarle.

II. *Jantipa, mujer de Sócrates*.—Al rayar el alba del día de la condena, los discípulos llegan a la cárcel. El carcelero los conduce a la celda; allí estaba visitando a Sócrates su esposa, Jantipa, con un hijo en los brazos. Al ver a los discípulos, Sócrates hace que se vaya Jantipa. Platón alude sobriamente a sus vociferaciones y lamentos. Recuérdese el carácter de la mujer de Sócrates. Nótese el hecho de que salga del calabozo al llegar los amigos de su marido. La vida de la mujer antigua solía transcurrir en la reclusión del gineceo.

III. *Sócrates, contemplador*.—A solas con sus discípulos, Sócrates empieza a hablar con ellos. Cualquier tema es, para él, un tema filosófico. Sus primeras palabras este día, alusivas al leve placer que sentía en la pierna recién liberada del grillo, elevan este hecho trivial al plano filosófico de la contraposición entre dolor y placer. De ahí se pasará, poco a poco, a discurrir sobre el gran tema filosófico de la inmortalidad. Así era Sócrates: cualquier tema le servía, como a todo verdadero filósofo, para filosofar. En los *Recuerdos* que dejó escritos Jenofonte, se ve constantemente esta aptitud de Sócrates para elevar la charla a *theoría*, esto es, a contemplación filosófica: incluso del encuentro con una cortesana sabía Sócrates sacar motivo para filosofar sobre el oficio de esas mujeres.

IV. *Muerte de Sócrates*.—Las tres últimas páginas del *Fedón* (115 b-118) son densas y se prestan a múltiples comentarios. Por ejemplo:

1.º *Detalles materiales de la muerte*.—Era normal que al condenado se le proporcionasen antes de morir los últimos placeres: comida, bebida, etc. Sócrates renuncia a todo esto. Se baña antes de beber la cicuta, tanto para evitar un trabajo a los que se ocupen de su cadáver—abluciones funerarias rituales—, cuanto por la costumbre griega del baño antes de cenar. En cuanto a la cicuta, recuérdese lo que dice Plinio acerca del modo de preparar con esta planta el veneno (*Nat. Hist.*, XXV, 95). Este género de muerte, prescrita por el Tribunal de los Once, era la habitual para los reos de delitos contra la *polis*, como el que se achacaba a Sócrates. Nótese los progresivos síntomas fisiológicos de la muerte una vez ingerido el veneno por Sócrates. Véase, en fin, cómo el moribundo se había cubierto el rostro con la manta para expirar. Era una costumbre antigua—César hizo algo parecido al ser asesinado—, cuyo exacto valor y significado no conocemos bien.

2.º *Actitud de Sócrates*.—Obsérvese su serenidad ante el llanto y el dolor de sus discípulos. Con-

tinúa enseñando hasta el final: previene a Critón de que cuando se ocupe de su cadáver, no hable del cadáver mismo como de Sócrates; sería una incorrección de lenguaje, pero "toda incorrección de lenguaje es una falta no sólo contra el lenguaje, sino que acarrea daño a las almas" (115 e). Respecto de la bondad de Sócrates, coméntense los matices humanos de este diálogo suyo con el empleado que le invita a beber la cicuta:

Entonces llegó el servidor de los Once y le dijo: "A ti, Sócrates, sí que no cabe reprocharte lo que a los demás condenados. Todos se ponen furiosos contra mí y me llenan de maldiciones cuando les invito a beber el veneno por que tal es la orden de los jueces. Tú, en cambio, diste ya en todo este tiempo muchas muestras de ser el más generoso, el más dulce, el mejor de todos los hombres que hubo jamás en este sitio. Y hoy, especialmente, estoy bien seguro de que no te quejarás contra mí, sino (puesto que sabes quiénes son los culpables) contra ellos. Ahora, adiós; trata de soportar lo mejor posible esta fatalidad." Y prorrumpiendo en llanto se volvió y salió. Sócrates alzó la mirada hacia él. "Yo también te doy mi adiós—le dijo—y ya haremos lo que se debe." Luego, volviéndose a nosotros, añadió: "¡Qué delicadeza la de este hombre! Durante toda mi estancia aquí venía a acompañarme, dándome a veces conversación, y fué buenisima persona. Y ahora ¡cuánta nobleza hay en su llanto por mí!" (116 b).

La última frase de Sócrates fué: "Critón, le debemos un gallo a Esculapio." A Esculapio, el dios de la salud, solía ofrecérsele este animal, como acto de gratitud por una curación obtenida. A lo largo de esta obra no se nombra la cicuta con la palabra griega correspondiente (*hóneion*), sino con otra palabra más genérica, esto es, *phármakon*. Pero en griego *phármakon* tiene un doble valor: era tanto el "veneno" como el "medicamento". A punto de expirar, con los miembros ya rígidos, Sócrates nota que el *phármakon* está produciendo su efecto. Pero la muerte, como ha demostrado a lo largo del diálogo, no es otra cosa sino una definitiva *salud* del alma. El alma de Sócrates va a quedar curada del mal en que consiste su unión con el cuerpo, se va a librar de esta enfermedad que es el vivir. El dios de la salud bien merece, pues, un testimonio de gratitud. La última frase de Sócrates resume, pues, todo el contenido doctrinal del diálogo.

COMENTARIO LITERARIO

En el *Fedón* hay algunas de las páginas más bellas de toda la literatura griega. Bastaría esta obra para hacer admirar el talento narrativo de Platón, su intuitivo genio dramático, su rara sensibilidad imaginativa y poética. Véanse algunas muestras:

I. *Eficacia narrativa*.—Pocas líneas le bastan para caracterizar una situación o un personaje. En la cita transcrita del diálogo entre el servidor de los Once y Sócrates está todo lo necesario para hacernos palpar lo esencial de dos tipos humanos, nobilísimos ambos.

Nótese la delicadeza de su lenguaje respectivo, sus eufemismos para no mencionar lo que es duro para ambos; el empleado no quiere hacer sufrir a Sócrates ni Sócrates a él. Delicadeza de la mutua gratitud. En el texto griego son sólo quince líneas: con quince líneas Platón tiene bastante para retratar de cuerpo entero a dos hombres y para trazarnos todo un cuadro.

A veces estos cuadros, y las figuras respectivas, tienen toda la misma inolvidable belleza plástica de los bajorrelieves griegos. He aquí uno, existente en el propio *Fedón*. Es el momento en que las agudas objeciones de Simias y Cebes hacen mella en el ánimo de todos. La tesis de la inmortalidad del alma expuesta por Sócrates parece sucumbir. Hay un silencio embarazoso. Sócrates no ha vuelto a tomar la palabra. Pero antes que sus palabras es ya su actitud misma lo que tranquiliza a los oyentes: el maestro está sentado en el camastro del calabozo, y su mano empieza a acariciar los cabellos de Fedón, que está sentado en el suelo, a sus pies. "Si fuera cierto que el alma muere—le dice a Fedón—, estos cabellos no será mañana cuando tú los debes cortar ante mi sepulcro en señal de duelo, sino ahora mismo." "¿Y por qué?", replica Fedón, sin comprender bien. "Porque ahora mismo habría muerto nuestra esperanza en la inmortalidad del alma." Y luego, lentamente, reanuda el discurso: bien pronto va a resucitar esa esperanza con la magia de su palabra.

Todo esto Platón nos lo hace *ver*: el gesto de Sócrates, la nobleza de su actitud, su superior serenidad, su figura majestuosa pero humanísima, corpórea, pero idealizada. La nobleza de los mejores mármoles griegos es hermana de esta que vive en los diálogos de Platón.

II. *Talento dramático*.—El *Fedón* es una obra dramática. Pero no ante todo, porque versa sobre un tema materialmente dramático, como es la muerte del sabio, ni porque Platón haya explotado el lado sentimental o truculento de la escena: por el contrario, todo esto se halla muy atenuado. Es otro dramatismo más sutil y también más profundo el que se evidencia en el *Fedón*. Es que la *estructura misma del diálogo tiene mucho de obra dramática*.

En efecto, la tesis (el *lógos*) de la inmortalidad del alma es el íntimo protagonista del diálogo. Ese tema está concebido como un personaje cuyo nacimiento hemos presenciado, a cuyo desarrollo y peripecia hemos asistido, cuyo peligro nos inquietará cuando parece caer aniquilado por las objeciones. Y nótese esto: la vida ulterior del propio Sócrates depende del triunfo de ese *lógos*, pues si el alma es inmortal, el trance que se avecina sólo será un tránsito consolador; pero, si ocurre lo contrario, la muerte inminente cobra todo su sentido terrorífico. El lector del *Fedón* asiste a este sutil drama ideal, drama de ideas, que se le presenta en un *escenario*, la cárcel, y *encarnado* en el diálogo de varios personajes. En las tragedias griegas solía haber, por debajo de los personajes protagonistas, otro personaje ideal, pero corpóreo, el Destino, del cual dependía la suerte de los personajes escénicos. Platón hace evidente en el escenario del

Fedón el aleteo de ese protagonista inmaterial que es el *lógos* de la inmortalidad del alma.

III. *Creación poética*.—Hay que considerar además la viveza imaginativa de Platón, su invención de mitos poéticos, la nítida fantasía, la eficacia de sus metáforas. Todo sumado, rara vez una filosofía ha sido expuesta en forma más sugestiva que la suya. Son famosos los "mitos" imaginados por Platón. Aquí mismo, en el *Fedón*, está explanado el del destino futuro de las almas, en un mundo donde todo es más bello que en el nuestro: colores insospechados, montes hechos de diamante y piedras preciosas, manantiales de vidrio líquido, ríos de fuego (107 b-114 c). La figuración mítica es para Platón otro *modo de conocimiento*: lo afirma explícitamente al decir:

A quien está en vísperas de emigrar de esta vida le conviene mucho no sólo reflexionar (diaskopéin), sino también imaginar (mithologuén) acerca de cómo será la vida de allá (61 e).

Sólo un temperamento poético como el platónico era capaz de otorgar a la fantasía posibilidades cognitivas.

Cabe analizar en este diálogo, página por página, cada expresión penetrante, cada metáfora visual, cada aguda conexión de idea a idea o de imagen a imagen. La flexibilidad de su estilo le permite adoptar en cada caso el tono exigido por el momento: desde la finísima ironía hasta el apasionado período elocuente, desde la vivaz evocación sensorial hasta la sobriedad lapidaria. Platón recorre con pleno dominio todas las gamas expresivas. La prosa ática, en fin, fué enriquecida por Platón con giros de una delicadeza singular y con esa flexible movilidad que brota del diálogo literario: género que ha sido creado por él a través de muchas obras como ésta.

ANGEL ALVAREZ DE MIRANDA

Catedrático de Historia de las Religiones
de la Universidad de Madrid.

NOTA.—Este esquema sólo intenta sugerir de qué manera cabe despiezar, con vistas al comentario, la obra elegida. Pero nótese que cada uno de los comentarios es sólo como una placa aislada, y por decirlo así, monócroma. Comentar de viva voz el *Fedón* exige superponer estas diversas placas; sólo así cabrá dar justa idea de lo que en este comentario analítico se pierde forzosamente, esto es, la perspectiva total y en profundidad de la obra integral, su volumen, la jugosidad de las calidades.

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

- ALVAREZ DE MIRANDA (A.): *Platón: "Fedón"* (edit. C. S. de I. C. Madrid, 1948). Esta obra contiene, además del texto original y de notas, una introducción de 50 páginas sobre el valor histórico, el contenido filosófico y literario del *Fedón*.
- PLATÓN: *Diálogos*. (Edit. Espasa-Calpe, "colección Austral".)
- RHODE (E.): *Psyché, traducción española*. (Editorial Summa. Madrid, 1942.)
- TOVAR (A.): *Vida de Sócrates*. (Edit. *Revista de Occidente*. Madrid, 1946.)

Comentarios de “El Sueño de Escipión” de Cicerón

Podemos pensar que en la historia se nos presentan dos clases de tipos: unos, son los que están conformes consigo mismos, se sitúan en el centro de su propia vida y viven refiriéndolo todo a sí mismos. En ellos no hay suerte, martirio y, por lo regular, tampoco empuje. Por otra parte, está el descontento de sí, inquieto porque hay otro nivel o norma a la que quiere adaptarse y no llega. Este puede ser mártir, protagonista de tragedia. Está sacudido por fuerzas superiores. Son los inadaptados, los revoltosos. Marco Tulio Cicerón, que fué siempre profundamente impresionable, participó de las dos posturas. La primera parte de su vida recibió el soplo favorable de un rápido ascender político. Pronto lo fué todo: cónsul el año 63, antes de Cristo. En realidad todo lo que él pretendía. Le quedaba lo principal para nosotros: dejar de serlo y llegar a ser un perseguido, un desterrado. Porque fué entonces, con el cambio de viento, contra corriente, cuando fueron surgiendo los retoques de su manera de ser y de pensar: es cuando comienza a ser algo más que la sonoridad exclusivamente romana de *Las Verrinas* y de las *Catilinarias*.

En la vida de Cicerón podemos señalar tres épocas:

1.^a Hasta el año 62 (la fecha del *Pro Archia*), intensamente sumido en su preparación o actuación políticas. Hitos de esta primera fase fueron las mencionadas *Verrinas* y las *Catilinarias*. Época en la que el contacto con las dificultades políticas no le dejaban asomarse por encima de las murallas de Roma.

2.^a Del año 62 a. C. hasta el 49 a. C. Desengaños políticos: primer triunvirato en el año 60; destierro, el 57 hasta el 58, en que vuelve a Roma; relegación a segundo plano, actitud contemporizadora frente a los triunviros. Esta actividad discreta le permite dedicarse a escribir: de entonces son el *De Oratore* (año 55), el *De República* (año 54) y el *De legibus* (posiblemente del 52): obras en que el hastío de la Roma presente le hace asomarse a teorías políticas griegas proyectándolas sobre la constitución política de Roma y sobre su historia.

3.^a Desde el 49 con el comienzo de la guerra civil entre César y Pompeyo. Vacilaciones entre ambos. Perdón por César después de Farsalia. En política no es más que una hoja seca a merced del ventarrón de las luchas, en que la indecisión de Cicerón no tiene asiento. La muerte de su hija le hace ahondar en sus preocupaciones filosóficas: *La Consolatio*, *Hortensius* (el libro que empujó a San Agustín a la conversión), *Las Académicas*, las *Tusculanas*, *De natura deorum*, *De amiticia*, *De senectute*: cada una de ellas es un escalón que desciende, ya con rapidez, de la euforia de su vida, aprendiendo la muerte. Después del asesinato de César, la loca actividad de la época de las *Filípicas*; posteriormente, los cuervos de que habla Plutarco sobre su sueño, y la muerte que le acechó en los caminos.

Repasando estos tres momentos, frente a la vanidosa

euforia inicial a la que no renunció del todo nunca en su vida, y la renunciación, acongojada siempre porque nunca fué total, de su última época, queda en medio una discreta madurez, con recuerdo y esperanza de éxitos y un honroso ostracismo: está en el equilibrio de dejar de creer en sí mismo y de tantear la actitud heroica. Esta época es la del tratado *De República*; el último capítulo de su sexto libro es el *Sueño de Escipión*, con que ahora nos enfrentamos.

El *Sueño de Escipión* empezó siendo un epílogo, pero adquirió con el tiempo tanta importancia, que fué lo único que quedó de la obra a través de toda la Edad Media y el Renacimiento hasta casi nuestros días: exactamente hasta el año 1822, en que el cardenal Angelo Mai descubrió un palimpsesto vaticano con grandes fragmentos de los seis libros del *De República*.

PLATÓN-CICERÓN

La conservación no fué casual. Durante la Edad Antigua y Media fué bandera de preocupaciones: en aquélla, cuando los defensores del paganismo contra el crecimiento cristiano hubieron de sacar del fondo del arca los adornos más brillantes para enfrentarlos a la Biblia, Macrobio, uno de los exaltados de aquel momento, recordó el *Sueño de Escipión* como uno de los más a propósito, y efectivamente quedaba tan cerca de lo cristiano que se pasó al enemigo, y la Edad Media no dudó en hacer suyas aquellas afirmaciones de renunciación, de transitoriedad de la vida, de eternidad del alma, mientras en la gran lucha de aristotélicos y platónicos, que torturó a la Edad Media, fué el *Sueño de Escipión* el evangelio del Platonismo, según expresión de Toffanin.

Ya este sostenimiento de la atención en su torno es, sin duda, toque de obra genial, pero lo más caracterizado de su importancia es precisamente esto último: que el mensaje platónico (perdónese la expresión) encontrara en la Edad Media su concreción más acertada en el *Sueño de Escipión*. En este mérito se acusa la importancia de la obra ciceroniana. Sobre Roma y sus representantes se ha lanzado demasiado de barato la acusación de falta de originalidad. Fueron, desde luego, imitadores de los griegos; pero no es esto lo que puede interesar: para el que se planta en lo humano lo que realmente importa es, primero, si en efecto merecía la pena lo que se nos transmitió; segundo, la capacidad selectiva; y en un tercer lugar, el sello original con que pueda marcar esa transmisión. De todo ello nos ocuparemos a lo largo de esta lección.

Es indiscutible que el texto que nos ocupa es un intermediario entre Platón y Occidente. El *De República*, de Cicerón, responde al célebre tratado de Platón *πολιτεία*. Al final de éste existe el notable pasaje de Er, hijo de Armenio, en todo paralelo al *Sueño*

de Escipión con que termina aquél. El fondo de ambos pasajes es la afirmación de la inmortalidad. Er es un soldado que muere, resucita y cuenta a sus compañeros lo que ha visto en el Más Allá. El elemento fundamental es una exposición de los "castigos" que sufren los tiranos. En nuestro pasaje del *Sueño* lo característico es la exposición de "premios" que recibirán los hombres dedicados a la política, su más alta dedicación. La conclusión de la exposición de Er es la deserción de Ulises, jefe de hombres, para convertirse en un particular en su próxima reencarnación; la de Escipión (uno de los más claros hombres de Roma, frente a la insignificancia de Er, un simple soldado) es el aliento a la dedicación política, la más alta entre los hombres.

Resumiendo las contraposiciones entre ambas actitudes, podemos hacer el siguiente cuadro:

PLATÓN	CICERÓN
Inmortalidad destacando "castigos".	Inmortalidad en que resaltan los "premios".
Anulación del político en el particular.	Exaltación de la vida política.
Protagonista insignificante.	Protagonista: una de las más grandes figuras de Roma.
Muerte.	Sueño.

Analizando este enfrentamiento se deduce a primera vista, de los dos primeros, prescindiendo del fondo de inmortalidad común a ambos, un tono pesimista en el pasaje de Platón (castigos, deserción de la política); un tono optimista en el de Cicerón (premios, la política: la más alta dedicación). El tercer contraste entre la insignificancia de Er y la nobleza de Escipión implica una superior valoración del tema planteado por parte del autor romano. La diferenciación Muerte-Sueño es una manifestación del carácter realístico de Roma, obediente a las críticas que el pasaje de Platón había producido entre los epicúreos, que no se encontraban dispuestos a la aceptación de un elemento maravilloso.

Pero aparte de todo esto aún podemos añadir un detalle más que se escapa a las consideraciones anteriores: es el *elemento histórico* presidiendo toda la argumentación de Escipión en el *Sueño*. Si atendemos al capítulo 3.º de éste nos saltan a los ojos todos los nombres que hasta Cicerón constituyen el nervio de la historia de Roma: Cartago, Egipto, Siria, Asia, Grecia, Numancia, el triunfo en el Capitolio. Los personajes que acompañan a Escipión Emiliano, el destructor de Cartago, están en lugares destacados de la historia de Roma: Masinisa, Escipión el Viejo, Lucio Emilio Paulo (el padre natural de Escipión el Joven, vencedor de Pidna), los Gracos. En el pasaje de Platón, por el contrario, es el *elemento mitológico* el dominante, polarizando en Ulises la ejemplaridad negativa de la resolución pesimista de abandonar la vida política.

Es ésta una actitud característica del pueblo romano, que encuentra su confirmación en la relación de toda la épica romana con la vida, la vida auténtica de sus

héroes: el *Bellum Punicum*, de Nevio; los *Annales*, de Ennio, la misma *Eneida*, ensamblando el reflejo y prestigio de la leyenda con toda su historia, fundiendo ambas sin que la realidad quedara disminuída y para que pudiera resistir la comparación con el ideal sin palidecer, son el resultado de una posición heroica que quiere emparentar con el mito. Grecia, descarga en él; Roma, lucha por superarlo.

Consiguientemente tenemos dos características de Roma: política-acción, que se contraponen a la desgana de Grecia, y un realismo que evita el mito y la posibilidad de una resurrección, sustituyéndola por un sueño, que incluso explica por la reiteración del nombre de Escipión el Viejo en su conversación con Masinisa.

ARQUITECTURA DEL "SUEÑO DE ESCIPIÓN" INTENCIONES DE CICERÓN

Situado, pues, histórica y personalmente el *Sueño de Escipión* y relacionado con Platón, del que imita en su pasaje final el de Er, hijo de Armenio, queda entrar en arquitectura y contenido de la obra.

Pudiéramos establecerla así:

- 1.º Una introducción en que se ambienta el diálogo y se introduce el elemento del sueño (del capítulo 1 al 4).
- 2.º El premio del estadista ideal, cuya educación y visión había sido establecida en el libro V y principio del VI de la obra *De República*, premio que sólo debe esperar en el más allá (capítulo 5 al 8a).
- 3.º Una demostración de lo insignificante de la gloria de este mundo:
 - a) En el espacio (cap. 8b al 15).
 - b) En el tiempo (cap. 15 al 17).
- 4.º Toma otra vez Cicerón el motivo inicial del premio del hombre de Estado en el más allá (capítulo 18 al final).

Ya hicimos antes referencia a los momentos en que fué escrita. Cicerón ha visto la inconsistencia de la gloria que le esperaba por su actuación en el consulado. Pensaba él que nunca pudieran ser olvidados sus desvelos frente a Catilina y sus conjurados; pero esta esperanza, como se desprende de la breve enumeración de acontecimientos que arriba hicimos de los años siguientes a su consulado, quedó rota en la encubierta persecución de César, que abocó en su destierro y en el deferente ostracismo que sufrió a su vuelta bajo los triunviros. Cicerón, que había llegado a Roma desde la salud del campo, que había creído seriamente en la consecución de la gloria, que había supuesto incluso que la suya había sido tan grande que podría soslayar las nubes de malquerencia que acompañan el ejercicio de un poder, se encontró con el agujón de la injusticia clavándose en lo más profundo de sus sueños de alabanza y respeto. Lo más natural hubiera sido una retirada ceñuda a sus estudios o trabajos, pero Cicerón, aprisionado por la cadena del *negotium*, del fuego de actividad inherente a todo romano, se mantiene lo más cerca que puede de él alimentándole con brazadas del seco leño teórico (*otium*) griego: el po-

lítico ha de sufrir, sin merma de la acción, los desdenes de la gloria, puesto que las ventajas de ésta son tan estrechas en el espacio y en el tiempo y hay, por otra parte, un premio que espera después de la muerte al que sin desvíos ha sido fiel a sus obligaciones ciudadanas y políticas. Esto supone la adscripción de Cicerón a una idea pesimista de la gloria (Posidonio-Ovidio-Virgilio-Horacio), frente a su convencimiento anterior de la utilidad de la gloria como alimento de príncipes y políticos incluido en la línea del pensamiento optimista (Panecio-Cicerón-Séneca). Ofrece, por tanto, nuestro pasaje una desviación fundamental de la que fué línea de su vida en la cumbre de su actividad durante su consulado y al año siguiente (cuando el discurso *Pro Archia*), línea a la que después tornó (en el *De officiis*, después de la muerte de César) cuando se volvieron a abrir posibilidades a su acción política. Sin embargo, es muy importante que esta desviación no la consideremos como resultado exclusivo de un recurso a la intimidad cuando lo externo nos falla. Era un problema de toda su generación, como los que ahora se estilan, que surgió cuando en la época de Sila se fragmentó la unidad de la comunidad social, conferidora de la gloria. Entonces ésta ya no procedía de un solo elemento juzgador, sino que podía haber tantas pequeñas glorias como grupos o camarillas, que, por otra parte, mordían a dentelladas en el prestigio de sus contrarios. Esto nos explica la evasión elegiaca de aquel tiempo tras la gloria literaria, menos sujeta a vaivenes de fortuna (semejante a la floración lírica del siglo v antes de Cristo, en Grecia), que sólo se suavizó, en parte, cuando surgieron esperanzas de unidad después de la batalla de Accio (recuérdese el giro hacia las viejas preocupaciones romanas dadas a su poesía por Virgilio, Horacio, Propercio).

En resumen, nos encontramos con un momento de desgana de Cicerón, coincidiendo con una crisis de la gloria, desgana que trata de curar *heroicamente* con consuelos traídos de la vieja historia de Roma y de la teoría de Grecia.

En toda esa actitud, que insistimos en subrayar como heroica, de Cicerón hay fondo romano que se superpone a las influencias extrañas de forma parecida a como se había supuesto en el mismo Lucrecio y aun en Catulo, infundiéndoles una pasión completamente incompatible con el tono decadente de sus modelos griegos (Epicuro y Calímaco). Y con ello entramos otra vez en la oposición Grecia-Roma. Porque las divergencias que antes señalábamos entre Platón y Cicerón no son meros enfrentamientos de la manera de pensar de dos hombres, sino que estos hombres los podemos considerar como el símbolo de la manera de ser de dos pueblos: Grecia, exaltación de la teoría, ruina de la acción; Roma, exaltación de la última a ultranza. La teoría es soporte de la acción y sólo es cotizable en cuanto en ella encontramos la razón o la explicación de nuestro obrar.

COMENTARIOS DE DOS TEXTOS. CONSECUENCIAS

Como confirmación de todas estas afirmaciones, transcribiremos dos pasajes del *Sueño de Escipión*. Empezaremos por el capítulo 15, en razón de su valor de

resumen del pensamiento de todo el fragmento que nos ocupa.

En él Escipión, después de abrazar a su padre, que se presenta cuando está conversando con Escipión el Viejo, exclama:

Puesto que, como oigo decir al Africano, ésta es la verdadera vida, ¿por qué me detengo en la tierra? ¿Por qué no me apresuro a venirme con vosotros? "No debe ser así—respondió—, pues a no ser que ese Dios del que es todo este gran templo que estás contemplando, te libre de esa prisión del cuerpo, no se te puede abrir la entrada a este lugar. Los hombres han sido engendrados con la condición de que dejiendan aquel globo que ves en medio de este templo, al que se llama Tierra; para ello les fué dada el alma de aquellos eternos fuegos, que llamáis constelaciones y estrellas, de forma esférica, que, animados por mentes divinas, describen sus órbitas con una maravillosa rapidez. Por lo cual tú, Publio, y todos los hombres piadosos, habéis de conservar vuestra alma encerrada en la prisión del cuerpo y no debéis escapar de la vida sin permiso de aquel que os la dió, para que no parezca que rehuís las obligaciones que os ha asignado Dios."

"Pero tú, Escipión, como tu abuelo, como yo que te engendré, practica la justicia y la piedad, que si es virtud importante para con los padres y parientes, lo es muchísimo más para con la patria. Esa vida es el camino hacia el cielo y hacia esa reunión de los que han dejado de vivir y desligados del cuerpo habitan aquel lugar que ves." (Era éste un círculo que resplandecía entre llamas de esplendorosa blancura, al que vosotros, como aprendisteis de los griegos, llamáis círculo lácteo.) Mientras que desde él contemplaba al Universo, todo lo demás me parecía maravilloso y lleno de luz. Había estrellas que nunca vimos desde este mundo, y era tal su grandeza como nunca pudimos sospechar que fuera, y, entre ellas, era la más pequeña la que más distante del cielo y más cercana a la tierra brillaba con luz ajena. Las esferas de las estrellas superaban con mucho la magnitud de la tierra. Y la misma tierra me pareció tan pequeña, que tuve vergüenza de nuestro imperio, con el que apenas tocamos un punto de ella."

El pasaje tiene un interés poético extraordinario. Recuerda aquel bellísimo alejamiento de cámara del documental *Was ist die Welt?* y el emocionado diálogo de los enamorados del segundo acto de *Nuestra Ciudad*, pero ahondemos en el profundo significado del mismo.

Los más diversos elementos son reunidos por Cicerón en una coherente mezcla: por una parte, la utilización de la palabra *templum* para la designación del Universo parece ser de origen estoico, mientras que la condenación del suicidio es contraria a la tesis estoica y más próxima a Platón, que probablemente la toma de los pitagóricos. La procedencia de las almas de los fuegos estelares y el cuerpo como pasión, son ideas tomadas del *Timeo* de Platón (41 d-e, 42). La importancia de la forma de los astros (globosos y redondos) es de origen pitagórico. Quizá, a pesar de los reiterados esfuerzos de los comentaristas, podemos pensar en un precedente de la *Stoa Media*, en el que se mezclaran ideas platónicas y pitagóricas con los fundamentos estoicos, posiblemente el tan combatido Posidonio. Este hecho ya es importantísimo para el pasaje que nos ocupa, porque quizá pudiéramos ver en él un afán de sincretismo del romano práctico (frente a las enconadas disputas de escuelas de los griegos) que casaría, por tanto, mejor con las escuelas intermedias (Posidonio combinando las enseñanzas estoicas con elementos pitagóricos y platónicos; Panecio, haciendo lo mismo con elementos aristotélicos); pero lo que probablemente tiene mayor importancia es el hecho de que toda esta amalgama está sirviendo de fondo al

pensamiento auténticamente romano, que es el de la obligación de permanecer en la tierra cuidando de ella, porque tal es el encargo de Dios ("para que no parezca que escapamos al deber que nos ha asignado Dios"), y que la culminación de la justicia y piedad es su referencia a la patria ("que si es grande para con los padres y parientes, lo es mucho más para con la patria").

Estas ideas, aquí un poco dispersas, quedan formuladas de una manera concreta, con carácter de resumen, en el capítulo y palabras finales: en los consejos de Escipión el Viejo.

Ejercítala (el alma), pues, en las más nobles preocupaciones, que son los cuidados dedicados a la salvación de la patria, en los que, atareado y preocupado el ánimo, volará más de prisa a esta su mansión y morada, y lo hará más rápido aún, si, cuando todavía está encerrado en el cuerpo, asoma fuera y, contemplando lo que allí hay, se abstrae lo más posible de él. Pues los ánimos de aquellos que se entregaron a los placeres corporales y que se hicieron como sus siervos y por impulso de las pasiones sometidas a los placeres violaron los derechos de los hombres y de los dioses, escapados de los cuerpos, dan vueltas alrededor de la Tierra y no vuelven a este lugar (la Vía Láctea), sino después de una purificación de muchos siglos.

El se retiró; yo me desperté.

Analícemos por partes:

Ejercita el alma en las más nobles preocupaciones, que son los cuidados dedicados a la salvación de la patria: Recordemos que con ello se invierte el orden que aun el realista Aristóteles dió a las distintas manifestaciones de la vida humana: vida sensual, política, contemplativa, quedando ésta en el ápice de todas ellas; Cicerón, por el contrario, estableció como fundamental la dedicación política.

El alma volará rápida a esas regiones: La Vía Láctea, donde se reúnen, después de la muerte, los que se consagraron a la patria. La dedicación política adquiere aquí, por fuerza del genio romano, una especie de valor ascético.

Y lo hará más rápido aún si cuando todavía está encerrado en el cuerpo asoma fuera y contemplando lo que allí hay se abstrae lo más posible del cuerpo: Es de un denso significado todo lo que en este pequeño párrafo se encierra. Por una parte, la contemplación de lo que está fuera de este mundo, esto es, del cielo, de la ordenación de las esferas; es la referencia a todo lo explicado en los capítulos del 16 al 22, en que nos describe las maravillas del cielo para que, mirada desde él la pequeñez de la tierra, podamos más fácilmente librarnos de las preocupaciones de este cuerpo, cuya servidumbre nos sujeta a ella.

Encuadrando estas dos manifestaciones en el resto de la obra *De República*, de la que el *Sueño* es un apéndice, podremos pensar que, según el pensamiento de Cicerón, hay una preocupación superior: la política, acción, y otra secundaria, la contemplación (el *contemplans* del texto latino). Pero esta contemplación (*otium*, teoría) puede ser doble: la contemplación cosmológica y la ética, pero ambas al pie de la primera. La contemplación cosmológica responde a la descripción que de la esfera de Arquímedes hace Filo, uno de los interlocutores del diálogo *Sobre la República* en el libro I, 14, haciendo notar a Escipión la posible utilidad de los estudios cosmológicos como medio para un fin más alto, como es el desprecio de los bienes terrenos. A la segunda, el *otium*, en su manifestación

superior (la ética, la *ratio vivendi*, de Sócrates), enfrenta a Cicerón de manera terminante en el comienzo del libro III, 3, la actividad pública. Aquí nos dice, categóricamente, que la perfección en la vida está en la unión de la práctica política con el estudio de los principios filosóficos (su caso, según afirma en *De República*, I, 8), pero que si hubiera que elegir se pondría del lado de la acción: "Aunque a alguno le parezca superior la *quieta vitae ratio* (subrayemos el *quieta*), dice allí, en realidad es más laudable e ilustre esta civil."

Esto es precisamente lo que resume en este final: *la contemplación de lo que está fuera (el Cielo, actitud contemplativa cosmológica) da fundamento al alejamiento del cuerpo, separándose de los vicios y sensualidad (actitud contemplativa ética), pero ambas no añaden más que un grado de rapidez a la actividad fundamental que es la política.*

Con ello toman expresión definitiva las teorías que se habían iniciado en el capítulo 15.

* * *

Los pasajes destacados, por tanto, son algo más que el índice de unas preocupaciones de Cicerón. Tienen todo el carácter de un símbolo de lo que Roma ha representado en la civilización occidental. Dimos como idea provisional que Platón había pasado a Occidente durante la Edad Media a través de Cicerón. Esto, por lo últimamente visto, no es cierto más que en parte: no nos pasó Platón al desnudo, como no nos pasó Aristóteles sin mezcla. Cicerón gustó de seguir los sincretismos, como acabamos de indicar. El pueblo romano no podía morir por una teoría que estuviera ausente de su acción; por eso, al acercarse a ellas, las fué llenando de vida y consecuentemente vaciando de exclusividad. Este movimiento no se inició en Cicerón, ni tampoco en Roma; los griegos habían ya comenzado los acercamientos de las distintas escuelas; pero fué Roma la que filtró en vida la teoría griega. Esto tiene un valor fundamental para la historia de la cultura, porque esa formación, de acuerdo con la norma griega (*Bildung nach Griechentum*), de que hablan algunos autores, es en sustancia la *humanitas*, el humanismo. No es claro del todo el concepto de *Humanitas*; pero, como todo movimiento amplio, posee un tono, un sentido. Quizá la palabra castellana que le es más cercana es la de *Cultura*; como ésta tiene también varios aspectos, en el fondo de los cuales queda como radical el de abundancia de conocimientos y la suavidad que de ellos resulta, a un hombre culto no se le permiten zafiedad de maneras ni afectos bruscos; a la mente culta, como a una playa, llegan mansos los movimientos del mar de las pasiones humanas. Quizá el más auténtico mérito de la *Cultura*, de la *Humanitas*, es hacer vida la teoría, esto es, la asimilación de lo aprendido. En un segundo término, quedan otras dos consecuencias implicadas en la misma idea de *Humanitas*: 1.^a Lo humano opuesto a nacional (que queda implícito en la formación según lo griego, esto es, hay algo por encima de lo nacional que roza a todo hombre). 2.^a Lo humano opuesto a quimera teórica. Las dos quedan flotando en nuestro pasaje de una manera clara. La primera, con la sumisión ante

la superioridad teórica griega; la segunda, en la acen- tuación de los sincretismos. Todo ello con una firme- za de siglos hasta la aparición, en Rousseau, de la exaltación de la personalidad, por encima de todas las adquisiciones exteriores y anteriores.

RESUMEN

Resumiendo, el *Sueño de Escipión* es un símbolo del genio romano, al que podemos asignar las siguientes características:

- 1.^a *Transmisión de lo griego al mundo occidental.*
- 2.^a *Esta transmisión no es servil.*

La teoría griega era para el pueblo romano un elemento de vida. Por eso la teoría hubo de descender algo de la línea que le había marcado Grecia: ésta había descargado en ella y en el mito las quebras de su vida (una especie de "liberación por la imagen"). Al querer Roma asirse a la teoría como elevadora de su quehacer, suprimiendo la inasequibilidad en que Grecia la había dejado, la obligó a algunas concesiones (la de los sincretismos, el realismo), al mismo tiempo que elevaba su vida para emparejar con el mito, encontrándose a media distancia en una asimilación

de lo aprendido, que nosotros llamaríamos *cultura*, y al que la ruptura de fronteras nacionales y el abaja- miento hasta el hombre hizo llamar *Humanitas*, Humanismo.

La teoría griega adquirió casi unas posibilidades de difusión que hasta entonces no había tenido y entró, por primera vez, a través del portillo de Cicerón, en la gran creación de Europa, al mismo tiempo que aquella ruptura de fronteras abría maneras y métodos, que esperamos en Dios que aún no se hayan cerrado.

ANTONIO MAGARIÑOS

Catedrático de Latín del Instituto "Ramiro" de Maeztu", de Madrid.

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

- G. Boissier: *Cicerón y sus amigos*, traducción de Antonio Salazar. Editorial Albatros, Buenos Aires, 1944.
 Maffio Maffii: *Cicerón y su drama político*, traducción de Agustín Esclasans. Editorial Iberia, Barcelona, 1942.
 Antonio Magariños: *Cicerón*. Ediciones Labor, Barcelona, 1951.
 L. Laurand: *Manuel des études grecques et latines*. París, 1923.
 Alvaro d'Ors Pérez Peix: *Defensa del Poeta Arquías*. Clásicos Emeritas, Madrid, 1940.
 Antonio Magariños: *Sueño de Escipión*. Clásicos Emerita, Madrid, 1950.
 Antonio Magariños: *Desarrollo de la idea de Roma en su Siglo de Oro*. Colección Cauce, Madrid, 1952.

Dos comentarios al Libro I de las "Confesiones" de San Agustín

COMENTARIO PRIMERO

I

Son muchos los que ven en el Curso preuniversitario la aportación más valiosa, tanto de orden cultural como pedagógico, de la vigente ley de Enseñanza Media; somos también bastantes los que, desde que la idea fué esbozada por el señor Sánchez de Muniaín, la recogimos con entusiasmo e hicimos pública manifestación del mismo (1), ofreciendo a la vez ideas prácticas. Por eso vimos con complacencia cómo el pasado verano, en el seno de la Universidad "Menéndez Pelayo", se reunían, bajo los auspicios de la Dirección General de Enseñanza Media, algunos catedráticos de Instituto y un nutrido grupo de profesores de E. M., casi todos religiosos, para reflexionar sobre el Preuniversitario. La actividad de este grupo y su mismo número llegó a eclipsar en buena parte la de otro grupo menor que trabajaba en un curso de Metodología de las lenguas clásicas, que tan viva presencia tienen en el Curso preuniversitario; de aquí que pronto se estableciera una colaboración mutua y que quienes trabajábamos en el curso de Metodología nos viéramos atraídos hacia las Comisiones del otro grupo. Así se elaboró un informe que, a

juicio del que esto escribe, con muy escasos retoques, puede constituir la segura base para la reglamentación definitiva de dicho curso.

LAS LENGUAS CLÁSICAS ANTE EL CURSO PREUNIVERSITARIO

Dando de lado ahora a la referencia al mencionado curso—preferiríamos una crónica aparte—, la referencia que hemos hecho al curso de Metodología de las lenguas clásicas tiene su sentido. Como hemos dicho, quizá este curso quedó eclipsado en demasía; sin embargo, se trabajó en él con amor, acierto y altura. La enseñanza de las lenguas clásicas atraviesa un momento de difícil crisis, y, cuando todas las salidas parecen obstruídas, he aquí que, acaso un poco inesperadamente, se apuntan caminos no hollados, tendentes a sincronizar la enseñanza con los recursos disponibles, caminos que acaso pronto vayan siendo desbrozados. El hecho tiene gran importancia, pues, sobre todo el latín, reina en una de las secciones. Si mil diversas circunstancias, unidas a la de un profesorado deficiente en su mayoría, creído de que unos cuantos latines de mediana calidad bastan para sentar hoy día plaza de humanista y obtener el respeto ajeno, han conducido en los años de vigencia de la ley del 38 estos estudios en nuestra patria al máximo descrédito, ¿qué

(1) REVISTA DE EDUCACIÓN, diciembre de 1953.

sucedirá ahora? (2) ¿Qué ocurrirá con nuestras amadas lenguas clásicas, centro del curso más interesante del Bachillerato? ¿Acabarán matando de tedio a los pocos fieles? Hay en España más de mil Centros que deben tener el Preuniversitario. Desde luego, no hay mil profesores capaces de hacer al latín atractivo y fecundo. O cada profesor capaz atiende al menos cuatro Centros—es una solución que lo único que exige es que en los Centros de enseñanza la vocación educadora se sobreponga a la comercial, pues el buen profesor tiene un precio, que no es el de las bases de trabajo—o tendría que reducirse el número de Centros preparadores a la cuarta parte; de no acaecer lo uno ni lo otro, todo hace presumir que en el próximo plebiscito las lenguas clásicas sufrirán la más unánime y justa repulsa (3). Y, sin embargo, en manos de profesores eficaces y valiosos puede servir para que en las batallas futuras las lenguas clásicas encuentren posiciones sólidamente defendidas en todas las zonas de la sociedad española. Colaborar a este fin es la pretensión de este trabajo.

(2) Ya el padre Cayuela, en su excelente libro *Humanidades clásicas*—aunque prolijo y apolégico en demasía—preveía, a raíz de la ley del 38, con harta razón, el descrédito de estos estudios por culpa del profesorado: “pero ¿de dónde sacamos ahora abundancia de profesores...?” “No creemos en la generación espontánea. Más: nos tememos que las Humanidades se desacrediten si no las enseñan personas bien penetradas de espíritu humanístico.” (V. *op. c.*, pág. 600.) La voz del padre Cayuela era y sigue siendo la de los catedráticos de Instituto y Universidad. Sin embargo, ¿qué poderosos intereses han ahogado esos avisos, obteniendo la impunidad total para que las lenguas clásicas—y otras disciplinas—sean trituradas por un profesorado incapaz de cientos de Centros?

(3) No se puede objetar que la ley supera la realidad: la educación tiene que organizarse apuntando a unas metas ideales, y las leyes tienen que ser aguijón que impulse a los Centros—entidades realizadoras—hacia esas metas, no cómodo molde a su medida. De no ser así, los Centros docentes, anclados en la realidad social, serían dominados por ella, en vez de ser levadura modificante. De hecho, la pedestre seducción del ambiente domina totalmente la mayor parte de los Centros no oficiales y afecta indirectamente a los oficiales. Los Centros docentes tienen la función de modificar la realidad social y conducirla hacia las metas propuestas, en vez de halagar sus tendencias instintivas y explotarla; lo cual no es hacer un servicio, sino enquistarse parasitariamente en una situación. Los Centros docentes sirven a la sociedad luchando con ella—con el afán de privilegios y egoísmos de cada individuo—, no rindiéndose a ella; siendo motores, no lastre. La tentación de rendirse es tanto más fuerte cuanto entre nosotros supone un fraude vivamente deseado por la víctima, a la par que provechísimo para el que lo hace. El Centro paga con su dignidad; el precio que paga el cuerpo social entero es incalculable, a la larga sangriento; pero ¿qué egoísta o hipócrita piensa a la larga? ¿Quién se acuerda de experiencias lejanas? Entre nosotros éste es sin duda el gran escollo en que peligra el barco de esta nuestra libertad de enseñanza.

En cuanto a profesorado, hay el suficiente capacitado para la preparación adecuada del Preuniversitario con los catedráticos de Instituto—que tratándose de este curso pueden trabajar en la enseñanza no oficial—y con una selección de licenciados y doctores; cualquier Centro con 40 alumnos de Preuniversitario puede tenerlo bien montado, con altura y con cuidadosa atención, retribuirlo dignamente—entendiendo por dignamente el triple o más de las bases de trabajo—y obtener un decoroso beneficio sobre las cuotas habituales en esos Centros para ese curso—entendiendo por “decoroso” un 30 por 100 libre—; si no lo tienen así es porque no quieren o rehúsan la colaboración con la más valiosa aportación pedagógica de la nueva ley. Merece la pena que los buenos Centros se entreguen en serio; es su propia dignidad, su categoría, acaso su libertad lo que se juegan en este cheque en blanco que el Estado ha puesto en sus manos.

COMENTARIOS AL INFORME

En cuanto a los autores.—Defiendo y me atengo a la redacción que a esta cuestión se da en el apartado *a*), referido a los ejercicios especiales de las pruebas de madurez, página 8, que debe hacer desaparecer al apartado *c*) de las orientaciones generales; me declaro en rebeldía con éste, que en su redacción perdona la vida a los poetas clásicos; encuentra ocioso eso de que los textos “tengan aplicación a la cultura actual”; eso dependerá de la ciencia y arte del profesor; por lo demás, el mundo occidental está más cerca del mundo grecorromano, por sus formas de vida y actitudes mentales, que del medieval, en cuyos textos se insiste, buscando esa aplicación a la cultura actual. Por tanto, tenemos para elegir todos los autores clásicos, textos jurídicos, patrísticos, medievales y del Renacimiento, sin más condición que “estén en la línea de la latinidad clásica”, cosa en la que todos estuvimos de acuerdo.

En cuanto a la elección del texto.—Habría que operar suponiendo una preparación mínima en el alumado (4). La idea de ir de lo fácil a lo difícil no es de aplicación en estas alturas; la única graduación que cabe aquí es la que en una prelección adecuada, que nunca debe faltar, elabore el profesor. Esa prelección debe ir completada, o bien en el momento mismo, o bien en una segunda parte, tras reducido el texto en su comentario, por una erudición (empleando el viejo nombre) al modo más sobrio, más íntimo y más humano que exige nuestro tiempo, y que permite a un profesor equipado con las armas de la filología actual, si a su ciencia une un espíritu sensible y abierto, es decir, si es un humanista de nuestra hora, captar el mensaje de la antigüedad y descifrar en él nuestra propia época. Sólo un consejo negativo: nada de latines rebajados o impuros como *escalón previo* para el buen latín.

En cuanto a las clases y horario.—Desde luego, las seis horas semanales es el mínimo. Yo prefiero distribuir las en cuatro sesiones de hora y media o en tres de dos horas. Esto exige dinamismo, actividad, variedad, imaginación. Cada uno debe distribuir según su juicio. En todo caso, lo que no debe ocurrir es que el alumno se hastíe de la clase.

EL PROFESOR, ANTE UN TEXTO
LATINO. OBSERVACIONES PREVIAS

Es la primera que la manera de moverse sobre un texto es personal, muy personal, y en parte intrans-

(4) El alumnado de letras del Preuniversitario se debería corresponder con el de las clases de Retórica y Humanidades del siglo xvi; pero, salvo rara excepción, el alumno oscilará entre la clase media y suprema, cuando no la ínfima, según la clasificación de la Ratio. Por otro lado, la psicología de los diecisiete años exige al profesor situarse en el nivel equivalente a las tres primeras. Esto complica la labor del mismo, que tiene que hacer una clase que sea la forma moderna, con los recursos de la actual filología, correspondiente a las mencionadas de otros tiempos, sin dejar de hacer constantemente descensos al nivel mínimo. Con los actuales horarios no se pueden alcanzar las viejas metas; por otro lado, los viejos métodos fueron pensados para cuatro horas diarias de latín y para otros tiempos. Caemos siempre en la necesaria revisión de métodos, alguna de cuyas directrices hemos propuesto públicamente.

ferible. Responde a un estilo, a un sentido de la labor que uno realiza y de la disciplina que maneja. Ese estilo se nutre y enraiza en la cultura y formación científica del profesor; su forma la determinan sus dotes humanas, intuición y conocimientos pedagógicos. Esta forma de entender el comentario no tiene paradigma, aunque sí se pueda hacer partícipes de ellas a otros. Existe, eso sí, la técnica del trabajo sobre el texto; esa técnica es conocida; pero la verdad es que deja en el umbral del texto.

La segunda observación es recordar que lo primero en toda actividad es determinar la finalidad. ¿Qué es lo que nos proponemos con las tareas latinas en este curso? Si nos atenemos a las instrucciones hasta ahora aparecidas, se trasluce una concepción instrumental del latín: el alumno tiene que saber traducir lo suficiente para sus posteriores tareas de Facultad. Puede que el examen sea eso lo que con mayor exactitud puede medir, aunque debe medir también otras cosas. Pero es claro que la labor de clase no puede subordinarse al examen; el éxito en él es una añadidura. Sencillamente, el latín no es instrumento inmediato para nada o poco menos; una concepción instrumental del mismo es contraria a la naturaleza y fines de esta enseñanza. En nuestra clase, los alumnos tienen que aprender a leer, pensar, criticar y crear sobre los textos latinos (5). Así entiendo la clase y obro en consecuencia.

Es la tercera observación que la clase de latín del Preuniversitario, que me gusta más llamar de Humanidades Clásicas, es, con derecho de prioridad histórica, una clase de comentario de textos; en realidad, la clase de latín o es comentario de textos o no es nada..., que es lo que es frecuentemente. Este trabajo será, por tanto, un comentario de textos latinos, con las características personales de mi modo de trabajar, sobre el que gustoso acepto toda crítica, y que, con cierta violencia íntima, temor y respeto para todos mis colegas, saco de la intimidad del aula. Debo añadir que también me ha resultado sorprendente que la clase de latín no esté concebida como clase de comentario de textos en el informe del Preuniversitario, y menos en las instrucciones vigentes, olvidando que toda enseñanza lingüística es esencialmente eso, pero la del griego y latín es únicamente eso.

EL TEXTO LATINO

El texto que traemos como ejemplo es un texto de las *Confesiones* de San Agustín. Debo aclarar que no ha sido elegido especialmente para este trabajo. Es un texto utilizado en mi labor de clase del Curso preuniversitario, ante el que con la pluma en la mano

(5) La enseñanza de las lenguas clásicas, o es humanismo, o no es nada. Pero el problema consiste en que el humanismo, en su contenido práctico, ha de ser elaboración del saber de una época; el humanismo renacentista no nos sirve, porque los datos científicos, sobre todo lingüísticos y pedagógicos, el saber y la vida, son otros. *Se impone, pues, una reelaboración humanista de los estudios clásicos sobre bases científicas actuales.* Todos nuestros trabajos apuntan en esta dirección, y no es ésta la primera formulación pública. El que ofrecemos es una demostración sobre un texto de cómo hacer esa elaboración y de sus resultados.

no sé si obtendré el resultado que cuando frente a mis alumnos hablo, desbordando cuanto llevaba pensado. El texto comprende los capítulos XII, XIII, XIV y XV del libro primero de la obra. El comentario se va a concentrar sobre el breve capítulo XII, si bien abarca los mencionados capítulos. La concentración del comentario y el análisis, no ya sobre un capítulo, sino sobre una frase, es no sólo una exigencia del método que empleo, sino también consecuencia del principio, creo que seguro, en que sustentó mi labor. Las conclusiones obtenidas sobre trozos pequeños, ya lo veremos, son aplicables a cuadros enteros de una obra, sin asomo de duda. El capítulo XII lo ofrezco completo. Los otros llevan pequeños cortes, que no impiden seguir perfectamente el hilo del texto. En todo caso, puede tenerse a la vista el original (B. A. C. *Obras de San Agustín*, t. II).

Desearía comentar después un texto de Ovidio, por ejemplo, un antípoda de San Agustín en todos los sentidos; o de Horacio o Virgilio. Pero temo que la extensión de este trabajo no me lo permita. Veríamos la fecundidad del método. Y ahora entremos en el comentario.

CAPITULO XII

19. *In ipsa tamen pueritia, de qua mihi minus quam de adulescentia metuebatur, non amaban litteras et me in eas urgeri oderam; et urgerbar tamen et bene mihi fiebat, nec faciebam ego bene: non ego discerem, nisi cogerer. Nemo enim invitus bene facit, etiamsi bonum est quod facit. Nec qui mihi urgebant, bene faciebant, sed bene mihi fiebat abs te, Deus meus. Illi enim non intuebantur quo referrem quod me discere cogebant praeterquam ad satandas insatiabiles cupiditates copiosae inopiae et ignominiosae gloriae. Tu vero, cui "numerati sunt capilli nostri" (Matth. 16, 30), errore omnium qui me instabant ut discerem utebaris ad utilitatem meam; meo autem, qui discere nolebam, utebaris ad poenam meam, quia non eram indignus tantillus puer et tantus peccator. Ita de non bene facientibus tu bene faciebas mihi et de peccante me ipso iuste retribuebas mihi. Insisti enim, et sic est, ut poena sua sibi sit omnis inordinatus animus.*

CAPITULO XIII

20. *Quid autem erat causae, cur graecas litteras oderam, quibus puerulus imbuebar, ne nunc quidem mihi satis exploratus est. Adamaveram enim latinas, non quas primi magistri, sed quas docent qui grammatici vocantur. Nam illas primas, ubi legere et scribere et numerare discitur, non minus onerosas poenalesque habebam quam omnes graecas. Unde tamen et hoc nisi de peccato et vanitate vitae...? Nam utique meliores, quia certiores, erant primae illae litterae quibus fiebat in me et factum est et habeo illud ut et legam, si quid scriptum invenio, et scribam ipse si quid volo, quam illae quibus tenere cogebat Aeneae nescio cuius errores, oblitus errorum meorum, et plorare Didonem mortuam, quia se occidit ab amore...*
21. *Quid enim miserius misero non miserante se ipsum et flente Didonis mortem, quae fiebat amando Aeneam, non flente autem mortem suam, quae fiebat non amando te, Deus, lumen cordis mei et panis oris intus animae meae et virtus maritans mentem meam et sinum cogitationis meae? Non te amabam "et fornicabar abs te" (Ps. 27, 27) et fornicanti sonabat undique: "euge", "euge"; amicitia enim mundi "fornicatio est abs te"... Et haec non flebam et flebam Didonem "extinctam ferroque extrema secu-*

tam". Et si prohiberer ea legere, dolerem quia non legerem quod dolerem.

22. *Talis dementia honestiores et uberiores litterae putantur quam illae, quibus legere et scribere didici. Sed nunc in anima mea clamet Deus meus et veritas tua dicat mihi: non est ita, non est ita; melior est prorsus illa prior doctrina. Nam ecce paratior sum oblivisci errores Aeneae atque omnia eiusmodi quam scribere et legere. At enim vela pendent liminibus grammaticarum scholarum, sed non illa magis honorem secreti quam tegimentum erroris significant. Non clament adversus me quos iam non timeo, dum confiteor tibi quae vult anima mea, Deus meus, et adquiesco in reprehensione malarum viarum mearum, ut diligam bonas vias tuas; non clament adversus me venditores grammaticae vel emptores, quia si proponam eis interrogans, utrum verum sit quod Aeneas aliquando Chartaginem venisse poeta dicit, indoctiores nescire se respondebunt, doctiores autem etiam negabunt verum esse. At si quaeram, quibus litteris scribatur Aeneae nomen, omnes mihi, qui haec didicerunt, verum respondent et secundum id pactum et placitum, quod inter se homines ista signa firmarunt. Item si quaeram, quid horum maiore vitae huius incommodo quisque obliviscatur, legere et scribere an poetica illa figmenta, quis non videat quid responsurus sit, qui non est penitus oblitus sui? Peccabam ergo puer, cum illa inania istis utilioribus amore praeponebam vel potius ista oderam, illa amabam. Iam vero "unum et unum duo, duo et duo quattuor" odiosa cantio erat mihi, et dulcissimum spectaculum vanitatis equus ligneus plenus armatis et Troiae incendium "atque ipsius umbra Cresae" (Aen. II, 772).*

CAPITULO XIV

23. *Cur ergo graecam grammaticam oderam talia cantantem? Nam et Homerus peritus texere tales fabellas et dulcissime vanus est et mihi tamen amarus erat puer. Credo etiam graecis pueris Vergilius ita sit, cum eum sic discere coguntur ut ego illum. Videlicet difficultas, difficultas omnino ediscendae linguae peregrinae quasi felle aspergebat omnes suavitates graecae fabularum narrationum. Nulla enim verba illa noveram et saevus terroribus ac poenis, ut nossem, instabatur mihi vehementer. Nam et latina aliquando infans utique nulla noveram et tamen advertendo didici sine ullo metu atque cruciatu inter etiam blandimenta nutricum et ioca ardentium et laetitias alludentium. Didici vero illa sine poenali onere urgentium, cum me urgeret cor meum ad parienda concepta sua, et qua non esset, nisi aliqua verba didicissem non a docentibus, sed a loquentibus, in quorum et ego auribus parturiebam quidquid sentiebam. Hinc satis elucet maiorem habere vim ad discenda ista liberam curiositatem quam meticulosam necessitatem...*

CAPITULO XV

24. *"Exaudi", Domine, "deprecationem meam" (Ps. 60, 2) ne deficiat anima mea sub disciplina tua neque deficiam in confitendo tibi miserationes tuas, quibus eruisti me ab omnibus viis pessimis, ut dulcescas mihi super omnes seductiones, quas sequebar, et amem te validissime et amplexum manum tuam totis praecordiis meis et eruas me ab omni temptatione usque ad finem. Ecce enim, tu Domine, "rex meus et Deus meus": tibi serviat quidquid utile puer didici, tibi serviat quod loquor et scribo, et lego et numero, quoniam cum vana discerem, tu disciplinam dabas mihi et in eis vanis peccata delectationum mearum dimisisti mihi. Didici enim in eis multa verba utilia; sed in rebus non vanis disci possunt, et ea via tuti est, in qua pueri ambularent.*

II

EL COMENTARIO

DETERMINACIÓN DE LÍMITES

Quiero detenerme en el comentario, pues se desea que ejemplifique.

El texto de las *Confesiones* de San Agustín que hemos propuesto es de notar que se presta a ser comentado a la vez por el teólogo, el filósofo, el pedagogo, el historiador de la antigüedad y el filólogo clásico. El profesor de latín sería deseable que abarcara de algún modo todas las dimensiones; pero su método debe ser el del filólogo; es la palabra misma la que le ha de dar pie para sus razonamientos; sus afirmaciones han de sustentarse en fenómenos lingüísticos. La proyección cultural más inmediata a su actividad filológica recaerá sobre la Historia de la Cultura Antigua. Esto entra todavía en la esfera de sus conocimientos. En cuanto al comentario como historiador de la Pedagogía, interesará o no, pero sin constituir su especialidad entra en la esfera de sus conocimientos en alguna medida. Su penetración filológica en el texto le llevará a hacer pie sobre un fondo que no es otro que la Filosofía; pero no hay que esperar un comentario filosófico de quien no es especialista en la materia, aunque tenga conocimientos suficientes. En el caso particular que tratamos, el texto tiene una proyección teológica clara; tampoco es de esperar ni hay que pedir que el latinista entre en este terreno. Y no hay que pensar que con su saber filológico e histórico el comentario resulte cosa baladí; veremos cómo la extraordinaria finura de esta ciencia deja en el umbral de los problemas últimos y muchas veces apunta su solución. Con esto quedan claramente determinados los límites. El humanista de hoy, con ser hombre de amplia cultura, no puede dejar de ser especialista en algo.

El texto ha sido preparado y debidamente ambientado. Se ha hecho ya la labor previa habitual. Los alumnos han presentado su traducción, que ha sido discutida en común. Ahora el texto va a ser de nuevo comentado, presentado a los alumnos bajo una nueva luz; acaso de este comentario surjan trabajos e interpretaciones a desarrollar por los alumnos.

HIPÓTESIS CIENTÍFICA

Cuando en repetidas ocasiones me he propuesto la tarea de penetrar en un texto valioso, tanto por razón de método como por imposición del texto mismo en otros casos, mi atención se ha centrado sobre una, dos o tres frases. No una frase cualquiera, sino frases con especial potencia, ora por su contenido, ora por su expresión. La búsqueda de estas frases es a veces penosa; viene precedida por repetidas lecturas de un texto más o menos largo, del análisis atento de uno o más capítulos: cuantos suponen un cuadro completo dentro de la obra. Tal ha sido en este caso, y no por falta de frases llamativas, sino por sobra. Otras veces la frase capital se yergue solitaria en medio del texto, como una elevada cumbre; esto en Tá-

cito es frecuente. Este método de trabajo no es producto de un azar; responde a un principio que, aplicado y comprobado por quien esto escribe en otros casos, formulo aquí por vez primera: *la carga psicológica de un texto de calidad suele ir concentrada en una frase o pasaje muy corto*. Son frases potentes, explosivas; con frecuencia, la expresión acusa violencia de lenguaje, contradicción evidente; otras, una apariencia más o menos normal oculta una radical contradicción en las imágenes asociadas, lo que las convierte en frases lapidarias. El hecho de que el fenómeno sea psicológico explica cómo esas frases se convierten en eje interno de los textos. De un modo inconsciente para el autor, invisible para el lector, gira todo un capítulo o serie de capítulos alrededor de una frase, la repiten, la parafrasean, acusan en su disposición los elementos mismos que la frase central contiene y, cuando el análisis estilístico actual—que no tiene nada que ver con la vieja Preceptiva—entra en liza con sus finuras de matiz, revela que todo es consecuencia de que el espíritu del autor gira alrededor de un polo magnético de tipo psicológico, que se corporiza en ciertos elementos de la expresión y, sobre todo, en la frase capital. En resumen: *que una o dos frases prefiguran embrionariamente todo un texto*. El instrumento científico que para desarrollar la labor de búsqueda tenemos es la Estilística actual. Responde también el método de trabajo a una exigencia de esta ciencia: el estudio estilístico es tan delicado y minucioso, que conviene centrarlo sobre textos cortos.

Como ya he indicado, la búsqueda no me ha sido fácil, no por falta, sino por sobra de posibles frases; ello es debido a que el o los polos magnéticos psicológicos son muy potentes y actúan continuamente. En el texto elegido la unidad de tema se muestra a lo largo de los capítulos señalados: la educación del santo en su niñez.

Tras estas explicaciones para la inteligencia de mi trabajo, seguiré en la exposición la marcha que siguió mi investigación:

1. DISPOSICIÓN INTERNA DEL CAPÍTULO XII.
2. ANÁLISIS DETENIDO DEL MISMO.
3. DISPOSICIÓN INTERNA DE LOS CAPÍTULOS XIII, XIV Y XV.—Será un estudio rápido, de conjunto. Según los principios formulados, repetirán la del XII, como éste la de la frase central.

4. ESTUDIO DE LAS FRASES CAPITALES.—Acaso el lector esperara el estudio previo de esas frases; pero prefiero que me acompañe en la dura ascensión hasta llegar a ellas. Después del análisis de los capítulos se desprenden solas; pero entre tanto las dejaremos confundidas en ellos.

5. SÍNTESIS.—Este es el momento decisivo. Los análisis no nos dan sino datos, significantes parciales de un significado total. Son piezas sueltas de un mosaico. Aquí se trata de su reconstrucción.

Pasemos al comentario. Leamos atentamente. Lo que sea debe salir del texto mismo y no de ideas previas. Actúo, pues, en puro filólogo.

* * *

1. ESTRUCTURA DEL CAPÍTULO XII.—La simple lectura nos acusa una cierta falta de plan lógico previo.

Las frases se entrecruzan e interrumpen. Las ideas se repiten. Mas, siguiendo el texto literalmente, he aquí lo que encuentro:

1.º a) CONFESIÓN DE UNA CONDUCTA PECAMINOSA (Luego añadiremos algo sobre eso de la confesión...):

*"in ipsa pueritia ... no amabam litteras"
"et oderam" ... "nec faciebam bene"*

b) EXPOSICIÓN DE UNOS HECHOS Y FORMULACIÓN DE JUICIOS:

"urgebar ... et bene mihi fiebat" "Nec qui mihi urgebant bene faciebant"

Aunque hemos separado a efectos de método positivo los dos actos, es claro que psicológicamente no son separables.

San Agustín se acusa de que, cuando niño, no le gustaban las letras primeras, tascaba el freno de la disciplina escolar con espíritu rebelde y dice claramente que obraba mal. Por otro lado, dice que se le obligaba, y juzga que se le hacía un bien.

2.º a) SE PERCIBEN CIERTAS ACLARACIONES ACCIDENTALES:

"nemo enim invitus ... quod facit"

explica, no que el santo hiciera mal en no querer estudiar (eso es obvio), sino cómo la buena acción de estudiar perdía su mérito, pues le faltaba el voluntario.

b) De la misma manera que "nemo enim..." aclara accidentalmente la frase "nec faciebam ... cogerer", así "illi non intuebantur ... et ignominiosae gloriae" aclara el "nec qui me urgebant, bene faciebant".

3.º UNA ELEVACIÓN DEL ALMA HACIA DIOS.

a) *"sed bene mihi fiebat abs te"*

b) Despliegue y explicación de esta afirmación:

"Tu vero"... hasta el final.

ESQUEMA DE LA DISPOSICIÓN INTERNA

- | | |
|---|--|
| <p>1. a) CONFESIONES Y JUICIO ACUSATORIO:
<i>"nom amabam litteras"
"et me in eas urgeri oderam"
"nec faciebam ego bene"</i></p> <p>b) EXPOSICIÓN Y JUICIOS:
<i>"et urgebar"
"et bene mihi fiebat"
"nec qui mihi urgebant bene"...</i></p> | <p>2. EXPLICACIONES ACLARATORIAS:

<i>"nemo enim ... quod facit"</i>

<i>"illi enim non intuebantur"</i></p> |
| 3. DESPLIEGUE Y ELEVACIÓN DEL ALMA HACIA DIOS. | |
| <p>a) CONFESIONES Y EXPOSICIÓN:
<i>"sed bene mihi fiebat abs te"</i></p> | <p>b) EXPLICACIÓN:
<i>"tu vero"...</i></p> |

Este esquema parece bastante satisfactorio desde el punto de vista lógico y psicológico. Puede que algunos se dieran por satisfechos. Sin embargo, apenas si nos hemos enterado de algo de lo que el texto dice. Es preciso reanudar la búsqueda y preguntar una y otra vez qué se nos quiere decir, qué idea central late ahí.

* * *

2. APRISIONANDO SOMBRAS: ANÁLISIS DEL CAPÍTULO XII. Aprisionar sombras y darles cuerpo y vida con sólo tocarlas. ¿Qué sombras son éstas? El espíritu de los grandes ingenios no queda enteramente aprisionado en las palabras de sus obras; las rebasa y las envuelve en su atmósfera; las ideas y emociones de su alma se escapan por los múltiples resquicios que produce la violencia a que las palabras se ven sometidas; esa violencia suele ser un indicio. No voy a hacer un análisis estilístico pleno del texto. Solamente algunos rasgos notables.

La lengua, siendo correcta, no está en la línea clásica. A simple vista se advierte que el santo se expresa por frases breves. Estamos muy lejos del párrafo ciceroniano y, siendo corta la frase, de la purísima urbanitas de un César. El orden de las palabras—sin entrar en detalles—tampoco es el de las obras clásicas; está en la línea de los textos de latín próximos a la conversación que nos han quedado. Con respecto a estos dos fenómenos nuestra inquietud pregunta: ¿por qué? Y las respuestas acuden numerosas: San Agustín habla para todos, conversa en voz alta y quiere que todos los hombres de su tiempo le entiendan. Postura común a todos los escritores cristianos de entonces. A Cicerón, se le entendía a medias en tiempo del santo. Por eso la frase es corta; la lengua, coloquial. Pero ¿describe uno como quiere o como puede? ¿Por qué la frase tiene la potencia que se percibe? ¿Es que el estilo de un escritor puede ser determinado por un objeto independiente de su persona? Preguntas interesantes a las que ya responderemos, que no hacen tan claras las respuestas corrientes.

Pero antes de interpretar prosigamos nuestra investigación de fenómenos lingüísticos. Destaca, entre ellos, el uso desmesurado de los pronombres personales; el de 1.^a persona, aparece once veces, seis de ellas en dativo. Sin entrar en el detalle de la clasificación, se puede afirmar que estos dativos confieren al texto una intensa emotividad; no hay que olvidar que el dativo expresa casi siempre, usado con pronombres, una viva expectación por las consecuencias de la acción verbal. Mas si nos fijamos veremos que todos estos dativos expresan el objeto de las bondades o inquietudes ajenas: “de qua mihi minus metuebatur”—“bene mihi fiebat”—“bene mihi fiebat abs te”—“tu bene fiebas mihi”—“iuste retribuebas mihi”. Añadamos a estos once personales de 1.^a persona tres posesivos de la misma y nos saldrá la desmesurada cifra de catorce formas expresas de primera persona. Frente a ellas sólo tres de 2.^a y cuatro de 3.^a, incluyendo las tres elipsis de *ille* o *is* ante los tres relativos *qui*.

¿Qué significado tiene esto? Es claro que las *Confesiones* están redactadas en primera persona; que la lengua hablada del tiempo de San Agustín, al perder las desinencias verbales, hacía un mayor uso que la

clásica de los pronombres. Es cierto. Pero parece como si San Agustín destacara su figura en demasía; hay casos, como “*me urgeri*”, “*nec faciebam ego*” y algunos otros, en que podría haber sido eliminado modestamente.

Incluso en tiempo de San Agustín, en el habla literaria sigue siendo cierto el principio de que el uso intenso del pronombre destaca la persona. Entonces, ¿vanidad inconsciente de escritor? ¿Debilidad humana impensada? Que su persona se destaca es indiscutible. Pero ¿para qué? Observemos más fenómenos de lengua: “*mihi metuebatur*” frente a “*nom amabam literas*” y “*oderam me urgeri*”; “*nec faciebam ego bene*” frente a “*bene mihi fiebat*”, “*bene mihi fiebat abs te*”, “*tu... ad utilitatem meam*”, “*tu bene mihi fiebas*”. ¿Cómo interpretar? Parece claro que los pronombres se contraponen entre sí invariablemente para destacar no las personas, sino las conductas: el de primera, expresa constantemente o beneficios para ella, o pecados que la dañan. Si San Agustín hubiera sido un pagano, no fuera tal el uso de los pronombres. Estamos muy lejos del sobrio, pero consciente orgullo del “*Exegi monumentum*” de Horacio, del “*Mecenas atavis*” o del “*Quem tu, Melpomene*”, composiciones, como en otras muchas de Horacio, donde la interpretación de los pronombres personales denota una actitud ante la vida; más lejos aún de la a veces pueril vanidad de Cicerón, expresada en el uso y relieve del pronombre personal; en sus *Catilinarias* o en la descripción complacida de sus éxitos. Pero es que los movimientos de las almas de esos dos clásicos discurren por cauces muy diferentes de los de San Agustín. La interpretación, en este caso, es clara: *San Agustín destaca su persona, para poner de relieve las ingratitudes propias y para cantar las bondades del Señor sobre ella*. Con lo que, de paso, el análisis lingüístico nos lleva a determinar el sentido verdadero—y conocido—del término *Confesiones*: cántico de gloria al Señor por sus bondades y, en segundo lugar, pública contrición. No es ésta la interpretación normal del recurso estilístico aquí tratado; pero eso sólo prueba el conocido principio de que el recurso estilístico tiene una fuerza puramente potencial, que se actualiza o no; que su actualización no es mecánica, sino relacionada con el contexto, y otro tanto su valor.

Pero aún hay más en el juego de pronombres. Además de la contraposición antes indicada el pronombre *tú* se contrapone también al de tercera persona; su manifestación más destacada es “*illi enim...*”, encabezando la frase, frente a “*tu vero...*”. En resumen: los de primera persona, frente a los de segunda y tercera; el de segunda, frente al de primera y tercera. El de tercera persona, que representa a los “*magistri*”, queda en muy segundo plano, borroso, impersonal. El de 1.^a—Agustín—el de 2.^a—Dios—quedan frente a frente: *Agustín y Dios; he ahí los dos protagonistas de las Confesiones*.

Sigamos el análisis. Queremos destacar otros fenómenos. Es el primero la insistente repetición de los mismos términos, como *urgere* tres veces, *cogere* dos veces e *instare* una vez y *plecti poena* otra; son en total seis veces verbos que expresan una presión desde fuera del individuo. Frente a éstos aparecen *nom amare*, *odi*, *facere invitus*, *nolle (discere)*, términos que expresan a su vez la pertinaz renuencia ante la presión.

No hay pobreza de léxico. Pero ¿qué significan estas dos series? Sin duda, San Agustín tiene su alma inundada por el recuerdo de una lucha titánica; la afluencia de términos expresivos es signo de esa inundación. Pero ¿qué lucha es? Para los paganos debía resultar inextricable el último sentido de esta lucha; debía parecerles lucha con sombras, desvarío, y así les parecía; para quien parte de los mismos supuestos teológicos es visible la tensión de un alma que resiste pertinazmente a la Gracia. Y también aquí se pone de manifiesto el sentido de las *Confesiones*: cántico a las misericordias del Señor y público dolor, lleno de compasión y caridad, ante las caídas de la pobre naturaleza humana, proclive al pecado.

También es de notar el uso de los verbos: obsérvese el impersonal, cuando la acción procede de otros hombres, *urgetur-urgetur-urgetur* (sin persona agente expresa) coordinado a *fiabat*. Puede que no pudiera concretar más; también es cierto que está implícito el término *magister*. Pero cuando se trata de Dios emplea también un giro de cierta impersonalidad, con un ablativo de procedencia, *abs te* y sólo se expresa personalmente, cuando explica el modo de operar de Dios. Creo ver en estos usos un modo de destacar la insignificancia del hombre en el horizonte infinito de la providencia. Pero la cosa no es aquí tan evidente.

En otros casos los términos tienen más bien sentido análogo: "*bene mihi fiebat*" es "se hacía una obra benéfica para mí"; "*nec faciebam bene*" es "no obraba bien", es decir, que tiene sentido moral, sentido que se acusa más en "*nemo... bene facit*" "nadie obra meritoriamente". Este juego con los términos los convierte en significantes complejos, a cuyo significado van asociadas imágenes evocadoras de sentidos recónditos. Al mismo orden pertenecen "*ad satiandas insatiabiles cupiditates*"... *copiosae inopiae... innominosae gloriae*", formas de expresión que la vieja retórica clasificaba como *oxymoron* o contradicción aparente, que oculta otro sentido.

A la vista de este análisis, ¿qué decir? Acaso sea momento de hablar sobre la educación que se daba en tiempo del santo. San Agustín critica el formalismo de la misma, su vaciedad, su irrealidad; el permanente saqueo a que Virgilio y Homero eran sometidos para extraer temas de recitación y declamación (6). Pero ¿qué es lo que pedía Agustín a la educación? Aquí está la cuestión, que por ahora dejamos pendiente. Con todo, ¿no acusa el estilo algo del retoricismo de la época? ¿No serán todas esas violencias de expresión contradicciones aparentes, equívocos, fruto de la educación retórica? ¿O se trata de un alma impetuosa que desborda los habituales cauces de la expresión?

* * *

3. Disposición interna de los capítulos XII, XIV, XV.—Una simple lectura nos muestra que la disposición es la observada en el XII. Hay una fuerza íntima, un polo magnético, que domina el alma del escritor y se revela en la disposición de los elementos y en la expresión. No se puede decir que en el capítulo XII, ni en los otros, la marcha del texto responda

(6) Vid. XIII, 20, 21, 22, el juicio que emite a propósito de las recitaciones sobre la muerte de Dido.

a un plan lógico ordenado; se ve un espíritu tenso, ardiente, enamorado de algo, que se manifiesta espontáneamente. Así la disposición muestra breves incisos aclaratorios "*non enim discerem... nemo enim invitus... illi enim...*" que quiebran el hilo íntimo del discurso; aparentes digresiones, repentinas, como las oraciones que eleva al Señor: "*tu vero...*"

A primera vista hay cierto caos y anarquía en el texto desde un punto de vista lógico, escolástico; parecerá sencilla la disposición mostrada antes, pero es después de descubierta. Sin embargo, ese desorden lógico es aceptado por el lector sin advertir ninguna oscuridad. ¿Cómo se explica? Porque hay una vigorosa unidad interna de tipo psicológico: el espíritu del santo camina derecho y tiene un objetivo fijo, absorbente; ese objetivo y ese caminar derecho, por vía interior no trazada previamente por la razón, es lo que da unidad e inteligibilidad a la espontaneidad anárquica, llenando de luz la oscuridad.

Veamos la disposición del capítulo XIII:

1. CONFESIONES

"*Adamaveram latinas
"nom (amabam) quas
primi magistri do-
cent"*.

"*Unde tamen...*

"*Nom te amabam...*

"*Peccabam ergo...*

"*Iam vero unum...*

2. EXPLICACIONES

"*Non illas primas...*

"*Nam utique...*

"*quia si proponam...*

"*At si quaeram...*

"*Item si quaeram...*

3. DESPLIEGE Y ELEVACIÓN DEL ALMA HACIA DIOS.

Se manifiesta en la confesión de sus bondades. Aparecen las frases de este sentido mezcladas sin orden con lo demás: "*Deus, lumen cordis...*" "*Sed nunc in anima mea...*" "*Nam ecce paratior sum...*

No creo necesario estudiar los capítulos XIV y XV. Solamente debo hacer observar cómo el capítulo XV, que cierra todo el cuadro que analizamos, es un desahogo del alma de Agustín, lleno de espontaneidad. Sin duda, en estos frecuentes desahogos se manifiesta bien el polo magnético dominante en el espíritu del santo.

* * *

4. FRASES CAPITALES.—Fué al hacer el análisis del capítulo XII donde descubrí la frase que prefigura los otros tres; el análisis posterior me confirmó lo que pensaba. Debo añadir que, como el polo psicológico dominante es muy fuerte, es perfectamente posible descubrir otra frase similar; en este texto es posible, como ya lo he indicado. La frase es esta: "*Et urgebar et bene mihi fiebat (nec faciebam ego bene)...*" "*Nec qui mihi urgebant, bene fiebant, (sed bene mihi fiebat abs te, Deus meus)*". Lo que va entre paréntesis completa lo sustancial. Y aun habría que añadir también, complementariamente, "*nom amabam litteras*".

Si nos fijamos observaremos que en este breve texto entran los siguientes elementos: 1.º Confesión de culpas por parte del santo: "*non amabam... nec faciebam...*" 2.º Exposición de hechos y formulación de juicios, "*nec qui me urgebant...*" 3.º Elevación del alma hacia Dios, "*sed bene mihi fiebat abs te...*" Prác-

ticamente los elementos básicos que entran en los capítulos. Pero hay más: obsérvese que "*et bene mihi fiebat*"... "*nec qui mihi urgebant bene faciebant*", que son dos frases coordinadas, son claramente contradictorias; el santo dice: "se me presionaba (para estudiar) y se me hacía un bien, y los que presionaban no (me) hacían un bien". Frase en pura lógica contradictoria. Contradicción que al lector no preocupa, ni siquiera advierte, y admite sin vacilar. ¿Por qué? Porque queda aprisionado por los supuestos implícitos, es decir, por la vigorosa fuerza unitaria psicológica que late bajo la anarquía lógica, desbordándola. Estamos ante la frase capital del texto. La contradicción interna no la salvan los distingos de sentido que se intenten entre "*bene mihi fiebat*", "se obraba beneficiosamente para mí" y "*nec faciebant bene*", que no debe entenderse "no obraban meritoriamente", pues si los maestros del santo creían obrar bien su acción era buena moralmente, aunque no resultase un bien; más recto parece entender "no obraban beneficiosamente para mí"; la coordinación adversativa siguiente, "*sed bene mihi fiebat abs te*", apoya esa inteligencia, pues se opone al "*bene faciebant*" que precede, quedando implícito, cosa normal, "*mihi*". *Facio* y *fio* tienen aquí sentido idéntico, sin más que una matización estilística: "*facio*" indica la acción inmediata de un instrumento material, en tanto que "*fio*" parece aludir al modo misterioso y por vías indirectas como Dios gobierna al mundo. Las dos frases son, pues, contradictorias. Está claro que el santo no obraba bien; pero no lo está que sus maestros obraban beneficiosamente para él y no obraban beneficiosamente a la vez. Y es de notar que, aunque no se tomase esta interpretación, la aparente contradicción seguiría en pie. ¿Aclarará el santo la contradicción?

* * *

5. SÍNTESIS GENERAL.—Ha llegado el momento de presentar, en una visión conjunta, todos los elementos dispersos del mosaico. Todo el texto forma un significado complejo del que el análisis no nos da sino los datos sueltos; será necesario ahora un estudio de las relaciones mutuas que unen esos elementos; de las sugerencias implícitas, explicitadas en la expresión. En el trabajo filológico hay con frecuencia limitaciones que impiden pasar a esta fase. Pero en este caso podemos avanzar más.

Calificábamos el estilo del santo (pág. 10) de coloquial, recortado, espontáneo. Dábamos la explicación habitual y no nos satisfacía. La pregunta pendiente era si un autor escribe como puede o como quiere. Y la respuesta era que no hay estilo que no exprese la propia personalidad de algún modo. Sin duda, sobre la expresión del santo, influyen consideraciones externas, tales como la necesidad de hacerse entender por multitudes que no comprendían bien el latín de Cicerón, pero sí el de su tiempo (7); pero esa exposición

(7) En el Imperio romano en el siglo II hay menos analfabetos que en toda la Edad Media y Moderna; para encontrar una difusión del libro y la cultura similar hay que llegar a la mitad del siglo XIX, V, dentro del occidente mismo, en muchos países, a la actualidad. En otro orden de cosas, hay que decir que el esclavo del siglo II es considerado y tratado mucho mejor que el siervo medieval, que el esclavo de la edad

un tanto atropellada tiene otra explicación. *El pensamiento del santo gira embebido por lo que llamábamos polo magnético dominante en su espíritu, la fe en Cristo, la contemplación de la maravilla de Dios. Pero hay otro polo interno dominante: la vitalidad apasionada, el temperamento del hombre.* Su pluma corre atraída de uno a otro polo. Así se explica el aparente desorden externo, en que se mezclan, interrumpiéndose, autoacusaciones, alabanzas al Señor, contriciones, aclaraciones accidentales, desahogos del alma en oración. Bajo ese desorden hay una vigorosa coherencia de tipo psicológico. La fuerza de esos dos polos no aparece equilibrada, sino alternante, aunque hay uno que se manifiesta con mayor insistencia: la presencia de Dios. Esto se puso de manifiesto en el análisis, al observar con cuánta frecuencia se reproducían oraciones y desahogos del santo. Pero la personalidad vigorosa de Agustín no aparece anulada pasivamente por la presencia íntima de Dios en él. El enfrentamiento—no la cantidad o uso—de los pronombres personales, por un lado (p. 11), la repetición de verbos, que significan presión y renuencia en el individuo (p. 12), nos permitió distinguir dos protagonistas: Agustín y Dios. Agustín, un protagonista muy diferentes de otros autores de *Confesiones* (p. 12), pero no menos destacado. Distinguíamos en el análisis la expresión de la lucha, en términos cristianos, entre la Gracia y el alma encadenada.

Sabemos, pues—fundados en análisis lingüísticos—, que hay dos polos magnéticos que dominan el alma del autor: Dios y su temperamento; que de la fuerza de esos dos polos surge el estilo del texto; que hay una lucha expresa entre esos dos protagonistas; que Agustín lo es de un modo particular. ¿Hasta qué punto se refleja el influjo de esos dos polos psicológicos? Hasta un punto inusitado. En efecto, tenemos una frase central que prefigura el texto estudiado. Pues bien: esta frase aparece desarrollada en la disposición de los capítulos y en cada elemento de ellos; hasta tal punto son dominantes en el alma de Agustín esas fuerzas. *Por eso pocos textos habrá con una unidad y coherencia tan fuertes, aunque un análisis lógico y literal indique otra cosa*; por eso, también es seguro el efecto de este texto sobre el lector; su fuerza persuasiva, su atracción hacia el campo cristiano debió de ser inmensa no por su perfección lógica y argumentos racionales, sino por la irradiación psicológica.

Nos queda la contradicción de la frase central. Preguntábamos si la aclararía el santo. En realidad esa contradicción se repite constantemente en todos los capítulos; seguramente en toda la obra. Es la contradicción aparente entre fe y razón, que encierra el cris-

moderna o que el prisionero de los campos de concentración actuales del mundo totalitario. En tiempo de San Agustín todavía el mundo romano gozaba de muchos de los beneficios de la mejor época del Imperio, aunque las fuentes de vigor interno estuviesen cerradas por un Estado convertido en despótico e intervencionista, con legiones interminables de funcionarios y con cargas abrumadoras, sobre todo la militar; hay que señalar, no obstante, que el militarismo y su carga eran un mal necesario para salvar la parte de beneficios subsistente. Pero cuando el Imperio se hundió, lo que en él eran lacras apareció ser una prefiguración de la siguiente época, aunque se perdieran los beneficios del gran período imperial para siempre.

tianismo, y que la razón, con sus solas fuerzas, no puede superar, porque necesita de la fe. ¿Entendería un pagano, un hombre asentado en el trono de la razón, eso de que sus maestros le hacían bien obligándole; pero que, en realidad, no le hacían ningún bien porque, en realidad, todo bien venía de Dios? ¿Y la explicación que esboza el santo? "*Illi vero non intuebantur...*" Esta explicación, en modo alguno podía dar satisfacción a un pagano, habituado al razonamiento filosófico. Esas explicaciones entran de lleno en el campo de la teología cristiana. En rigor, tampoco es exacto—situándonos no en la base teológica cristiana, sino en un punto de vista puramente natural e histórico—, tampoco es exacto eso de que "*non intuebantur quo referrem quod me discere cogeant*". Sus maestros paganos sí que veían bien el punto final de referencia, al que el discípulo debía orientar sus conocimientos, y ese punto no era otro sino la consecución de una sociedad política que permitiera al hombre una seguridad permanente y suficiente para poder realizarse en ella íntegramente; esta sociedad estaba lograda, era algo tangible y visible en el Imperio Romano; tenía su símbolo en Roma y su afán de perdurabilidad se expresaba en la fe, en la eternidad de Roma. Naturalmente, ese punto de referencia reposaba, a su vez, sobre un supuesto o punto de partida filosófico: la seguridad de que el hombre puede realizarse íntegramente en esta vida, o al menos, es la única que le es dada para ello. Lo que sucede es que San Agustín no acepta ni el supuesto ni el objetivo pagano; los valores canónicos paganos no son tales valores para el santo, en lo cual se conduce simplemente como un cristiano. *Paganos y cristianos hablaban la misma lengua, pero por medio de razones no podían entenderse.* San Agustín llama a las "cupiditates" a saciar insaciables, a la riqueza la llama pobreza y a la gloria, que eterniza el nombre, la llama sin nombre. Sencillamente, las vías naturales de realización del ideal pagano clásico para San Agustín carecen de valor. ¿Podrían encontrar razonable esto los paganos? Es lógica la acusación de enemigos del género humano y otras lindezas (8) que les cuelga un Tácito. Y ¿qué decir del sentido providencialista que manifiesta el santo en el párrafo que empieza en "*tu vero...*" hasta el final? San Agustín también aquí trata de dar una explicación razonable, una motivación de credibilidad. Vista la acción de Dios desde una lejana perspectiva, aunque la razón no acabe de comprender cómo, se percibe que los caminos de Dios, que vistos sin perspectiva y por separado parecían alejarle del bien máximo, la fe en Cristo (tesis básica), confluyen sorprendentemente hacia ese bien y lo arrastran hacia él. Es el misterio de la acción providencial de Dios, que permite valorar las pobres acciones humanas, carentes de sentido en sí mismas. Sin duda, esta explicación resulta satisfactoria estando ya dentro de la teología cristiana; la mentalidad pagana la encontraría incomprensible. *Los supuestos filosóficos y teológicos del santo son diametralmente opuestos a la mentalidad clásica grecorromana.* Sin embargo, la potente unidad psicológica que

guía la pluma del santo, la fuerza que de esos principios emana trascendiendo la expresión, confiere al texto de San Agustín una capacidad persuasiva que debió de ejercer sólida influencia no sólo en el campo cristiano, sino fuera de él. Fuera del campo cristiano, ¿a quién? El texto analizado no permite una determinación. Seguramente a todos. Pero hay indicios que inclinan a pensar que esta obra se dirigía a hombres tocados de algún modo por la fe, aunque enemigos.

III

PROYECCIÓN CULTURAL

Hasta aquí ha actuado el filólogo. Pero el texto no está agotado, ni mucho menos. En realidad, se podría decir que el filólogo se queda en el pórtico del comentario. Su comentario le ha llevado solamente a tocar problemas de fondo, que ni siquiera han quedado enunciados. ¿Deberá detenerse aquí? Cuando menos, todavía entra en su oficio y posibilidad razonar como historiador de la cultura antigua. El texto tiene una proyección cultural que creo fundamental en el comentario. Este salto es necesario. Lo que sucede es que esta proyección tiene su ámbito en toda una serie de conferencias o trabajos dirigidos por el profesor y hechos por los alumnos que rebasan la clase en sí. Aquí me limitaré a proceder a su enumeración.

He aquí los problemas de fondo que quedan planteados por el texto y que son objeto espléndido de trabajo para profesor y alumnos:

- 1.º EL PROBLEMA DE LA FINALIDAD DE LA CULTURA Y CIVILIZACIÓN.—En este punto ya hemos señalado la divergencia total entre cristianismo y mundo clásico.
- 2.º EL PROBLEMA DE LA ACCIÓN DE DIOS EN LA HISTORIA Y EL PLANTEAMIENTO CRISTIANO, TAN INCOMPRESIBLE PARA QUIEN NO LO FUERA.
- 3.º EL PROBLEMA DEL VALOR DEL TRABAJO HUMANO, bien diferente desde el punto de vista cristiano y pagano.
- 4.º LA CRÍTICA Y VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA ANTIGÜEDAD. San Agustín la encuentra formalista, muerta y sin objetivo. (Véase el desdén con que habla de los ejercicios de declamación y elocución, como el que cita de la muerte de Dios, de los vagabundeos de Eneas.) Se observa, sí, una valoración positiva de la disciplina escolar en sí y de los conocimientos lingüísticos adquiridos. El practicismo que acusa la singular pregunta que hace el santo de si es más perjudicial olvidarse de leer y escribir que de las ficciones literarias se presta a interesante discusión. Pero ¿qué es lo que San Agustín pedía a la educación? La cuestión está aquí. Seguramente el santo buscaba en ella un medio liberador del individuo; en cambio, la antigüedad no buscaba tal cosa. Delante de sus ojos tenía esa formidable realidad políticosocial que era el Imperio Romano, con apariencias de eternidad, para servir a la cual trabajaba la escuela, sin admitir otras realidades.

(8) Dice de los cristianos que eran *invisos per flagitia*, del cristianismo *extiabilis superstitio* (Tac. An. L., XV, 44). Este juicio personal de un hombre de la categoría de Tácito resulta sorprendente; hay que entenderlo a la luz de la posición de los intelectuales del mundo pagano de entonces.

Pero no conviene que el comentario sitúe los problemas únicamente en la lejanía histórica o en un plano intemporal; cabe y se debe hacer aún la proyección de nuestro presente sobre esos problemas. Por ejemplo:

- 1.º EN QUÉ MEDIDA SUPERÓ LA HUMANIDAD DE ENTONCES LA MENTALIDAD ANTIGUA.
- 2.º EN QUÉ MEDIDA EL CRISTIANISMO HA SUPERADO Y SUPERA EN LAS ALMAS LA MENTALIDAD DEL MUNDO CLÁSICO EN EL MOMENTO ACTUAL DE OCCIDENTE.
- 3.º EL CRISTIANISMO COMO TENSIÓN Y DIFÍCIL EQUILIBRIO.

El desarrollo de todos estos temas creo que es la meta final de un comentario. Puede que el profesor de latín deba retroceder ante algunos; pero a lo que no debe renunciar es a descubrirlos; al fin, educar, es enfrentar con problemas al alumno. Y, desde luego, el simple descubrimiento conferirá a la clase de latín una categoría y estimación de la que anda necesitada.

CONSIDERACIONES FINALES

Se me podrá objetar si para llegar a estos problemas era necesario hacerlos preceder de un análisis lingüístico y estilístico como el precedente y si no bastaba la simple lectura. Debo responder:

- 1.º *Que opero en filólogo clásico e historiador de la antigüedad.*
- 2.º *Que uno de los propósitos fundamentales de una clase de humanidades es habituar a la observación minuciosa, al análisis, a la crítica y al trabajo personal. El método filológico es insuperable en esto.*
- 3.º *Que la simple lectura, por atenta que sea, no descubre todo esto.* Puede ser que el filósofo o el teólogo tengan bastante con una simple lectura para descubrir todos estos problemas y otros que se escapan al filólogo. Pero antes que descubrimiento en el texto su labor sería de exposición de problemas alrededor de un texto y una obra previamente conocida y sus afirmaciones, en cuanto a la existencia de problemas, se fundarían principalmente en su autoridad o en la de otros testimonios. Aunque parezca largo el camino recorrido por el filólogo en este trabajo, es, sin duda, el más corto para descubrir el alma de un autor: aprisionarla en su expresión viva, en su estilo. Lo ideal sería la colaboración del filósofo o teólogo, tras la arribada del filólogo a los problemas. Sin duda, éstos tendrán una perspectiva más honda que la de aquél, aún convertido en historiador de la cultura antigua.

* * *

Se me preguntará qué ha hecho el alumno durante este trabajo. Tengo que indicar que había dedicado dos capítulos a explicar el desarrollo de la clase. La exten-

sión del trabajo me impide traerlos aquí (9). Debo, únicamente, advertir que un comentario de este tipo no se desarrolla en una clase, sino en varias; basta ver que son cuatro capítulos; que la clase tiene que ser activa; que la investigación la hace el profesor en presencia de los alumnos y ellos intervienen constantemente al ser interrogados; que la búsqueda de problemas, a través del análisis lingüístico, se hace con frecuencia empleando el método socrático; que a veces se puede encargar a dos o tres alumnos para que traigan preparada la discusión o crítica de un argumento que sale al paso; que otras se les dan a leer obras o capítulos relacionados con el texto para que traigan una síntesis; que la labor vulgar de traducir fielmente, analizar gramaticalmente, preparar la clase en su forma corriente, no tiene que quedar anulada por la labor cultural; que sólo de cuando en cuando el profesor debe actuar en conferencia, desarrollando uno de los temas surgidos, haciendo una síntesis final; que el Curso preuniversitario no es "propinar conferencias" a los muchachos, sobre una clase corriente, sino dar clases en que el alumno sea situado en un plano universitario en el sentido de habituarle a pensar y trabajar por cuenta propia, siendo las conferencias un puro complemento, y las buenas clases lo esencial; que el "propinar conferencias" es la caricatura del Preuniversitario a que se han acogido los centros incapaces de organizar clases auténticas de este curso. En fin, que lo que yo he desarrollado aquí en forma de monólogo en la clase tiene que ser diálogo y trabajo en común, porque el profesor, aunque deba ser claro y agradable expositor, no debe actuar como orador.

V. E. HERNÁNDEZ VISTA

Catedrático de Latín del Instituto "Cervantes",
de Madrid.

COMENTARIO SEGUNDO

Entendiendo el Curso Preuniversitario tal como en las reuniones de Santander del pasado verano fué estructurado (estructura sin valor oficial, pero que, por el momento, me parece la más congruente), supongo que una Universidad española cualquiera, con la debida antelación, ha hecho pública una relación de obras, sobre las que ha de versar el comentario de textos en el Preuniversitario en el Distrito. Una de ellas es el Libro I de las Confesiones, de San Agustín; así vamos a suponerlo, para poder ejemplificar.

No hay inconvenientes didácticos ni doctrinales para que sea incluido este libro en una relación de tal índole. Es cierto que no se trata de la obra completa, pero posee unidad orgánica; es más, creo poder afirmar que, para esta finalidad, sería el texto agustiniano más indicado: su contenido es asequible a la edad de los alumnos; no por ello pierde profundidad, ni filosófica ni teológica; su comentario permite profundizar y hacer vivir en forma paralela el mundo clásico, pagano y cristiano; y por su extensión se hace

(9) Véase en este mismo número el desarrollo didáctico de este trabajo.

factible el empleo de todos los métodos didácticos aconsejables.

De esa relación, un Centro de Enseñanza Media elige, con otra obra, este libro. Dentro de aquella estructura del Preuniversitario, su comentario se encarga en forma específica a un profesor determinado, con independencia de cualquier "cuadro de asignaturas"; este profesor ha de ser un humanista, en el sentido técnico de la palabra; el comentario no ha de ser, con exclusividad, ni teológico, ni filosófico, ni educacional, ni literario. Ha de ir, por el contrario, encaminado a hacer vivir ante los ojos de los alumnos el momento crucial de la incorporación en el cristianismo de las formas culturales del mundo clásico. Para ello, este Libro puede ser una plataforma extraordinariamente sugerente: ante unos adolescentes se hace revivir la adolescencia de San Agustín.

Primera medida didáctica es que el Centro se proporcione ejemplares bilingües (1). El texto latino se hace imprescindible y San Agustín no ofrece dificultades extraordinarias, si se supone que los alumnos realmente han aprendido "algo" de latín en el Bachillerato. Sin embargo, no debe tenerse delante solamente el texto latino; en la Universidad, y después incluso en la vida profesional, será con ediciones bilingües como de hecho se habrá de trabajar; por ello, el profesor debe procurar que los alumnos se acostumbren a manejar el texto en edición bilingüe.

La técnica del comentario no es algo rígido; será la personalidad del profesor y la capacidad media de los alumnos lo que deberá dar la pauta. Vamos a imaginarnos un caso concreto. A mitad del curso, un día de clase, el profesor inicia el comentario con la lectura de unas líneas del texto (suponemos visto lo anterior); primero, se lee el texto castellano, dos o tres veces, una por el profesor; después, se lee el texto latino; el profesor hace hincapié en la comprensión del texto latino, lo cual puede hacer con toda rapidez, incluso puede señalar la construcción gramatical de las frases, su estilo, etc. Después, comenta el texto. El comentario que yo doy a continuación no pretende ser modelo; podría habérselo enfocado desde otros muchos puntos de vista; sólo pretende mostrar cómo, con motivo de unas breves líneas de San Agustín, los problemas palpitantes del mundo antiguo pueden ser ofrecidos con plasticidad.

Este comentario puede hacerse todo en forma continuada por el profesor; o bien puede ser interrumpido con preguntas incesantes a los alumnos. Estimo que ambas cosas deberán hacerse, pues en esta clase el profesor debe evitar (por lo demás, como en todas) la rutina.

A continuación, o en otro día, los alumnos tomarán el mismo texto y redactarán, por escrito, o de viva voz, el comentario al mismo. Y éste es el fundamental. El desarrollado por el profesor no viene a ser sino un aliciente, un estimulador, un ejemplo, de los que después han de hacer los alumnos; el comentario nacería muerto si los alumnos "repitiesen" el del profesor.

Así, pues, por vía de ejemplo, doy a continuación unas líneas de San Agustín y un posible comentario,

pero insistiendo en que todo ello sólo tiene valor si el profesor es capaz de mover humanamente la sensibilidad y la inteligencia de los alumnos.

SAN AGUSTÍN, "CONFESIONES", I, XII, 19.

"En esta mi niñez, en la que había menos que temer por mí que en la adolescencia, no gustaba yo de las letras y odiaba el que me urgiesen a estudiarlas. Con todo, era urgido y me hacían gran bien. Quien no hacía bien era yo, que no estudiaba sino obligado; pues nadie que obra contra su voluntad obra bien, aun siendo bueno lo que hace.

Tampoco los que me urgían obraban bien; antes todo el bien que recibía me venía de Ti, Dios mío, porque ellos no veían otro fin a que yo pudiera encaminar aquellos conocimientos que me obligaban a aprender, sino a saciar el insaciable apetito de una abundante escasez y de una gloria ignominiosa." (Véanse el texto latino y el contexto en el comentario del señor Hernández-Vista.)

El presente texto de San Agustín es autobiográfico, lo cual le confiere una fuerza peculiar, no sólo debida a los supuestos filosóficos que se explicitan, sino sobre todo a la sinceridad del reconocimiento de una imperfecta disposición infantil. La doctrina posee, así, una energía, una expresividad típicas de la profunda neriación humana de San Agustín.

En mi comentario voy a analizar, primeramente, los supuestos filosóficos aludidos en el texto, y seguidamente pasaré al análisis de la actitud psicológica, para concluir con algunas consideraciones sobre el aspecto puramente educacional.

BIEN EN SÍ Y BIEN PARA MÍ

"...nadie que obra contra su voluntad obra bien; aun siendo bueno lo que hace"; es la consideración con que San Agustín justifica sus anteriores afirmaciones.

La sola explicación del texto es la doctrina aristotélica de la distinción entre bien-en-sí y bien-para-mí. Esta doctrina, en Aristóteles, recibe una formulación clara. El bien en sí es el ser; el bien en sí se predica de tantas maneras como el ser; y Aristóteles explicita qué puede ser llamado bien en sí en cada una de las categorías. Luego afirma que lo que es bien en sí se hace bien-para-un-hombre-concreto gracias a la "Ciencia Política", mediante el recto ejercicio de la virtud. La Ciencia Política (es decir, el filosofar que subsume la Ética) ilumina el bien en sí, lo da a conocer, y el hombre se lo apropia, lo encarna en sí mismo al guiar su obrar de manera virtuosa.

En consecuencia, aunque el hombre realice algo que en sí es un bien, si no lo realiza con conocimiento de que es un bien, no obra virtuosamente, es decir, no lo hace bien-para-sí. Mucho más si lo realiza contra su voluntad, pues en tal caso no se dan las mínimas condiciones del ejercicio de la virtud.

Esta doctrina aristotélica pasa a los estoicos; Séneca, se refiere a ella en las *Epístolas*; y no en balde, Zenón de Citium planteaba el problema del bien en el orden del Ser. Por lo demás, es de suponer que San Agustín la conoció en los neoplatónicos; Plotino la enseña, y Porfirio es su divulgador.

En San Agustín, tal como en el presente texto la

(1) Actualmente asequible el de la B. A. C. (Madrid, 1946).

presenta, hay una diferencia radical con Aristóteles. El planteamiento de la distinción es el mismo, pero la superación de la dificultad se realiza por distinto camino. Es la intervención de Dios la que lleva al hombre a que reciba como bien-para-sí lo que es bien-en-sí. Así dice: "todo el bien que recibía me venía de Ti, Dios mío". Es decir, sin saberlo el hombre, incluso contra su voluntad, hace que el bien-en-sí se introduzca en el hombre como bien-para-él. Es la acción de la providencia, que, por ocultos caminos, como afirma en el *De ordine*, prepara a un hombre para una gran misión.

CAUSA FINAL DE LA EDUCACIÓN: CONTRASTE ENTRE "EDUCACIÓN PARA EL MUNDO" Y "EDUCACIÓN PARA DIOS"

Esta acción oculta de la Providencia a que acabo de referirme, la plantea San Agustín, en el presente texto, en el contraste, incluso violento, de la finalidad dada a sus estudios infantiles "por los hombres" y "por Dios".

Los hombres; la familia (de la que deberá, en este caso, excluirse a Santa Mónica) le dan una educación que tiene por finalidad el proporcionarle los medios de triunfar en el mundo; concretamente, de ser un gran abogado, un buen orador. Lo que ellos consideraban bien-en-sí (la abundancia económica y la gloria humana) querían que, mediante el estudio de las letras, llegase a ser bien para aquel niño concreto. Con ello, se movían en un orden puramente natural, pagano.

Por contraste, Dios emplea aquella educación para otra finalidad muy distinta. La gran formación literaria de San Agustín va a ser un poderoso instrumento: primero, para facilitar su conversión; segundo, para mejor servir los designios de la Providencia cuando San Agustín ya se ha convertido. Porque San Agustín no rechaza, no repudia, la educación humanística que con miras terrenas ha recibido; todo lo contrario, afirma: "me hacían gran bien". Este bien que le hacían no era bien por la finalidad que le daban, sino porque permitiría superarla con otra finalidad más perfecta.

Así, San Agustín había sido educado según el ideal humanístico imperante todavía en el Imperio, aunque ya en franca pérdida de su anterior dominio. Esta educación humanística no es presentada como contradictoria con el ideal cristiano; no se trata de un ideal anticristiano en sentido propio, sino que es una formalidad inmadura en cuanto que se forma empleando exclusivamente la razón humana.

El filosofar helénico había forjado el ideal clásico del hombre, el *eutrápelos*, que no alza sus ojos más allá de la tierra. Por esto, San Agustín afirma que esta educación inmadura, radicalmente incompleta, proporciona "una abundante escasez y... una gloria ignominiosa". Ese ideal helénico no puede saciar a quien ya ha alzado sus ojos más allá de lo mundano, y encuentra que lo mundano es insuficiente. La abundancia económica es escasez si no es empleada con fines más altos que los de este mundo. La gloria mundana es innoble si no está animada más que por el orgullo.

Y de esta manera San Agustín, que no se limita a

filosofar sobre la educación, sino que construye toda una Teología de la Educación (no en el sentido de disciplina, sino de reflexión), toma otro ideal de la Educación. Este ideal no es conocido tan sólo mediante la razón natural, sino que emplea la Revelación. Por tanto, es un ideal más completo que el helénico, es un ideal que ha madurado al disponer de nuevas fuentes de conocimiento, nada menos que de la Revelación Divina.

Por encima del hombre pagano, surge así el ideal del hombre cristiano, que no renuncia al humanismo helénico, sino que lo subordina a fines trascendentes. El filosofar sobre la educación de los griegos sigue así, con el cristianismo, siendo un filosofar sobre la educación, pero subordinado a lo que la Teología le dice. La filosofía de la Educación no puede ir más allá de los límites terrenos mientras una luz superior no le dé las bases necesarias.

TODO EL BIEN QUE RECIBÍA VENÍA DE DIOS...

Al examinar, ya con ojos de cristiano, San Agustín esa educación inmadura que había recibido, afirma, por una parte, que los que se la habían dado no habían obrado bien, pues no veían otro fin que el terreno; y, por otra parte, que todo el bien recibido venía de Dios. Aquellos no podían obrar bien por ser ciegos, por carecer no ya de la virtud, sino de la iluminación de la fe, para saber acertar en la discriminación de lo que es bien-en-sí. Sin embargo, el providente cuidado de Dios los empleaba instrumentalmente en Su propio obrar. Dios, dejando obrar a paganos sobre aquella alma infantil, al mismo tiempo actuaba preparando lo que más tarde sería un alma fuertemente cristiana.

En dos sentidos se puede interpretar esta afirmación. Por una parte, aquel niño recibía de Dios todo el bien que recibía, en cuanto que todo viene de Dios. Los hombres no hacían más que distribuir lo que de Dios venía. Pero, por otra parte, considero más centrado en el problema mismo del presente texto, un segundo sentido: la concepción agustiniana de la no transmisibilidad del saber.

Cuando San Agustín escribe las *Confesiones* ya ha formulado su corrección al planteamiento helénico de este problema. Y en este texto se está refiriendo en concreto al estudio de las letras, es decir, a la enseñanza. Que el saber del maestro no puede pasar al discípulo era doctrina argüida por Gorgias, desarrollada por Platón, y aceptada por Plotino. San Agustín acepta el planteamiento platónico: el discípulo forja por sí mismo el saber, sin la intervención del maestro; el papel de éste no pasa de ocasional. Pero mientras que Platón se ve obligado a recurrir a la teoría de la reminiscencia, suponiendo la vida del alma como anterior a su encarcelamiento en el cuerpo; San Agustín recurre a Dios. Es Cristo quien ilumina directamente el alma del que aprende; es el Verbo Divino quien da al alma el saber que el alma busca. El maestro no es más que la ocasión circunstancial, y no siempre; pues el Verbo puede comunicar el saber incluso prescindiendo de la ocasional intervención del circunstancial maestro humano.

Por consiguiente, San Agustín muestra la conjugación de la doble intervención divina: intervención

providencial, que permitirá a aquel niño superar más tarde la pura vida natural; e intervención del Verbo que le ilumina el saber, con ocasión de la enseñanza de las letras.

ACTITUD PSICOLÓGICA DEL NIÑO

Es el hombre maduro quien en este texto vuelve los ojos sobre su infancia y, en breves trazos, describe la actitud del niño ante la enseñanza que se le da.

El texto se refiere a la infancia, no a la adolescencia. Sin embargo, hace una comparación entre ambas: "En esta mi niñez, en la que había menos que temer por mí que en mi adolescencia..." La diferencia se refiere evidentemente al desarrollo de las pasiones en la adolescencia, que, como el mismo San Agustín describe más adelante en las *Confesiones*, habría de ser en él de extraordinaria fuerza. En el caso de este texto, referido a la infancia, todavía las pasiones no hacen su aparición en el niño. Y es curioso observar cómo San Agustín dice "temer por mí", es decir, temer los padres por el niño y por el adolescente, y no éste por sí mismo, ya que le falta la madurez necesaria para enjuiciar los peligros que puede correr.

Pues bien: con toda sinceridad, San Agustín confiesa que, de niño, ni le gustaban las letras, ni el que le obligasen a estudiarlas. Estimo que la afirmación de que no le gustaban las letras se refiere a su aprendizaje. No es necesario recordar con detalle cómo la escuela romana prescindía de la consideración del niño en cuanto niño, y sólo buscaba el proporcionarle los conocimientos necesarios a su futura vida de hombre, así como los métodos duros, de reiteración de castigos, empleados, y la indiferencia ante la reacción de la subjetividad del niño.

La reacción de San Agustín en la escuela es la típica de la época helenísticorromana. El niño estudia por obligación, pues el estudio no se le hace amable. Ahora bien: el fuerte temperamento de aquel niño reacciona también contra el hecho de que se le obligase a estudiar; *odiaba* el que le urgiesen. Es ya un problema de lucha de voluntades, que San Agustín superó al superar el estadio de la escuela, sin dejar grave huella en su carácter.

"...no estudiaba sino obligado". Esta confesión es igualmente típica y son muchísimas las veces que un autor clásico hace una confesión semejante. Marrou lo ha estudiado con detenimiento, llegando a la conclusión de que la escuela griega, y su derivación, la escuela romana, no dejaba en los niños sino un mal recuerdo, justificado más tarde por la utilidad, pero sin que se perdiese el recuerdo de los sufrimientos pasados.

Esta imagen dura de la vida escolar se ve comprobada por el simple hecho de que San Agustín, en un texto tan breve, de una decena de líneas, expresa siete veces el recuerdo de su desagrado ante el estudio y ante la imposición de estudiar.

VALORACIÓN AGUSTINIANA DE LA EDUCACIÓN RECIBIDA

Sin embargo, a pesar del mal recuerdo conservado de los años de escuela, San Agustín valora positivamente aquella enseñanza de dos maneras:

A) Porque no es el niño quien "teme", se ocupa, por el niño, sino los padres y educadores. El niño debe someterse a lo que los padres estimen que le es conveniente.

B) Porque el aprender las letras, el ir a la escuela, le "hacía gran bien". Es obvio que aquí San Agustín se refiere a que tanto para desenvolverse en la pura vida terrena como para configurar su vida de cristiano, el haber aprendido las letras era algo bueno, más que simplemente útil.

Precisamente reconoce como una falta por su parte el no haber estudiado más que cuando le obligaban, lo que hace suponer que en la edad madura lamenta el no haber estudiado más en su infancia.

Como ya he señalado antes, aparentemente aquí se nos ofrece una contradicción, cuando seguidamente afirma que los que le obligaban a estudiar no obraban bien. Pero es fácil de explicar esta aparente contradicción como un simple recurso oratorio, ya que a lo que se refiere es no a que hicieran mal por obligarle a estudiar, sino a que hacían mal en no educarle como cristiano. Es decir, lo que hacían estaba bien hecho, pero hacían mal en no hacer lo que hacían. Dar enseñanza es obrar bien; dar enseñanza puramente humanística, sin educar para Cristo, es obrar mal.

Por esto San Agustín dice que los que le obligaban a estudiar sólo pensaban en proporcionarle los conocimientos que le encaminasen "a saciar el insaciable apetito de una abundante escasez y de una gloria ignominiosa"; es decir, le daban los medios de adquirir riqueza y gloria, pero no le educaban para el recto y debido disfrute de la riqueza y de la gloria.

Aquí estimo que debe hacerse una distinción: no se trata, a mi parecer, de que simplemente se le instruyese sin intentar formar su carácter; indudablemente, además de la pura instrucción, trataban de formar su criterio; pero trataban de hacerlo con una mentalidad naturalística, y ante esto reacciona San Agustín violentamente. No es que diga que no se le educaba en la virtud, sino que se le educaba en un tipo de virtud carente de fundamento sobrenatural. Por esto, habla de "saciar el insaciable apetito", expresión que implica una valoración negativa. Ahora bien: valoración negativa en cuanto que todo lo que, tras la Revelación, sea quedar en la vida natural, es mal; lo que para los anteriores a Cristo era disculpable (el permanecer en formas de educación inmadura); para él, que ya conoce la Revelación, más, para el que conoce a Cristo, el quedarse en la pura vida natural es malo, porque es cerrar los ojos a la verdad más perfecta.

Por ello, frente a la "abundante escasez" de la riqueza terrena, estará la "abundante abundancia" de la riqueza de la gracia; y frente a la "gloria ignominiosa" del puro orgullo terreno estará la "gloria gloriosa" de la vida sobrenatural.

RECAPITULACIÓN

El presente texto de San Agustín tiene la preciada cualidad de que sugiere muchas más cosas de las que dice, lo cual sucede con tantos textos del Santo. Su

importancia es sin duda grande, pues permite adentrarse en los supuestos fundamentales de la concepción agustiniana, al mismo tiempo que ofrece una visión autobiográfica. Valor doctrinal y valor documental se complementan. Tanto es valioso para el historiador como para el educador, como simple y puramente para el hombre. San Agustín, haciendo examen de conciencia de su vida pasada, nos muestra

lo que debe hacerse y lo que debe evitarse, cómo se debe educar y cómo el educador no debe quedarse en el puro plano natural; y sobre todo para qué y para quién debe educarse.

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

Profesor de Historia de la Filosofía Antigua de la Universidad de Madrid.

Comentario a un Texto de Boecio

Felix, qui potuit boni
Fontem visere lucidum,
Felix, qui potuit gravis
Terraevolvere vincula.

(III, metrum 12.)

INTRODUCCIÓN

Introducir al discípulo en el mundo de las ideas, en la huella terrena del espíritu o en lo que comúnmente se llama la cultura implica una previa y no fácil operación: orientarse en ese mundo. El mundo de la cultura tiene su casa en los libros, en la palabra escrita. Estuvo en la tradición oral, y aún lo está en pueblos que no conocen o no practican algún género de escritura. En alguna medida también reside en los ritos, ceremonias y hábitos morales. Pero ¿cualquier palabra, cualquier tradición, cualquier rito es bueno para que el maestro lo haga relucir ante su alumno? Evidentemente, no. Vivimos sumergidos no en la Cultura ni en una cualquier cultura, sino en nuestra cultura. Por lo pronto, queramos o no, tenemos que movernos en nuestro propio mundo de ideas, mundo que decimos "nuestro" porque nos es asequible, porque es asequible a nuestros órganos de captación, porque vivimos en él.

Para un hombre que more en este, casi provinciano, rincón madrileño no hay duda de que ese "mundo" es el mundo de la cultura grecorromana y cristiana. Podrán estar en él en cierta medida inyectados el mundo islámico e, incluso, los lejanos mundos orientales. Pero en la brújula de nuestra vida el norte está marcado por esas tres palabras: Grecia, Roma, Cristianismo.

El esfuerzo de nuestro tiempo y de nuestro mundo no es por una cultura ecléctica ni por un sincretismo, sino por la ecumenicidad de nuestra cultura cristiana. No nos asimilamos otros mundos culturales, sino que, por el contrario, teñimos de nuestra cultura a pueblos que en ella no han nacido. De las demás culturas no nos queda, salvo coincidencias últimas, cuando las estudiamos, otra cosa que folklore. Lo exótico vive en nosotros como exótico, y la universalidad en que queremos integrarlo no es más que una ilusión, que fué un matiz, en algún momento, de "nuestra" cultura. Así la "China" del XVIII y lo "negro" de nuestros días.

Situados en nuestro mundo, conscientes de esta situación, aún no estamos orientados. Porque orientarse es primero escoger puntos concretos de referencia. Y

si de lo que se trata es, más precisamente, de educar, guiar a otros, lo urgente es poner, previamente, esos puntos orientadores. De aquí la responsabilidad al escoger los temas. Las figuras humanas, los pasajes literarios que, como maestros, hemos de ofrecer a la intelección de los educandos han de ser felices imágenes de la cultura que les transmitamos. Las posibilidades de elección son múltiples. Pero ¿no habrá lugares tan comunes, significativos y expresivos que nos alivien, ofreciéndose casi espontáneamente a nuestra consideración, de la vacilación, de la desorientación? Indudablemente existen esos lugares comunes y no hay sino seleccionarlos, dando por descontado que otros no menos valiosos pudieran ofrecerse tal vez con el mismo derecho. Una cierta intercambiabilidad de las muestras expresivas de la cultura es tal vez parte de las leyes estructurales de toda cultura. Aceptemos, pues, comentar un texto de Anicius Manlius Torquatus Severinus Boethius, ejemplar insigne de la cultura occidental, de quien se ha dicho que fué el último romano y el primer escolástico.

EL TEXTO

Nam nisi fallor, ea vera est et perfecta felicitas, quae sufficientem, potentem, reverendum, celebrem laetumque perficit.

(De Cons., III, prosa 9, 26.)

El texto pertenece al libro *De Consolatione philosophiae* (La consolación de la Filosofía) que escribió, hacia el 522, Severino Boecio, personaje consular de la Corte de Teodorico el Grande. Vuelto el texto en castellano, según la versión de Fray Alberto de Aguayo, reza así:

Porque, si no me engaño, aquella es verdadera felicidad y perfecta que hace al poseedor suficiente y poderoso, reverendo y muy famoso y lo hinche de alegría.

¿QUÉ ES ENTENDER EL TEXTO?

A primera vista el texto citado parece llano. El buen Dominico Fray Alberto de Aguayo, cuya vida pesquió casi detectivescamente el P. Getino, de buena memoria, puso en excelente castellano el libro de Boecio,

en tan buen castellano, que Alfonso de Valdés lo citó como modelo en su *Diálogo de la Lengua*. En latín o en castellano podemos, pues, entender la letra del texto de Boecio. Sin embargo, esta intelección es sólo aparente. Porque entender una sentencia es entenderla en todo el sentido de sus términos—*felicidad, perfecta, poseer, suficientemente, poderoso, reverendo, famoso y henchido de alegría*—en nuestro ejemplo. Estos términos, si bien tienen un sentido obvio, no pueden verdaderamente penetrarse sino en el contexto en que fueron originalmente escritos y en el ámbito y horizonte en que fueron emitidos. Este contexto es el libro *De Consolatione*, escrito por un hombre en circunstancias *sui generis*. El ámbito es los finales del v y principios del vi, durante el reinado de los ostrogodos.

La intelección intemporal de la sentencia es una quimera. Una sentencia arrancada de su tiempo y su lugar se hace insignificante. Toda significación funciona en un ámbito cultural, enmarcada en un mundo del Espíritu. Pretender que ahora nosotros entendemos la palabra *felicidad* como Boecio la entendía, es dar ya por resueltas muchas cuestiones. La frase que comentamos está inserta en un libro, libro que escribió un hombre en un momento concreto de su vida. El libro—y la frase en su contexto—va dirigido a otros hombres, que, a no dudarlo, podían entenderlo y entre los cuales podremos encontrarnos si, en efecto, el mundo de Boecio es aún el nuestro. Damos por supuesto que todavía—a 1.500 años—se endereza a nosotros, cristianos como Boecio, herederos *lato sensu*, como Boecio, del mundo grecolatino. Pero hemos de huir de quedarnos en la corteza de las palabras, para ahondar en su auténtico sentido.

BOECIO, EL HOMBRE

Nació Severino Boecio hacia el 470 o el 480 después de Cristo, en Roma, de familia—los Anicii—que profesaba el cristianismo ya en tiempos de Constantino. Educado en Atenas, todavía pudo asimilar en las Escuelas—no disueltas hasta Justiniano—todo el saber antiguo. Muy joven, se hizo famoso en la Corte de Teodorico. En 510 era cónsul, príncipe del Senado y maestro de los oficios. En 522 alcanzó el ápice de su gloria al ver que sus dos hijos, apenas adolescentes, recibían también la dignidad consular. En aquel año pronuncia el “Elogio de Teodorico”. Muy joven había contraído matrimonio con la hija de Símmaco, la delicada Rustiniana. Era Símmaco un poderoso personaje, en cuya casa se había educado el propio Boecio. Sus vidas, tan estrechamente unidas, vendrían a acabar bajo el mismo signo de la persecución y en un punto mismo. Y ahora, cuando la gloria y el poder de Boecio culminaban, un golpe terrible de la fortuna vino a echarlo por tierra, a derrocarlo de sus honores, a aherrojarle en un miserable calabozo y a acabar con su vida. La gloria se trocaba en miseria. ¡Con cuánta verdad se escaparía de su pecho aquella imprección!:

Gloria vero quam fallax saepe, quam turpis est!
(La Gloria ¡cuán engañosa y, a veces, cuán torpe es!)

(De Cons., III, 6.)

Ocurrió así: Al pasar Boecio de los estudios, en los que ganara la fama que le abonaba, a la política no

podía sino ser un patricio honrado, de ninguna manera un funcionario acomodaticio e instrumental en manos de un gobernante opresor y habilidoso como Teodorico. Teodorico era un bárbaro ostrogodo—no sabía escribir—, que no sin discreción gobernaba un pueblo—el romano de Occidente—en decadencia, en esa terrible situación de “no poder gobernarse a sí mismo”—los hechos lo venían probando—; pero aún orgulloso de su pasado, aún consciente de su superioridad intelectual. Teodorico, arriano, gobernaba una sociedad católica. Boecio, por su parte, era de rancia estirpe romana, tenía conciencia de su cultura; su gran empresa, inacabada, había sido poner en lengua latina el acervo de Platón y Aristóteles. Era, además, católico, como está probado (véase el *Dicc. de Théol. Cath.* art. *Boèce*, del P. Godet). Entre sus opúsculos teológicos, se destaca el antiarriano *De Trinitate*. No podía haber una coincidencia de fondo entre ambos hombres.

No importa cuál fué el incidente que los enfrentó. El hecho es que por defender la dignidad del Senado Boecio fué acusado de inteligencia con el Emperador de Bizancio, y de *magia*. Desterrado y luego encarcelado en Pavía, sin poder defenderse adecuadamente, fué procesado y condenado por el prefecto de aquella ciudad. La torre de Pavía, donde la tradición quiere que viviera sus últimos días Boecio, se levantó mil años, hasta 1584, en que la arruinó la incuria, último ultraje a la memoria del patricio romano.

En medio de atroces torturas murió el día 23 de octubre de 525 el que fué hombre afortunado, sabio, poderoso, rico, poeta halagado. Estaba aún en la plenitud de su vida física. Antes de morir, en el forzado ocio del exilio y de la prisión, escribió Boecio su libro *De la Consolación de la Filosofía*, que Europa leerá durante siglos. El libro pertenece a ese género de escritos de que siempre han gustado los hombres muy varoniles por cuya sangre, no obstante, corre una gota de melancolía. Su hermano lejano en el tiempo, Silvio Pellico, le hace un gesto amistoso desde *Los plomos*, de Venecia, y Tomás Moro, mil años más tarde, le emula con historia muy semejante, a la que añade su cristiana alegría coloreada de humor inglés. Silvio Pellico no perdió la vida, tras la dolorosa prisión, antes bien ganó la fe. Boecio y Moro, que perdieron la vida, ganaron la Gloria, y están en los altares, mártires en inicua persecución.

EL LIBRO

El aprieto de una cárcel, de una muerte inminente, la circunstancia de verse caído quien se contempló encumbrado, han provocado en Boecio una tensión a que su alma de escritor, de poeta, dará salida en un libro, el *De Consolatione*, escrito al modo de las *Sátiras menipeas*, es decir, con mezcla de prosa y verso. La obra consta de cinco libros, en los que alternan las *prosas* y los *metros*. Es, además, la estructura del libro dialogada. Muchos de sus *metros* o poesías son tan famosos que cinco de ellos están incluidos en las cien mejores poesías líricas de la lengua latina (escogidas por J. W. MacKail, de la Universidad de Oxford, París, 1907). Sería imperdonable no mencionar la maravillosa invocación a la Providencia.

*O qui perpetua mundum ratione gubernas,
Terrarum coelique Sator...
(Oh perfecto creador del Universo,
tan grande, eterno gobernador,
muy quieto movedor,
que al tiempo mandas que ande.)*

(De Cons., III, 9.)

(La traducción de nuestro Fray Aguayo no es feliz. Una cosa era su buena prosa castellana y otra su poca inspiración poética.)

El libro, por su parte, resume toda la tradición greco-latina. Está escrito en forma de diálogo entre Boecio mismo y la Filosofía, que, bajo la figura de hermosa mujer, le dirige la palabra. Comienza el libro con un canto elegíaco de Boecio: le duele que la vejez ocupe en él el lugar de la gloriosa y fecunda juventud, que la Fortuna haya cambiado para él. "¿Por qué, amigos—pregunta—alabáis mi felicidad?" He aquí el punto de arranque de la meditación de Boecio: la pérdida de la Felicidad, de lo que él creía que era la felicidad, diremos más exactamente.

Pero he aquí que la severa Filosofía ahuyenta a las musas profanas ante los ojos asombrados del poeta. Y ella misma, la Filosofía, viene a sentarse a su cabecera para cantar al triste prisionero, en versos de otro tono, de otra intención y otro arte, los remedios y consuelos de su estado. Es, le dice, el tiempo de la medicación, no el de las quejas.

El libro, pues, tiene un sentido preciso dentro de la circunstancia de Boecio, y en la medida en que esta circunstancia es ejemplar el sentido del libro se universaliza. Si el hombre, todo hombre, necesita consuelo, es la Filosofía quien puede proporcionárselo. En este punto vienen a reunirse todas las intenciones de la Filosofía antigua. Aquí Boecio es el último de los grandes paganos. Su cristianismo, sin embargo, está latente, tiñendo sus prosas y sus versos. Punto ha sido éste discutidísimo, pero parece que hay que inclinarse, a no ser temerario, por la afirmativa (1). Tiene que haber una íntima congruencia entre sus escritos teológicos y sus palabras de filósofo.

La vida humana, como derrota; la Filosofía, como consuelo. ¿Es ésta la última palabra del mundo antiguo? ¿Murió el mundo antiguo envenenado de derrota, de huída, perdida la bravura para luchar, con sólo fuerzas para resistir? ¿No tenía voluntad de vivir, de poder? (Nietzsche, enfermo, como buitres sobre carne muerta, en cualquier cuarto de cualquier hotel de segunda, en una pequeña ciudad italiana, soñará en la vida ascendente, la voluntad de poder.)

BOECIO, EN LA CULTURA CRISTIANA

Después de Aristóteles ha sido Boecio la mayor autoridad filosófica de la Edad Media. No hay autor más citado por Santo Tomás. Nada menos que tres fórmulas capitales de la Teología proceden literalmente de

(1) La discusión en torno al cristianismo de Boecio pareció decidida por la afirmativa al descubrir Alfred Holder un manuscrito del siglo X, en que los opúsculos tales como el *De Sacra Trinitate* están explícitamente atribuidos a Boecio. En el citado artículo, *Boèce, del Dicc. de Théo. Cath.*, dice literalmente el P. Godet: "Il est tout empreint de Christianisme", al referirse a los escritos filosóficos de Boecio.

Boecio: la definición de la Eternidad (*De Cons.*, V, prosa 6), la de Naturaleza y la de persona. No es de extrañar si se tiene en cuenta que la ruptura con el mundo antiguo no es radical en la Edad Media. Es el mundo moderno el que empieza, tal vez, a moverse por vías distintas.

Ahora bien: puede plantearse también, y de hecho se ha planteado, esta cuestión: Los pensadores del siglo VI, ¿hasta qué punto eran fieles a su tradición, a la tradición grecorromana? Un resumidor de la posición del pensar histórico actual ante este problema—Paul Renucci, *L'aventure de l'humanisme européen au moyen âge*, París, 1953—fija así el valor de Boecio: "En la Corte de Teodorico se destacaron dos hombres, cuya influencia en la posteridad culta no guarda proporción con su valor personal, Boecio y Casiodoro." "Se ha llamado a Boecio el primer escolástico; en todo caso fué el inspirador de la primera escolástica. El papel de Casiodoro es juzgado comúnmente como menos importante. Por nuestra parte, no separamos el uno del otro, pues ambos han contribuido, por caminos diferentes, a la elaboración del mismo método de trabajo." "Su trabajo no conducía a una restauración [del saber antiguo], sino a una refundición. En este sentido, lejos de ser hijos del mundo antiguo, aparecen como los padres espirituales de la primera Edad Media europea."

Las traducciones de Boecio no fueron el punto de arranque de una nueva comprensión completa de la filosofía ateniense—Platón y Aristóteles—, sino de una duradera mala inteligencia, como ocurre siempre en toda semirrevelación de algo. El hecho, por otra parte—añade Renucci—, de que Boecio sólo tradujera una pequeña parte de Aristóteles no podía cimentar un Renacimiento. De la obra acabada sólo podía salir una escolástica. Lo más grave de Boecio fué, además, que tradujo a Aristóteles "no siendo de raíz aristotélica, lo que le llevó a traicionar el espíritu del aristotelismo".

Toda esta disputa no puede explicarse aquí, baste aludirla. El hecho positivo es, tanto desde un punto de vista general como histórico, que Boecio conformó en sus opúsculos teológicos los dogmas en lenguaje filosófico. Y ésta ha sido su gran hazaña intelectual.

EL TEXTO EN SUS TÉRMINOS

Vengamos ahora, definitivamente, al texto de Boecio. El libro *De Consolatione* es expresión de un pensar integral. Se funden o, a lo menos, concurren en él los dos tipos de elaboración mental más radicales: el pensar mito-poético y el pensar especulativo. No vamos a ocuparnos de los metros, donde está el pensar mito-poético boeciano, aunque a las veces tendrán que auxiliarnos. La frase que tenemos que interpretar pertenece al pensar especulativo.

La palabra "infelicidad" ocurre significando algo aún no definido exactamente en el ámbito de una situación vital. Parte Boecio del dolor, de la desesperación. La situación está caracterizada, primeramente, por la falta de algo que se ha poseído. Es la pérdida de bienes lo que descubre la infelicidad y al par la felicidad (pasada). En la infelicidad se abre el hombre a al vez a la felicidad, como a algo buscado, y

a la propia infelicidad como conciencia de su vaciedad. La situación de doloroso vacío mueve y conmueve a Boecio. Y precisamente la cárcel y la brutalidad del abandono moverán el aparato dialéctico de Boecio, único recurso de quien carece de todos lo demás, salvo los sobrenaturales, claro está, pero que, paradójicamente, se revelará como el “gran recurso” humano.

¿Qué le va a decir a Boecio su aparato dialéctico, su razón? Con expresión mítica nos dirá Boecio que la Filosofía comenzó por secarle los ojos nublados por las lágrimas con un pliegue de su vestido (*oculi medantes fletibus*). Y entonces se disipó la noche, desaparecieron las tinieblas y volvió la luz a darle vigor.

*Tunc me discussa linquerunt nocte tenebrae
Luminibusque prior rediit vigor.*

(I, metro 3.)

Pero volver a la luz no es fácil. Por el pronto le mueven, le arrebatan—*trahunt*—el dolor, la ira, la cólera. En tal trance requiere el hombre suaves medicinas, persuasivas palabras que le dispongan a ver claro en sí mismo.

No se trata solamente de razonar, a pesar de lo dicho; ahora vemos que se trata, antes bien, de un proceso, de ser llevado como en una iniciación hacia algún sitio, hacia un modo de estar nuevo. La filosofía es, en primer lugar, “psicagogía”, como la vio Platón (la palabra está en el *Fedro*). El cuento de este viaje son las “razones vitales”.

Pero ¿qué le ha faltado a Boecio cuando se ha sentido infeliz? La respuesta es clara: Boecio ha creído que la felicidad consistía en los bienes de fortuna. Estos bienes tienen nombres conocidos: se llaman placer, honra, poder. Los placeres no han de ser necesariamente los bajos placeres, pueden ser los delicados del arte o de la contemplación de la naturaleza: “La belleza de las campiñas, ¿no os agrada?”, pregunta la Filosofía a Boecio (II, prosa 5.). La honra puede consistir en el debido premio a quien con preocupación ética administra la república. El poder puede desearse y usarse para gloria y servicio de la cosa pública. Puede concederse todo esto, pero honra, riqueza, poder están en manos de la fortuna, y estar en manos de la fortuna es estar en una rueda voltaria, en la inseguridad. La historia nos lo enseña: nada hay constante. La historia de Boecio sería un ejemplo preclaro: ayer, personaje consular; hoy, pobre desterrado; mañana, reo ejecutado entre los horribles suplicios. Todo el *pathos* de la volubilidad de la fortuna se despliega en las páginas del libro de Boecio. Su análisis de la fortuna es acabado y de él será un eco el que repita el Renacimiento, por boca de Petrarca. Hay dos planos ónticos: el de la Fortuna y el de la Providencia. Conocemos el de la Fortuna. ¿Podemos asentar en él nada firme, duradero, suficiente? ¿Cómo el estado de felicidad, la bienaventuranza, la “beatitud” puede lograrse en el plano de la Fortuna? No parece esto posible. Todas las escuelas socráticas buscaron la felicidad, la hallaron en la vida del sabio. La vida del sabio busca un tipo de estado en que se den precisamente los caracteres que están ausentes de la vida fortuita o azarosa. Buscando la felicidad en el círculo de la vida terrena, no sin paradoja, hallaron muchos la vida feliz en una huída o,

a lo menos, abstención de la misma vida. Cínicos, estoicos y epicúreos han buscado la independencia, la *autarquía*, la suficiencia, la tranquilidad—la no mutabilidad—de la vida.

Lo mejor que le puede ocurrir al hombre que sabe lo que es la fortuna—que conoce que por lo pronto tiene que vivir en el plano óntico de la Fortuna—es que ésta le sea adversa. He aquí un gran tema que traspasa el pensamiento y el arte antiguo cristiano: la próspera y adversa fortuna. Pues bien, repitémoslo: para el filósofo es mejor en último término que la fortuna le sea adversa. La infelicidad—en el plano de la fortuna—es inevitable. Mientras la rueda nos tiene en alto es ya una positiva infelicidad el ansia, la *ansietas*, *angustia*, en que vivimos pensando que puede volcarnos abajo. Conozcamos, pues, sus artes y aprendamos a no esperar de ella la verdadera felicidad.

La palabra felicidad—*felicitas*—quiere decir fecundidad, fertilidad. Feliz viene de *fela*, “mama”, en griego *θηλη*. *Felix*, nos dicen Meillet y Ernout (*Dicc. Etym.*), tiene especialmente el sentido de favorito de los dioses *μακαριος* los bienaventurados. *Felicitas*, como todas las palabras con ella emparentadas—femina, fetus, fenum, filius—alude a la tranquila y segura situación primera (físicamente primera) de la vida del hombre en que éste pende plena y satisfactoriamente del pecho materno. ¿Qué le falta al niño de pecho en brazos de su madre? Nada. Es feliz, bienaventurado. Esta situación primera sirve de modelo a la especulación, que utiliza los términos del lenguaje con más o menos conciencia de su sentido original.

Mas el hombre entregado a sus recursos propios, naufrago en las olas de la vida, en el área de la fortuna, como dice Boecio, ¿puede encontrar una situación semejante a la del *nourrisson*? No puede encontrarla, pero la desea profundamente. Sólo hay un método para ponerse en camino de encontrarla: sufrir el cambio de estado que supone el desengaño de la vida fortuita. Sobre este terreno óntico del desengaño de la vida fortuita se puede establecer el esfuerzo hacia otra vida, en la que aquel estado de felicidad perfecta puede restaurarse. Naturalmente, ahora no se trata del pecho de la madre, sino de la fuente única y excelsa, en que el hombre—el hombre completo, no el niño—halle su verdadero reposo y su gozo imperecedero. Este estado, *status beatitudinis*, es perfecto cuando contiene en sí todos los bienes. Famosa es esta definición de Boecio.

La congregación de todos los bienes sólo se da en una felicidad perfecta que el análisis de los bienes terrenos obliga a poner en un ser trascendente, en Dios. La fuente de la felicidad perfecta ha de hacer al hombre feliz de un modo: 1.º Suficiente, es decir, que lo satisfaga y no lo deje ansioso de más felicidad (carácter negado, por ejemplo, a la riqueza, al placer sensual). 2.º Poderoso, que esté la felicidad en la mano del hombre, a su alcance (¿quién puede decir *in hoc mundo* “puedo”?). 3.º Reverendo, que lo haga respetable, que haga del hombre un ser digno, no una marioneta, un personaje de retablo, manejado por un pícaro o destrozado por la espada de un loco, como en el retablo de Maese Pedro. 4.º “Muy famoso”, célebre, claro, porque también al hombre le convienen esos atributos como condignos de su ser. 5.º No sería posible que el gozo estuviese ausente de la felicidad humana.

Han tenido razón los hedonistas en subrayar la radical inclinación del hombre al gozo, pero han errado al no saber dónde ponerlo y, sobre todo, al abstraerlo de los otros caracteres de la felicidad.

Toda la tradición antigua pesa sobre las palabras de Boecio, pero su esquematización—que un halo de ímpetu ultraterreno circunda, que vivifica una fe en Dios,

en el Dios cristiano—será un arma dialéctica perfecta en manos de los teólogos cristianos. En efecto, el platónico Boecio será la base de la escolástica medieval.

M. CARDENAL IRACHETA

Catedrático de Filosofía del Instituto
"Cervantes", de Madrid.

Comentario al "De ente et essentia", de Santo Tomás de Aquino

I. RAZÓN DE ESTE TRABAJO

1. La revista de educación me solicita con gran urgencia y en adaptación a una serie de normas técnicas un comentario al opúsculo *De ente et essentia*, de Santo Tomás de Aquino. Va dirigido a aquellos colegas en el profesorado que se encuentran afanados en el comentario oral de ese mismo texto ante los alumnos del Curso Preuniversitario.

II. EL TEXTO Y SUS POSIBILIDADES DE UTILIZACIÓN

1. El opúsculo *De ente et essentia*, conocido también con los títulos de *De essentia*, *De esse et essentia* y *De entium quidditate* es, por de pronto, de indiscutible autenticidad. Se ha conservado en numerosos manuscritos y figura en todos los buenos catálogos de las obras de Santo Tomás.

2. El texto latino de mayor garantía en la actualidad es el establecido por M. D. Roland-Gosselin, O. P., sobre la base de los manuscritos parisienses (Bibliothèque Thomiste, tomo VIII, Le Saulchoir, 1926). De idéntica jerarquía es la edición de L. Baur, hecha casi al mismo tiempo. Últimamente ha sido editado por J. Perrier, O. P. (P. Lethielleux, París, 1949).

3. Al castellano ha sido vertido numerosas veces. Permítasenos destacar aquí la tersa traducción de Alberto Wagner de Reyna, la anotada copiosa y profundamente de Juan R. Sepich y la literal, sobre el texto de Roland-Gosselin, de Juan Planella Guille.

III. PARVUS ERROR IN PRINCIPIO...

1. Santo Tomás, que ha dedicado su opúsculo *ad fratres et socios*, entra en materia con una declaración de sus propósitos. Intenta: a) Definir el sentido de los nombres "esencia" y "ente". b) Indagar el comportamiento de la esencia y el ente en los diferentes órdenes de realidad. c) Determinar su relación con los conceptos lógicos de género, especie y diferencia. Y ello, movido por una urgente necesidad: evitar el desastre que supondría para la metafísica la ignorancia o la imprecisión conceptual del ente y la esencia. El razonamiento de Santo Tomás, humildemente apoyado en la autoridad de Aristóteles y de Avicena, es impecable, puesto que un pe-

queño error sobre los principios origina error grande en lo que de ellos se deriva y el ente y la esencia funcionan como principios originales y originarios de todo ulterior conocimiento, debemos comenzar por declarar su sentido para que de la ignorancia de tales nociones no resulte error alguno.

IV. LOS TÉRMINOS "ENTE" Y "ESENCIA"

1. El capítulo primero trata de la significación de los términos ente y esencia.

Comienza con una advertencia de gran importancia sobre el procedimiento metódico. Santo Tomás pasará de la significación del ente a la significación de la esencia, porque: a) El conocimiento de lo simple debe obtenerse partiendo de lo compuesto. b) Al conocimiento de lo anterior y más alejado debe llegarse a través de lo posterior y más cercano a nosotros. c) La enseñanza es más asequible comenzando por lo más fácil.

2. El ente tiene dos significaciones: por la primera, se divide en diez categorías y pone algo en el sujeto; por la segunda, expresa simplemente la verdad de las proposiciones y, sin poner algo en el sujeto, se limita a localizarlo. Según la primera significación es ente todo lo que existe o puede existir. Según la segunda, es ente todo aquello que puede ser sujeto de una proposición afirmativa y así se dicen entes las privaciones y las negaciones. La ceguera, por ejemplo, no es ente en el primer sentido, ya que no puede incluirse en ninguna categoría, pero lo es en el segundo, pues puede formarse esta proposición afirmativa: "la ceguera está en el ojo".

3. Lo que se pone o no se pone en el sujeto, según aquella doble significación del ente, es precisamente la esencia. De ahí que el nombre de esencia provenga del ente en su primer sentido y no derive del ente en su segunda significación. La ceguera, que es un ente, carece, empero, de esencia. Por eso puede decirse que el ente, en su primer sentido, significa la esencia de la cosa. Y como dijimos antes que era ente todo lo que existía o podía existir podemos hacer ahora esta definición descriptiva: ente es una esencia a la que compete existir. *Essentiam cui copetitur esse*: he ahí la fórmula consagrada por Santo Tomás.

4. Ahora bien: como el ente que posee esencia se divide en diez categorías, he aquí la primera y

fundamental significación de la *esencia*: aquello por lo cual los diversos entes se colocan en diversas categorías. Y como la esencia se expresa por la definición que nos indica qué es—*quid est*—la cosa, es natural que los filósofos hayan cambiado su nombre por el de *quiddidad*, palabra que vino a sustituir, en el lenguaje latino, la compleja expresión *quod quid erat esse*, con que los primeros traductores transcribían el *to ti en einai* de Aristóteles. También se llama *forma* y hasta *certeza—certitudo—*, expresión que parece haber entrado en la terminología latina por los traductores de Avicena. Finalmente se le ha dado el nombre de *naturaleza*, que significa la esencia como principio de las operaciones. Santo Tomás, como queriendo poner orden en esa diversidad terminológica, se relaciona de nuevo al nombre de *esencia*, que en su sentido más hondamente metafísico debe llamarse así “en cuanto que por ella y en ella el ente tiene existencia”.

5. El doctor Angélico concluye el capítulo superando la mera descripción nocional del ente y la esencia para disponerse a entrar en el estudio de la esencia en los distintos órdenes de la realidad. He aquí el programa con su correspondiente justificación:

Absolutamente hablando el ente se enuncia de las *sustancias* y sólo relativamente de los *accidentes*. Por tanto, la esencia se encontrará propia y verdaderamente en las sustancias y de cierto modo y relativamente en los accidentes. Las sustancias son simples y compuestas. En ambas hay esencia. En las simples, de un modo más verdadero, pues tienen un existir más noble y, además, son causa de las compuestas, al menos la primera de todas, que es Dios. De todas debemos ocuparnos. Pero siendo las esencias de las sustancias simples más ocultas para nosotros debe comenzarse, en fidelidad al principio metodológico ya enunciado, por las esencias de las sustancias compuestas. Se continuará por las sustancias simples—alma, ángeles y Dios—para concluir con los accidentes.

Se habrá advertido suficientemente que Santo Tomás intenta resolver un doble problema en torno a la esencia: metafísico y lógico. Quiere indagar cómo se encuentra la esencia en los tres órdenes de realidad—sustancias compuestas, sustancias simples y accidentes—y expresar su relación con las nociones lógicas de género, especie y diferencia. Seis serán, pues, los problemas a tratar:

- a) Cómo se encuentra la esencia en las sustancias compuestas.
- b) Cómo se relaciona con el género, la especie y la diferencia.
- c) Cómo se encuentra la esencia en las sustancias simples.
- d) Cómo se relaciona con el género y la diferencia.
- e) Cómo se encuentra la esencia en los accidentes.
- f) Cómo se relaciona con el género, la especie y la diferencia.

V. LA ESENCIA EN LA SUSTANCIA COMPUESTA

1. En las sustancias compuestas la materia y la forma son elementos integrantes de la esencia. Esta no puede ser atraída ni por la materia ni por la forma.

El materialismo y el formalismo o espiritualismo son dos errores que amenazan la recta concepción de la sustancia corpórea. El razonamiento de Santo Tomás es impecable. El modo de tener esencia y el modo de definición son paralelos. Pero no hay posibilidad de definir la sustancia compuesta sin una referencia expresa a la materia y a la forma. Si la materia no entra en la definición de la sustancia natural se haría de ella una definición matemática. Y si no entra a título de principio constitutivo, sino como algo extrínseco o extraño, como un sujeto en el cual encarnase la forma, se haría una definición idéntica a las definiciones de los accidentes. Si, pues, no queremos confundir la esencia de la sustancia natural con las esencias matemáticas o con las accidentales hemos de reconocer en ella una composición de materia y forma. La composición misma, y no un elemento con exclusión del otro o agregado al otro. Menos aún será la esencia un tercer elemento, extraño a la materia y a la forma que las vinculase, relacionase o uniese. Para Santo Tomás la materia y la forma se conjugan en la unidad del compuesto sin necesidad de vínculo sobreañadido. Con todo esto está de acuerdo la autoridad—Boecio, Avicena y Averroes—y la razón misma.

2. Esta doctrina de la materia y la forma como elementos constitutivos de la esencia íntegra de las sustancias compuestas debe ser mantenida sin la menor alteración. A la forma como principio actual debe ser atribuída toda prerrogativa de perfección que se encuentre en la sustancia. A la materia, toda prerrogativa de determinabilidad con que la misma sustancia está afectada. Sin salirnos del ámbito de la sustancia compuesta es preciso distinguir la sustancia primera y la sustancia segunda. La esencia de la sustancia primera es individual; la de la sustancia segunda, universal. Y así surge una dificultad que parece obligarnos a una rectificación de la doctrina expuesta. Hela aquí: puesto que el principio de individuación es la materia, la esencia, integrada de materia y forma, será siempre particular y jamás universal; entonces o la sustancia segunda—el universal—no tiene esencia ni, por ende, definición o en la definición de la esencia universal no debe entrar la materia. La dificultad es aparente y Santo Tomás, lejos de dar marcha atrás, avanza en la coherente exposición de su pensamiento resolviendo, además, el problema de la individuación de la esencia sustancial. La gravedad e importancia del problema nos obliga a detenernos un momento.

3. Santo Tomás no se pregunta aquí por qué un individuo es *individuo*; indaga, simplemente, la razón de que una esencia sustancial sea *individual*. Si a esto último se le quiere llamar principio de individuación sea bienvenida la expresión: tiene a su favor suficientes motivos históricos para ser recibida sin recelos. Personalmente prefiero llamarle principio de *singularización* o de determinación. De lo que se trata aquí, en efecto, es de singularizar a una esencia en el seno de una especie como dentro de un momento se tratará de determinar a la especie respecto del género. Los ejemplos de Santo Tomás son suficientemente aleccionadores. Inquiérese la esencia de *Sócrates* (singular) respecto de la esencia de *hombre* (especie) y ésta en relación con la de *animal* (género).

Tenemos, constituyendo la esencia de las sustancias que se inscriben en órdenes específicos, una materia y una forma. La esencia singular de la sustancia primera se compone de *esta* materia y de *esta* forma. La esencia universal o específica de la sustancia segunda se constituye de *la* materia y *la* forma. El principio de singularización deberá ser buscado en el ámbito de *esta* materia. Mas ¿en qué sentido es *esta* materia el principio de singularización? Santo Tomás formula esta importante aserción: "*la materia no es principio de individuación tomada de cualquier modo, sino sólo la materia signada*"; y llamo materia signada a la que es considerada *con determinadas dimensiones*". Que sea esta materia signada con determinadas dimensiones queda en el opúsculo *De ente et essentia* sin las suficientes precisiones. Apelando a otros lugares del mismo autor puede decirse lo siguiente:

La materia signada no es la materia prima como tal. La materia prima, abstracción hecha de su relación a la forma sustancial, es en sí absolutamente indiferenciada y, por tanto, no podría ser fundamento de la diferenciación singular. Por indiferente la materia prima es *non signata*.

La materia signada no es tampoco una materia actual informada ya por la forma sustancial y en la precisa medida de su información. Como tal está ya inscrita en la especie y singularizada ella misma por el principio de singularización que vamos buscando.

Resta, en consecuencia, que la materia signada sea la materia prima referida trascendentalmente a la forma sustancial. En esta ordenación o relación trascendental de la materia potencial consiste el principio de singularización.

Lo que sí queda expuesto con toda claridad es la reafirmación tomista de que la materia es elemento integrante de la esencia de las sustancias compuestas. La materia signada es parte de la esencia de Sócrates y entraría en su definición si Sócrates tuviese definición. Y la materia no signada es parte de la esencia de hombre y con ella debe ser definido. "Así, pues, es evidente que la esencia de Sócrates y la esencia de hombre sólo difieren como lo signado y lo no signado."

4. Algo semejante acontece con la esencia de la especie respecto de la esencia del género. También difieren como lo signado y lo no signado. Pero con estas dos importantes salvedades:

a) El modo de signación o determinación es distinto. La signación del individuo respecto de la especie corre a cargo de la materia dimensiva; la de la especie respecto al género se efectúa por la diferencia constitutiva que se toma de la forma.

b) La signación del individuo está ausente de la especie; la de la especie está ya presente en el género, aunque no determinada. Por eso, sin paradoja de ninguna clase, mientras la especie prolonga la línea de las determinaciones genéricas el individuo no prolonga la línea de las determinaciones específicas: se conforma con realizarlas. El hombre (especie) es un animal (género) racional (diferencia); Sócrates es hombre y nada más.

5. De aquí toma pie Santo Tomás para el tratamiento de una serie de cuestiones que habían ocupado ya la atención de Aristóteles, Porfirio, Averroes y Avicena y gozaban de la mayor actualidad en la es-

cuela: la determinación específica del género, la concepción del género como un todo análogo, la relación de los elementos de la definición con lo definido.

VI. SU PREDICABILIDAD

1. Esta temática se enlaza con el segundo problema general planteado en el opúsculo: el de la relación de la esencia con los predicables género, especie y diferencia.

Santo Tomás hace estas distinciones capitales. La esencia puede ser considerada:

- a) Como parte de la sustancia singular.
 - b) Como algo existente fuera de lo singular.
 - c) Como un todo.
- a') Tomado relativamente a lo real, es decir, incardinada en los singulares.
 - b') Tomado relativamente al entendimiento, esto es, en el alma.
 - c') Tomado absolutamente, es decir, como noción que no se pone en relación con las cosas ni con el pensamiento.

2. Caracterizando la esencia en esa quintuple consideración halla Santo Tomás el principio de solución y determina la solución misma. Anticipamos aquí el principio de solución: la esencia sólo puede ser atribuida como género, especie o diferencia considerada *como un todo en el entendimiento*. En efecto:

La esencia como parte de la sustancia material de que aquí nos ocupamos es el compuesto de materia y forma precisión hecha de todo elemento individual. La esencia de Sócrates está constituida de una materia y una forma. Puede expresarse por los conceptos físicos de "cuerpo" y "alma" y de "hombre", o por los conceptos lógicos de "animalidad", "racionalidad", y de "humanidad". Ninguno de ellos puede ser atribuido a Sócrates. No podemos pensar: Sócrates es la materia, o la forma, o el cuerpo, o el alma o el hombre. Tampoco estamos autorizados para decir: Sócrates es la animalidad, la racionalidad, la humanidad. Es, pues, imposible que la noción universal de género, especie o diferencia convenga a la esencia en cuanto se toma como parte de la sustancia singular.

Menos aún convendrá a la esencia tomada como algo existente fuera de lo singular como pensaban los platónicos. En este sentido la esencia no es principio constitutivo de la sustancia ni principio de nuestro conocimiento de la misma. Como dice el propio Santo Tomás: "el género y la especie no se predicarían del individuo, ya que no puede decirse que Sócrates sea lo que está separado de él ni tampoco eso que está separado sirve para el conocimiento de este singular".

He aquí, pues, una primera conclusión: el género, la especie y la diferencia convienen a la esencia considerada como un todo.

Prosigamos. La esencia considerada como un todo puede ser tomada en sí misma, absolutamente, es decir, fuera de su relación a los singulares en que se realiza y a los que implícitamente incluye y aparte de su relación al entendimiento que la piensa. En este estado de abstracción sólo podemos decir de ella que

es lo que es y debemos positivamente excluirle la asistencia y la universalidad, es decir, la unidad y la pluralidad. Es claro que así entendida tampoco puede ser predicable.

Por otra parte, si se toma incardinada en este o en aquel singular, únicamente podrá ser atribuida al singular a que pertenece y parece también la predicación universal.

Debe concluirse, pues, definitivamente: para ser atribuida universalmente, es decir, como género, especie o diferencia la esencia debe tomarse como un todo en el entendimiento.

Al mismo tiempo que Santo Tomás obtiene esta conclusión se le clarifican una multitud de cuestiones de gran interés filosófico. Ponemos aquí las principales.

3. La universalidad es obra del entendimiento. Santo Tomás puede hacer suya la expresión de Averroes: "el entendimiento hace lo universal".

Pero, cuidado. De eso no puede seguirse la unidad del entendimiento en todos los hombres como equivocadamente supuso el *Comentador*. La razón tomista es clara: la esencia es universal comparada con las cosas existentes fuera del alma, pero es particular en cuanto está en este o en aquel entendimiento. Dicho de otra manera: la universalidad, aunque producida por el entendimiento, no se funda en el ser que en el entendimiento tiene, sino en la referencia a las cosas como semejanza de las mismas.

Esta semejanza de la esencia concebida a la esencia realizada o realizable en diversos singulares explica, además del *fundamento* de la universalidad, la razón de ser, el *principio* de la predicabilidad y de los predicables. Es claro que este principio no será el mismo para los tres predicables: género, especie y diferencia. El principio del género ha quedado puesto en la materia; el de la diferencia, en la forma. La especie se constituye por la determinación diferencial del género, y, por tanto, su principio debe ser puesto en el compuesto de materia y forma.

VII. LAS INTELIGENCIAS

1. Concluido el estudio de la sustancia compuesta pasa Santo Tomás a ocuparse de las sustancias simples. Tres clases de ellas existen: el alma, las inteligencias (ángeles) y la causa primera (Dios). También ahora se agitan dos problemas: el metafísico y el lógico, que hemos de exponer por separado.

Primero, el problema metafísico. Trata de inquirir la esencia de las sustancias espirituales.

Aunque todos concedan—comienza diciendo Santo Tomás—la simplicidad de la causa primera, algunos tratan de introducir la composición de forma y materia en las inteligencias y en el alma. Esa era, en efecto, la situación de la filosofía y la teología en la corriente cristiana del período de formación de la escolástica. Exponer aquí la historia del problema nos llevaría demasiado lejos. La doctrina aristotélica de la posibilidad de existencias de actos o formas sin materia fue poco a poco abandonada. La teoría del hilemorfismo universal dominó ya entre los neoplatónicos. Los filósofos cristianos veían en la composición de materia y forma el necesario fundamento para distinguir las

criaturas de la simplicidad de Dios. Y aunque abandonaran la materia corporal y cuantitativa conservaron la materia espiritual—se llegó incluso a hablar de *espiritaria*—como necesario ingrediente de la esencia de los ángeles y del alma. Santo Tomás abordó el problema con "diplomacia" y con decisión. Responsabiliza de aquella teoría al judío español Avicibrón (Ibn Gabirol), en discrepancia con la doctrina común de los filósofos que llaman a las sustancias intelectuales "separadas de la materia y prueban que son extrañas a toda materia". La prueba radica en que la absoluta inmaterialidad es el supuesto de la actividad intelectual. Por otra parte, nada se opone a la existencia de formas sin materia. La argumentación tomista se despliega así: Cuando las cosas se relacionan de tal modo que una de ellas es causa de la otra, la que tiene razón de causa puede existir sin la otra, aunque no a la inversa; éste es el caso de la forma respecto de la materia; en consecuencia, aunque es imposible que exista la materia sin alguna forma, puede haber formas sin materia. Las inteligencias son formas de esta clase.

Ahora bien: aunque estas sustancias intelectuales sean formas sin materia no hay en ellas la absoluta simplicidad del acto puro. La distinción entre las sustancias espirituales creadas y Dios queda, pues, asegurada. El fundamento es la real composición de esencia y existencia en todo el universo creado. Estamos ante una grave cuestión que no podemos abordar aquí sobre el tapete de su propia historia. El pensamiento de Santo Tomás es de la más densa claridad. Puesto que ninguna esencia puede ser entendida sin aquello que la constituye, lo que no pertenece al concepto de la esencia de una sustancia cualquiera es adventicio y se compone con ella. Pero toda esencia puede ser entendida sin comprender en ella su existencia. Es evidente, pues, que la existencia es realmente distinta de la esencia, salvo que se trate de alguna realidad cuya esencia constituya su misma existencia. Aquí se abren para Santo Tomás dos caminos. Recorriendo uno concluye lo que se proponía: es necesario que en las inteligencias—y a mayor abundamiento en las demás sustancias—haya composición de esencia y existencia. El otro camino le lleva a la demostración de la existencia de Dios. Sigámosle:

Cuanto conviene a una cosa o proviene de los principios de su propia esencia o le viene de algún principio extrínseco. Pero la existencia no puede proceder eficientemente de la esencia de la cosa, pues, de lo contrario, la cosa sería causa de sí misma, lo que es imposible. Luego todo aquello que se compone de esencia y existencia es causado. Y como el regreso al infinito en la serie de las causas no es posible debe concluirse en la existencia de una causa primera, que es puro ser, que tiene por esencia el existir (Dios).

2. En segundo lugar, la consideración lógica. Es fácil hacerla por relación a lo que más atrás se dijo de las sustancias compuestas. Algo queda definitivamente ganado: la sustancia compuesta difiere de la sustancia simple en que la ausencia de aquello consta de materia y forma y la de ésta es sólo forma. De aquí derivan otras dos diferencias. Consiste la primera en que mientras la esencia de la sustancia compuesta puede significarse como todo o como parte, la de la sustancia simple, que es su forma, únicamente

como todo puede ser significada. Por tanto, la esencia de la sustancia simple se predicará siempre de ella.

La segunda, trae en su seno un corolario que es preciso extraer y mantener en todas sus exigencias. Las esencias de las sustancias compuestas, al singularizarse por la materia signada, se multiplican y diversifican numéricamente: varios singulares se inscriben en la misma especie. La esencia simple, al carecer de materia, no puede multiplicarse en el mismo grado de perfección; por tanto, no hay singularización en el seno de la especie: cada individuo se identifica sin residuo con la especie. Los ángeles difieren entre sí específicamente. Falta en ellos el principio del género y el principio de la diferencia. Sólo analógicamente, apoyándonos en la semejanza de sus esencias respectivas, podemos clasificarlos en un género tomando su principio de su intelectualidad y su diferencia de la perfección diversa de su esencia en razón a su mayor o menor proximidad a la Causa primera.

En lo que se refiere al alma humana el problema varía. Siendo forma del cuerpo, tiene en la materia el principio de su individuación y debe seguir, lógicamente hablando, la ley de las sustancias materiales.

La sustancia primera, Dios, en razón de su absoluta simplicidad y unicidad no plantea ningún problema de orden lógico.

VIII. EL ACCIDENTE

1. Los accidentes son entes relativos, secundarios, adjetivados. Tienen, empero, esencia, pues tienen definición bien que incompleta. La consideración metafísica del accidente tiene una temática compleja que podemos reducir a estas tres cuestiones: su esencia por comparación a la de la sustancia, su unión al sujeto y su originación.

En seguimiento de Cayetano podemos sistematizar las diferencias entre la forma sustancial y la forma accidental de esta manera:

a) El sujeto receptor de la forma sustancial (la materia prima, pura potencia) sólo tiene el ser que le otorga la forma recibida; el sujeto de la forma accidental (la sustancia) tiene, previamente, ser completo.

b) De la unión sustancial, resulta un ser dotado de unidad estricta y absoluta; de la unión accidental, surge un ser dotado de unidad meramente relativa.

c) De la Unión sustancial, resulta el existir primario del compuesto; de la unión accidental, surge un existir secundario.

d) De la unión sustancial, resulta una tercera esencia; de la unión accidental, no.

e) La forma sustancial, es parte de la esencia resultante; la forma accidental, no es parte de la esencia del compuesto.

Tras esta caracterización estamos en condiciones de describir la forma accidental como el acto que adviene un sujeto ya existente confiriéndole una determinación

secundaria no por modo de composición o sustantivación, sino de simple inherencia o adjetivación.

2. Con lo cual hemos expresado también la ley que rige la conjunción del accidente y la sustancia. Entramos, pues, en el tratamiento de la tercera cuestión. Santo Tomás formula la ley general de la causa del accidente con estas palabras:

“Lo máximo y verísimo en cualquier género es la causa de las propiedades posteriores del mismo...; por eso, a la sustancia, principio en el género del ente, verdadera y primaria poseedora de la esencia, compete ser causa de los accidentes que sólo, secundaria y relativamente participan del ente.” La sustancia es ser en sentido primario; el accidente lo es secundaria y consecutivamente. La sustancia es una esencia a la que compete existir en sí. El accidente—en fin de cuentas determinación de la sustancia—existe en ella, por ella, de acuerdo con ella y para ella. En la sustancia, como en su sujeto; por la sustancia, como por su principio activo; diseñando en conformidad a la sustancia, como a su causa ejemplar, y para la sustancia, como su fin.

3. Con esto hemos llegado al último de los problemas propuestos por Santo Tomás: la predicabilidad del género, la especie y la diferencia en el orden del accidente.

Debe comenzar por advertirse que en los accidentes el género, la especie y la diferencia no pueden tomarse del mismo modo que en las sustancias. Según vimos, tratándose de las esencias sustanciales, el género se toma de la materia y la diferencia de la forma, siendo la forma y la materia elementos constitutivos de la realidad íntegra de la esencia. Pero es el caso que en las esencias accidentales, la materia—sujeto—es extrínseca, extraña a ellas. Por tanto, parece que, en su definición, el género no podrá tomarse de la materia ni la diferencia, de la forma. Para colocarnos en la vía de solución de este problema adviértase de nuevo que aunque la esencia accidental se constituye únicamente sobre la base de una forma, no se trata de una esencia absoluta; es decir, absuelta o desligada de un sujeto. La esencia accidental muestra una referencia al sujeto en el que encarna al realizarse y del que, realizada, no se desprende. Por eso el accidente entitativamente considerado se define, con todo rigor, como una esencia a la que compete existir en otro. Y este otro se encuentra, por la esencia accidental realizada, de alguna manera determinado, es decir, diferenciado. De aquí que la esencia accidental pueda entrar en la definición de un accidente concreto como diferencia funcionando el sujeto como género. En el orden abstracto, empero, se concibe al accidente incidiendo en el sujeto, y, por tanto, al definir una esencia accidental abstractamente debe comenzarse por expresar la forma, haciendo de género, para terminar indicando el sujeto que funcionará como diferencia.

ANGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ

Catedrático de Metafísica de la Universidad de Madrid.

Comentario al capítulo VIII de la Primera Parte del "Quijote" (Aventura de los Molinos de viento)

Don Quijote nos pone en el centro de la contradicción y de la paradoja. Con ello, nos habemos no menos que con un *estímulo existencial*, universalmente válido, que ha de resolver a todo trance y a todo viento tanto el varón cálidamente religioso como el fríamente lógico. Es la paradoja de la cruz, a que alude San Pablo con nombre de "la locura de la cruz". Y la cruz de Don Quijote está construída imaginal y simbólicamente por las aspas de los molinos de viento. Imagen efectivamente construible, con acceso a la pintura realista; y, por las mismas o parecidas andadas, símbolo accesible al emblema figurativo y al esquema aparentemente arbitrario de la pintura más abstracta.

I. ACCIÓN ABSOLUTA

1. Partamos, para el análisis de la aventura de los molinos, de las palabras "acción absoluta". En el dominio puramente lógico, se trata de una *contradictio in adjecto*. En efecto, *toda acción útil es relativa, la acción absoluta implica contradicción*. La contradicción es fuente de la paradoja, aunque no sea la única, pues la paradoja suele proceder a menudo de la equivocidad esencial del lenguaje. Acción absoluta, equivale a "acción contemplativa", paradoja que trata de adunar y consustancializar la escisión más radical de la existencia: la de acción y contemplación. Acción absoluta quiere decir *coincidencia oppositorum*, pero coincidencia en el mismo acto, resuelta, mediante una transfiguración, en una nueva sustancia. La sustancia quijotesca.

2. Como los estímulos de la acción y de la contemplación son existenciales y humanos, y, cada uno por su parte, hieren el núcleo íntimo y la exteriorización del hombre, *éste resuelve la oposición, de una manera normal, mediante la operación del factor tiempo*. Sazón para orar y sazón para obrar. Así, dentro de nuestra cultura hispánica, la interpretación de San Ignacio de Loyola: "Emplear los medios divinos como si no hubiese humanos: y los humanos como si no hubiese divinos."

Así también resolvió este grande ocio, y este grande negocio, la cultura de Occidente en el curso de su devenir histórico. La Edad Media europea fué el solar de la gran Mística de Occidente. Los nombres ecoan aún con resonancia ecuménica; y San Bernardo, San Buenaventura, Tomás de Kempis, Rusbroquio, Tauleiro, el autor de la *Teología alemana*, repristinaron en Francia, Flandes, Italia, Alemania, la contemplación cristiana incoada en Alejandría en los siglos iv y v de nuestra Era. Pero, a pesar del ensayo fallido de las Cruzadas, la era activa y expansiva de Europa se inició en el siglo xvi con el Renacimiento y la Reforma, cuando Europa entró en el camino de la Ciencia, de la

Técnica y de la Política. Y entonces Europa ya dejó de producir místicos auténticos del calibre de los antiguos y aun acabó por desinteresarse de los antiguos cuidados.

3. El caso de España es singular e insólito. *Su expansión política coincide con el florecimiento de su Mística. Acción y contemplación en un mismo acto*, y tanto, que ese acto parece afectado de lo intemporal. La expansión de España tiene rasgos y caracteres de Cruzada.

II. DON QUIJOTE, OPERANTE ABSOLUTO

Don Quijote es un *operante absoluto*. Repito que la acción absoluta de Don Quijote es, exhaustivamente, en unidad sustancial, acción contemplativa. El ataque de Don Quijote a los molinos de viento es, a la par, efectivo y contemplativo. Efectivo, por la lanza, y contemplativo, por la visión. Y aquí radica el nudo argumental de este comentario. En otra ocasión he dicho que "Don Quijote, al parecer, resuelve para todos los tiempos la gran querella. Pero la victoria y la paz quedan resueltas a costa de la razón. *Acción contemplativa*, en efecto, como visión, y como rúbrica expresiva, entrañan una definición unívoca de la locura". Y sin embargo... Tal es la situación discriminatoria en que se ve puesto el hombre que como hombre tiene forzosamente que decidir. Pero antes sigamos en sus andadas y en sus estaciones la hazaña efectiva y contemplativa de Don Quijote, puesto, clavado y desclavado, para el cuidado y la meditación de los hombres, en la cruz en aspas de los molinos de viento.

III. LA AVENTURA DE LOS MOLINOS DE VIENTO

1. Antes de pasar adelante, digamos cómo la aventura de los molinos es la aventura *kat-exochèn* de Don Quijote y del *Quijote*, medular y ejemplar sobre todas las otras, la que, de un modo más especioso y pregnante, configura la pasión dolorosa de Don Quijote, la que, en la efervescencia de la visión cervantina, da pie y mano a toda la secuencia episódica y dinámica de la obra inmortal.

Yo no puedo concebir la inspiración incoativa de Cervantes sin fijar antes la visión de los molinos, erigidos en ademán de patíbulos cruciales, sobre la corteza terrestre de la Mancha, como el fenómeno vivido y pervivido que le erigió impetuosamente en creador.

Y, si acudimos al testimonio privilegiado y eminente, siempre superior al de los críticos e historiadores, al testimonio, digo, de los artistas, pintores y músicos, ese testimonio, millares de veces repetido en obras de arte, nos dirá que la de los molinos es la aventura capital de todo el quijotismo.

Don Quijote, como existente extensísimo en su quiotismo, es en las aspas de los molinos, donde muere y resucita, donde obró y contempló, donde entró y salió tan entero e incólume a través del fracaso, que de allí sacó aquellas fuerzas ingentes para proseguir sin descanso la acción contemplativa.

En esto descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo. Así, de modo tan sobrio y natural, comienza el pasaje. El paisaje en el estilo barroco (y Cervantes, que ya fuera platónico-renacentista, inicia en el Quijote un nuevo estilo epocal) puede ser *alusivo*, sobriamente alusivo, o bien genérico, y es como un embrión del paisaje descriptivo que había de cuajar siglos después. De todas suertes, amaga un ímpetu impresionista en la vivencia directa. Estos molinos son los treinta o cuarenta que vió Cervantes con sus ojos, peregrino por tierras monótonas, acaso imposibles de describir. Don Quijote dice:

3. "...ves allí, amigo Sancho Panza, dónde se descubren treinta o pocos más, desafortunados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer; que ésta es buena guerra; y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la haz de la tierra."

Don Quijote es el delirante de la justicia. Esta le guía, y en holocausto de ella emprende nada menos que la reforma moral del mundo. La actitud contemplativa es la que convierte los molinos en gigantes. Don Quijote contempla, y en esta tensión alcanza una visión que en lenguaje de la mística es específicamente "imaginaria". La reforma del mundo impele a Don Quijote con la fuerza de un viento tormentoso a la constitución de un objeto imaginario, y, aquí, lo específicamente quijotesco es que este objeto, por él constituido, se construye sobre los elementos sensoriales que le deparan las aspas en movimiento. Las dos imágenes, la sensorial y la iluditiva, son tan espaciales y pregnantas, y la transición de una a otra tan sugestiva, como sólo un gran poeta podía hacerlo, dando en el fiel del invento y en el "eureka" gozando de la invención.

4. Este proceso nos da pie para glosar el juicio estético que Kant llama *reflexionante*, a diferencia de los juicios *determinantes* propios de la razón teórica. El juicio reflexionante es propio del creador en el arte y su esquema nos depara el proceso onírico y caviloso de Don Quijote.

La facultad de juzgar, según Kant, es la que piensa lo concreto como contenido en lo universal. Dado lo general (regla, principio, ley) la facultad de juzgar subsume lo concreto en lo universal mediante *juicios determinantes*. Y, a la inversa, dado lo concreto, la facultad que en ello descubre lo universal lo hace mediante el *juicio llamado reflexionante*. (Reflektierendes Urteil).

Aquel que en la mujer concreta descubre toda la eterna femineidad, y se entrega con devoción a ella, ése es poeta. Don Quijote, visionario de Dulcinea, es poeta antes que loco, y poeta a la par que loco.

Don Quijote descubre en los molinos (constituídos por él en gigantes, en el objeto iluditivo de su visión) nada menos que el mal radical y universal, como resistencia a la reforma moral del mundo. La palabra *simiente*, como núcleo íntimo de vida, es término uni-

versalizante. Es la simiente del mal. El caballero, en nombre de Dios, en servicio de Dios y del Bien, acomete la extirpación del mal en la misma raíz, en la misma simiente. La guerra que declara es *buena guerra*, guerra lícita que sana todos los escrúpulos del hombre que, de modo no común, sino supererogatorio, hace profesión de una justicia que le envuelve en su limitación humana con título de eternidad. Don Quijote alienta en la atmósfera de lo bello, de lo verdadero y de lo eterno.

5. En la sonora declaración de Don Quijote hay un inciso aún no mencionado y que no podemos soslayar. Don Quijote, como potencia guerrera, lleva el propósito de "*hacer batalla [con los gigantes] y quitarles las vidas, con cuyos despojos, dice a Sancho, comenzaremos a enriquecer*".

Es éste el punto importante por cuya virtud—breve y fugazmente—se disipa la contemplación, a cuyo lanzamiento etéreo parece aquí poner freno Don Quijote. Pero Don Quijote es desinteresado y generoso, y lo es en tal grado, que la absoluteza le acompaña siempre, y marca su figura de "actuante absoluto". Aquí parece que en el loco hiere el compás necesitativo de la razón, con una temporalidad y hasta con una oportunidad inesperada. Pero no comprenderemos bien este sesgo insólito, si no nos fijamos en que el propósito y el ofrecimiento van dirigidos a Sancho Panza, su partidario en el debate entre la locura y la cordura.

Parodiando de un modo antitético a Hegel, y a lo que éste llama la astucia de la razón, la "salida" o paradoja de Don Quijote la rubricaríamos con el nombre, más anómalo que en Hegel, de *astucia de la locura*. En Heidegger se da un linaje parecido de astucia, aunque de otro signo, pues se trata de una astucia existencial. El Ser mismo nunca se deja atrapar en sus figuras e imágenes que son los Existentes. El Ser está en ellos, y, paradójicamente, no se deja caer en la trampa. Quien cae es el Existente. El Hombre, según Heidegger, es "la brecha en que irrumpe, al abocar a aparición, la prepotencia del Ser para que en esta brecha se quiebre el Ser mismo" (*Einführung in der Metaphysik*, págs. 124-135). Es decir, que el hombre es brecha que acoge al invasor. El que acoge, coge, como la boca hambrienta. Pero aquí, la prepotencia del Ser se fragmenta y se escapa. La astucia de la locura en Don Quijote es la preparación constante, a lo largo de la acción absoluta, de la cordura final que le absuelva, y le redima en la renuncia de la Caballería y de la misma locura. La locura quijotesca se sana a sí misma en la astucia que sostiene la paradójica tensión de la cordura y de la locura.

6. "*Non fuyades, cobardes y viles criaturas [dice Don Quijote increpando], que un solo caballero es el que os acomete.*" La palabra *solo* tiene valor pruriente y crítico. Es la *parola* de la oración y de la contemplación. En la vida intensamente religiosa se da la plegaria colectiva, la cual es un fervorín normal y saludable. Pero la contemplación es solitaria. A Dios se le intima y ataca sin testigos, cuando se quiere sintonizar con él en el gran acorde del lenguaje: allí donde el hablar es orar, donde no es comunicación entre existentes, sino comunicación y amistad del solo hombre, que, superando la soledad para la más auténtica compañía, quiere estar a solas con Dios, y esta palabra *solo*

es excelente verbo contemplativo y absolutizante. Sólo en nombre de Dios y puesta la confianza en Dios.

Pero, a la par, Don Quijote afirma su confianza en una fuerza imponente que le depara los bríos para la empresa. Esta fuerza radica en la memoración de Dulcinea.

7. "Y, diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese..., embistió con el primero molino que estaba delante."

Dulcinea es toda la femineidad eterna, lo Eterno femenino. Es el foco de la pura contemplación de Don Quijote. Es el costado "exorable" de la Divinidad en el recato en que el viejo Caballero soslaya el costado "tremendo" de Dios. Cuando renuncia a la Caballería, a la locura, a la absoluteza entre existentes, en el lecho de muerte, Don Quijote renunciará también a Dulcinea, a quien ya no invoca ni nombra. Dulcinea es el séptimo cielo que cubre otros estratos, casi celestes, habitados por la femineidad quijotesca que hinche todos los poros de la obra de Cervantes. Por debajo de esta Dulcinea eterna, que es como la campana del firmamento, hay otras esferas de femineidad posadas en el cielo lunar y en el sublunar.

La etérea, la menos relativa, es aquella de quien Don Quijote dice, exclamando: "¡Sabe Dios si hay Dulcinea del Toboso en el mundo!" Pero claro está que no es la menos relativa: es, simplemente, la Dulcinea absoluta y eterna. Esa Dulcinea es y está en el saber de Dios.

En el cielo de la luna está la Dulcinea caballeresca, que, con palabras que pretenden ser técnicas, puede definirse como la Dulcinea del "homenaje galante caballeresco".

No se trata del amor cortesano, aunque está relacionado con él, sino del amor específicamente caballeresco. Es accesible a una interpretación sublunar, es decir, histórica. Trae sus orígenes de la Edad Media. Parejo al homenaje debido a los señores, cobra vida obligada el homenaje debido a la señora; y este homenaje en el amor cortesano no puede ser otro que homenaje de "galanía". Aquí bullen los trovadores, no los caballeros. El homenaje galante de la Caballería es más universal. Es el que Don Quijote exige a los vencidos. La exigencia de proclamar la belleza de Dulcinea como única en el mundo, al oficiar litúrgicamente ante la Belleza de la mujer, se contagia de los ritos propios de la galanía. Don Quijote era caballero de lanza, y también de vihuela. Sabía alancear, tañer y cantar. Esta es la "galanía" que queda a la sombra de la suprema Dulcinea, pero con una alusión suficiente para dar razón de ella.

Pero Cervantes, poeta integral de los tres mundos, autor de una obra en que pusieron su mano y su gracia el cielo y la tierra, quiso que lo eterno femenino que encendió su vida y su poetría, quedase acendrado y dilatado por una contrastación exhaustiva. Llevó a su obra, para este menester poético de la corroboración y del contraste, mujeres llenas de vida, mujeres amantes, conquistadoras del amor en el derecho de su femineidad concreta, y de su suntuosa y lozana pubertad. El antierótico Cervantes, el amante Cervantes, poeta cabal y hombre cabal en el gozo y el dolor de la vida, supo llevar a su obra esa potencia que sostiene y conmueve el mundo: la potencia intramundana del amor. Y por ser hombre enterizo y cabal, frente a lo eterno femenino, para acenderlo más, llevó a su obra viviente el amor honesto, o bien—en un solo caso—el amor pecador ejemplificado para el castigo y el arrepentimiento, y lo llevó a su obra en las mujeres hermosas, discretas y honestas de las novelas intercaladas en el tejido de la gran obra. Obra que llamó Menéndez Pelayo "epopeya cómica del género humano", y Augusto Rüegg, el filólogo cervantista de Basilea, "la mayor aportación a la cultura de Occidente de los pueblos ibéricos".

En este reclamo imperioso y lícito del amor humano sublunar está fundada la astucia novelística y poética que justifica plenamente la intercalación de tres novelas ejemplares en el Quijote. De esta suerte se redimen mutuamente Dulcinea y las adorables criaturas—Luscinda, Dorotea, Zoraida—que oyeron hablar de Dulcinea al Caballero-niño, a quien llevaron sus infantiles humores en el gentil recato de una condescendencia maternal.

FRANCISCO MALDONADO DE GUEVARA.
Catedrático de Literatura de la Universidad de Madrid.

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

- JOSEPH DICKERMANN: *Don Quijote y Fausto*. Editorial Araluce. Barcelona, 1932.
MIGUEL DE UNAMUNO: *Vida de Don Quijote y Sancho*. Editorial Fernando Fe. Madrid, 1905.
PAOLO SAVJ-LÓPEZ: *Cervantes*. Editorial Calleja. Madrid, 1917.
AMÉRICO CASTRO: *El pensamiento de Cervantes*. Editorial Hernando. Madrid, 1925.
AUGUST F. JAGCACI: *El camino de Don Quijote*. Ediciones de "La Lectura". Madrid, 1915.
FRANCISCO MALDONADO: *La Maiestas cesárea en el "Quijote"*. Ediciones del C. S. I. C. Madrid, 1948.
Anales Cervantinos (Revista). Tomos de 1952, 53 y 54, publicados por el C. S. I. C.

Comentario a dos Textos de Quevedo

Salvo cuando se persiga una finalidad docente muy concreta y limitada—por ejemplo, situar un texto estilística o históricamente—creo que no es pedagógico proponer al alumno, para su comentario, ningún texto, sin decirle al propio tiempo quién es su autor. La ca-

pacidad interpretativa que importa desarrollar nada tiene que ver con el adiestramiento para resolver acertijos. ¿Qué es comentar un texto? En este mismo número responde Pedro Laín a esa pregunta y, por tanto, a su respuesta me remito. Un texto es, en prin-

cipio, inseparable de su contexto, inseparable de su autor, de la obra total de éste y de la situación histórica en que fué escrito, situación que, efectivamente, puede trascender—y entonces se dice que es un “texto clásico”—, pero sin caer nunca por ello en una incomprendible “intemporalidad”. A veces puede ocurrir que, de facto, se presente separado, aislado, que se ignore el contexto—si se trata de un fragmento de obra perdida—o el autor. Pero entonces tampoco es un “acertijo” lo que tenemos ante nosotros, sino un “problema”: el problema filológico de insertarlo en una estructura histórica mejor o peor conocida, y tal vez el de modificar ésta a la luz del nuevo hallazgo. El intérprete no tiene que “acertar” una solución previamente “conocida”; tiene que “descubrirla”, en la medida en que esto sea posible. Y lo mismo el alumno. Sería desleal y anticientífico escamotear a éste el conocimiento de algún dato del problema. En primer lugar, ya lo hemos dicho, porque no se trata de ningún “juego”. Pero sobre todo porque la auténtica interpretación (y el comentario del alumno, por elemental, por incipiente que sea, debe proponerse como modelo la auténtica interpretación) consiste en un ir y venir—en un “círculo”—del texto al contexto y la obra total. Penetramos en la obra de un autor a través de un texto particularmente significativo, privilegiado por esta o la otra razón; pero, a su vez, lo leemos a la luz de la obra total. De este modo tiene lugar un doble proceso: comprensión del conjunto de la obra en un texto, pero no tomado aisladamente, sino iluminado por la obra entera. En esto, y no en otra cosa, consiste la hermenéutica.

Intentamos aquí acceder a la obra múltiple y tan varia de Quevedo, a través de unos pocos textos. Yo creo que sería menester tomar, por lo menos, tres: uno, de carácter satírico-moral; otro, político-moral, y un soneto amoroso. Sin embargo, como la orientación predominante ética de los comentarios que siguen se complicaría y tal vez se oscurecería con análisis para los que, por otra parte, no estoy muy seguro de hallarme preparado, renunció al comentario expreso de la poesía de Quevedo.

Comenzaré por transcribir y comentar, por separado, los dos textos elegidos, para intentar luego, y a partir de los resultados obtenidos, una interpretación más amplia.

I

El texto que sigue está sacado de *El sueño de la muerte* (1) y dice así:

En esto entró una que parecía mujer, muy galana y llena de coronas, ceptros, hoces, abarcas, chapines, tiaras, caperuzas, mitras, monteras, brocados, pellejos, seda, oro, garrotes, diamantes, serones, perlas y guijarros. Un ojo abierto y otro cerrado, y vestida y desnuda, y de todas colores; por el un lado era moza y por el otro era vieja; unas veces venía despacio y otras aprisa; parecía que estaba lejos y estaba cerca, y cuando pensé que empezaba a entrar, estaba ya a mi cabecera.

Yo me quedé como hombre que le preguntan qué es cosa y cosa, viendo tan extraño ajuar y tan desbaratada compostura.

No me espantó; suspendióme y no sin risa, porque, bien mirado, era (como vulgarmente se dice) figura donosa. Pregúntele quién era, y díjome, sin más ni más, con una voz muy seca y delgada:

—La Muerte.

—¿La Muerte?

Quedé pasmado. Y apenas abrigué al corazón algún aliento para respirar y muy torpe de lengua, dando trasijos con las razones, le dije:

—Pues ¿a qué vienes?

—Por ti—dijo.

—¡Jesús mil veces! ¿Muérome, según eso?

—No te mueres—dijo ella—; vivo has de venir conmigo a hacer una visita a los difuntos, que pues han venido tantos muertos a los vivos, razón será que vaya un vivo a los muertos y que los muertos sean oídos. ¿Has oído decir que yo ejecuto sin embargo? Alto, ven conmigo.

Perdido de miedo, la dije:

—¿No me dejarás vestir?

—No es menester—respondió—; que conmigo nadie va vestido ni soy embarazosa; yo traigo los trastos de todos porque vayan más ligeros.

Fuí con ella donde me guiaba; que no sabré decir por dónde, según iba poseído del espanto. En el camino la dije:

—Yo no veo señas de la muerte, porque allá nos la pintan unos güesos descarnados con su guadaña.

Paróse y respondió:

—Eso no es la muerte, sino los muertos o lo que queda de los vivos. Esos güesos son el dibujo sobre que se labra el cuerpo del hombre. La muerte no la conocéis, y sois vosotros mismos vuestra muerte: tiene la cara de cada uno de vosotros y todos sois muertes de vosotros mismos. La calavera es el muerto, y la cara es la muerte; y lo que llamáis morir es acabar de morir, y lo que llamáis nacer es empezar a morir, y lo que llamáis vivir es morir viviendo; y los güesos es lo que de vosotros deja la muerte y lo que le sobra a la sepultura. Si esto entendiérades así, cada uno de vosotros estuviera mirando en sí su muerte cada día y la ajena en el otro; y viérades que todas vuestras casas están llenas della y que en vuestro lugar hay tantas muertes como personas; y no la estuviérades aguardando, sino acompañándola y disponiendo. Pensáis que es güesos la muerte, y que hasta que vedís venir la calavera y la guadaña no hay muerte para vosotros; y primero sois calavera y güesos que creáis que lo podéis ser.

—Dime—dijo yo—, ¿que significan estos que te acompañan y por qué van, siendo tú la Muerte, más cerca de los enfadosos y habladores que los médicos?

Respondióme:

—Mucha más gente enferma de los enfadosos que de los tabardillos y calenturas, y mucha más gente matan los habladores y entremetidos que los médicos. Y has de saber que todos enferman de exceso o destemplanza de humores; pero lo que es morir, todos mueren de los médicos que los curan. Y así, no habéis de decir, cuando preguntan: ¿De qué murió Fulano?, de calentura, de dolor de costado, de tabardillo, de peste, de heridas, sino murió de un doctor Tal, que le dió de un doctor Cual. Y es de advertir que en todos los oficios, artes y estados se ha introducido el don en hidalgos, en villanos y en frailes, como se ve en la Cartuja; yo he visto sastres y albañiles con don y ladrones y galeotes en galeras. Pues si se mira en las ciencias, en todas hay clérigos millares, teólogos muchos y letrados todos; sólo de los médicos ninguno ha habido con don, pudiéndolo tener muchos; mas todos tienen don de matar y quieren más din al despedirse que don al llamarlos.

COMENTARIO

El fragmento empieza con la aparición de la Muerte. Pero nada hay en ella de sobrecogedor, y más que una “aparición” es una “visita”: “en esto entró”. Desde las primeras palabras, y con el uso de una locución

(1) Obras completas, prosa. Ed. Astrana Marín. Aguilar, Madrid, 1945.

familiar, Quevedo se propone despojar de todo aparato impresionante a la llegada de la Muerte, personificada en una mujer "muy galana" ("figura donosa" dice después). Su aspecto no despierta temor, sino asombro y aun risa ("no sin risa") a causa del "extraño ajuar" y la "desbaratada compostura", de abigarramiento verdaderamente barroco. Quevedo describe este "ajuar"—"llena de coronas, ceptros, hoces, abarcas, chapines, tiaras, caperuzas, mitras, monteras, brocados, pellejos, seda, oro, garrotos, diamantes, serones, perlas y guijarros"—en el que, por de pronto, nos llama la atención la imposibilidad de representarnos realmente tal figura, a la que faltarían manos para llevar tantos cetros, hoces y garrotos, pies para tantas abarcas y chapines, cabeza para tantas coronas, tiaras, caperuzas, mitras y monteras, a no ser que todo esto lo portase en los "serones" de que también habla, que evidentemente no es lo que Quevedo dice. A la extrañeza del "ajuar" corresponde la "desbaratada compostura": mitad vieja y mitad moza, mitad vestida y mitad desnuda, con un ojo abierto y otro cerrado, viniendo despacio y aprisa, pareciendo estar lejos y cerca, y llegada a la cabecera cuando parecía que empezaba a entrar en el aposento.

La simple visión de la muerte no había inspirado miedo; su nombre, pronunciado "con una voz muy seca y delgada", sí. ¿A qué viene? No porque sea llegada la hora de morir, sino a guiar al soñador en un viaje al país de los muertos. Aquí un chiste judicial: es razón que "los muertos sean oídos", pues "¿has oído decir que yo ejecuto, sin embargo?" No es menester vestirse: con la muerte se va desnudo, es ella quien lleva los "trastos" de todos, "porque vayan más ligeros".

En el camino el viajero se atreve a preguntar a la muerte por qué su aspecto es tan distinto de aquel con que suele pintársela: unos huesos y una guadaña. A lo cual se le responde con la distinción entre "los muertos" y "la muerte" y unas reflexiones—el momento serio, conceptual y ascéticamente, del pasaje en cuestión—sobre el vivir como "morir viviendo" y los huesos como el simple despojo que deja, tras de sí, la muerte. Cada uno es su propia muerte. Llevamos la muerte en nosotros, y, sin embargo, la aguardamos como si viniese de fuera. Al llegar aquí entendemos aquella rara "compostura de la Muerte: "parecía que estaba lejos, y estaba cerca" y con un ojo abierto y otro cerrado, es decir, siempre aguardada y, sin embargo, sobreviniendo siempre de repente. Y aquella imposibilidad de "ver" la muerte (=el "acabar de morir"), o sea de hacer coincidir con su acontecimiento su pensamiento. Podemos, es verdad, pensar en el momento de la muerte, pero es imposible registrar ese momento porque "primero sois calavera y güesos que creáis que lo podéis ser" y "cuando pensé que empezaba a entrar estaba ya a mi cabecera".

En este párrafo procede Quevedo al revés que en el primero, cuando nos presentó la figura de la Muerte. Allí nos la puso tan sobrecargada que, pese a su corporeidad, era imposible visualizarla. Ahora, cuando lo que importa es decirnos, de verdad, en qué consiste nuestra muerte, Quevedo se esfuerza por hacérsela "ver": es nuestro mismo rostro. Si lo entendiéramos seriamente así, estaríamos viendo constantemente, en nosotros, nuestra muerte; en los otros, la ajena.

Más aún: veríamos que hay tantas muertes como personas y que nuestras casas están llenas de muerte.

Mas a continuación tiene lugar un brusco tránsito. Tras esta gravísima reflexión moral, al soñador, a Quevedo, se le ocurre preguntar por el cortejo que acompaña a la Muerte, que ya había aparecido antes. Pero la pregunta misma—¿por qué van más cerca de ti, Muerte, los enfadosos y habladores que los médicos?—degrada inmediatamente el diálogo al plano gruesamente satírico. La Muerte, después de haber hablado con tanta gravedad, se pone a tono inmediatamente con la chusca pregunta. Es—dice con un médico juego de palabras—que como la enfermedad no consiste sino en "exceso o destemplanza de humores", quienes realmente nos hacen enfermar son quienes nos ponen de mal humor, a saber, los "habladores y entremetidos"; y lo que hacen los médicos es acabar la obra de aquéllos, matándonos. De tal modo que, hablando con propiedad, no debería decirse "murió de tal o cual enfermedad", sino "murió de tal o cual doctor". Y a renglón seguido, otros dos chistes: cada día se extiende más el uso del don entre las gentes e incluso en la Cartuja lo usan (*quid pro quo* entre el "dom" y el "don"); sólo los médicos, prefiriendo el tratamiento de "doctor", renuncian al *don*, pese a que todos tienen *don* de matar. Y, en fin, el texto se cierra con un último juego de palabras, querer mejor el din (= dinero) que el don, juego de palabras que es, al par, onomatopéyico, din-don, el doblar de las campanas por los muertos víctimas de los médicos.

Desde el punto de vista gramatical poco hay que decir. Morfológicamente se encuentran escasas diferencias con respecto al habla actual. De ellas, unas—"ceptros", "sciencias"—vistas al cabo de la evolución de la lengua, nos saben a cultismos quedados a medio camino entre el latín y el castellano; otras—"güesos", sepultura", "dotor"—, por el contrario, son hoy, a lo sumo, vulgarismos contra los que reaccionó el siglo XVIII deteniendo la marcha de la lengua por ese camino. "La dije" es vulgarismo muy frecuente hoy. Se encuentra también alguna forma contracta ("della"), la desinenia verbal (ades) "entendiérades", "viérades", "estuviérades" y alguna palabra (trasijos"), ya insólitas. (Es muy gráfica la expresión "dando trasijos con las razones".) Semánticamente nada nos extraña, como no sea la amplia acepción en que es usada la palabra "ajuar". Desde el punto de vista sintáctico apenas cabe señalar la frecuencia con que ocurre la posposición del pronombre al verbo—"suspendiome", "preguntéle", díjome", "meúrome"—, el artículo determinado antepuesto expletivamente al indeterminado en bella manera antigua de decir—"por el un lado"—, y alguna concordancia hoy inusitada ("hay clérigos millares"). La construcción es suelta, de estilo coloquial muy bien logrado. Las antítesis, en la descripción de la "compostura" de la Muerte, se subrayan muy eficazmente con la coma que, dividiendo en dos la frase, acentúa la oposición. La Muerte habla, en el pasaje grave del texto, con tono adoctrinador que no abandona luego, cuando pasa a la sátira y el chiste ("has de saber", "no habéis de decir", "es de advertir").

LOS TEMAS

Son cuatro: la representación figurativa de la Muerte, el viaje al más allá, la meditación sobre la muerte

y la sátira de los vicios y de los oficios. Del segundo apenas vamos a hablar, porque su desarrollo cae fuera del fragmento escogido. Quevedo se inserta, al tratarlo, en una larga tradición literaria. Mas como uno de los peligros que acechan al preuniversitario comentarista de textos es el de la sustitución de la "interpretación" por la "erudición", prevengámonos contra él. Importa aquí, únicamente, subrayar la "naturalidad" con que se pasa de este al otro mundo. Ausencia de simbolización, de "inefabilidad", del toque del misterio, del menor intento por crear un clima totalmente "otro". En el más allá todo sigue siendo, poco más o menos, igual que aquí: razones, chistes, palabras. ¡Qué diferencia con esa misteriosa introducción en el misterio que es la poesía de San Juan de la Cruz! En este sentido los recursos de Quevedo son muy escasos y ni aun remotamente puede compararse con Dante. Pero ¿no se trata más bien de que su intención en los *Sueños* y *Discursos* en nada se parece a la de aquél? Dejemos este tema, del que no podemos hablar con conocimiento suficiente si nos atenemos estrictamente al texto comentado, y vayamos a la representación de la Muerte.

IRREALIDAD, CONCEPTISMO

Acabo de decir que la expresión quevedesca no se levanta hasta el símbolo. Es, en cambio, y con frecuencia, alegórica; esto es, ligada convencional y conceptualmente a aquello que se pretende representar. Así la Muerte. Tanto que, a su lado, las "señas con que vulgarmente suele pintársela, "güesos y guadaña" son de un estremecedor poder que conturba y acongoja. El "método" de Quevedo consiste en *discurrir* cómo representar a la Muerte. La Muerte es la gran igualadora frente a la que no valen prerrogativas, la que nivela al rey y al labrador, al Pontífice y al mendigo. Un *totum revolutum* de "trastos" y una facha desprovista de grandeza compondrán, pues, con arreglo a tal concepto, su figura. La descripción resulta así más propia de una prendería que de una *sombra* siniestra, simple y terrible. Pese a tomar, en parte, elementos figurativos de las medievales *Danzas de la muerte*, poco tiene que ver ni con ellas ni con el patetismo de Valdés Leal. La imaginación de Quevedo no es aquí, ni quizá nunca o casi nunca, visual. El concepto reemplaza a la intuición; ésta es, simplemente, "construída"—en esto consiste lo que se llama alegoría—conforme a aquél. Los chistes que en nuestro texto han aparecido—el judicial, el médico, el del don y el don, el del don y el din—no surgen de "situaciones" graciosas, sino que se reducen a juegos de palabras. El genio literario de Quevedo es prodigiosamente conceptual y verbal. Si hubiéramos elegido otro texto, veríamos que cuando tiene que describir un personaje *real*, lo que hace es deformarle, convertirle en una hipérbole de sí mismo, tan exagerada, tan sacada de quicio que, al punto, se convierte en *irreal* e inimaginable y pierde toda fuerza plástica para cargarse, en cambio, de "agudeza" e "ingenio".

Otro tanto acontece con la constante sátira quevedesca de los vicios, estados y oficios, sátira de la que es una muestra la última parte del texto comentado. Por ejemplo, en su crítica de los médicos, Quevedo

echa por la borda el sentido de la realidad, y, jugando a la paradoja, nos los presenta, como los encargados no de *sanar*, sino de *matar*. Igual cabe decir de la sátira de los habiadores y entremetidos: mucho daño hacen sin duda, pero decir que son ellos quienes nos hacen enfermar, porque al ponernos de mal humor alteran nuestros humores, es sacrificar la realidad al chiste. En este sentido la crítica de Quevedo es totalmente inoperante porque ni siquiera se toma en serio a sí misma. Impera en ella el genio de lo grotesco y falta el respeto a la realidad: los chismosos no son chismosos, sino agentes inoculadores de enfermedades, y los médicos, homicidas que acaban la obra empezada por aquéllos, matándonos. La *sátira* se disuelve en lo *festivo* cuando no cae en lo chocarrero y procaz.

AUSENCIA DE SENTIDO PSICOLÓGICO Y CARACTEROLÓGICO

He aquí por qué Quevedo no puede compararse con otros escritores de temas morales. Echamos de menos en él la dimensión psicológica y caracterológica de la moral. No nos presenta "caracteres" reales, como empezó a hacerlo Teofrasto, creador del género, y muchos siglos después Montaigne—que describe admirablemente, a lo largo de su libro, su propio modo de ser (2)—; Pascal, con las estupendas páginas dedicadas a la "diversión" como modo de existir; Gracián, en su descripción del discreto; La Bruyère, la Rochefoucauld y tantos más. Se trata de una actitud que no es ni la del puro moralista (Séneca y el mismo Quevedo), ni la que acabamos de analizar en Quevedo, sino la de quien observa aguda y objetivamente. Es verdad que ambos géneros, el del moralista puro y el del retratista de caracteres, suelen presentarse mezclados, pero eso no impide que puedan distinguirse. El moralista en cuanto tal, toma partido, es predicador, se propone inmediatamente enseñar cómo se ha de vivir. El retratista de caracteres desarrolla el aspecto descriptivo de la moral, limitándose a observar y presentar con todo realismo (sin idealizaciones; por eso suele hablar más de los vicios que de las virtudes) la conducta humana. Como veíamos en un artículo publicado en esta misma revista, bajo el título de "La enseñanza de la moral", esta ciencia ha de tener dos dimensiones: estructura y contenido. Pero la primera se desdobra, a su vez, en otras dos: 1.^a Estudio sistemático de la realidad moral del hombre, de la apropiación de posibilidades, del diverso carácter de éstas (posibilidad suprema, la felicidad, a la que siempre estamos ligados; posibilidades apropiables, los bienes; posibilidades apropiadas, los deberes; y posibilidades de hecho apropiadas). 2.^a Descripción de cómo queda el hombre tras esa apropiación, es decir, descripción del carácter, las virtudes y los vicios (y descripción, también, de esas realizaciones concretas e histórico-sociales de la moral que han sido, por ejemplo, la moral del hidalgo y la del *gentleman*, la del *honnête homme* y la del *esprit fort*). Esta segunda dimensión es la desarrollada desde Aristóteles y Teofrasto hasta la gran novela psicológica

(2) Por supuesto, también el de Quevedo queda perfectamente descrito en el conjunto de su obra, pero no porque él se lo proponga técnicamente, como Montaigne.

del siglo XIX y, por modo sistemático, la caracterología actual. La Bruyère nos da una adecuada definición del aspecto psicológico y caracterológico de la moral cuando nos dice, al principio de su obra, que “el filósofo consume su vida en observar a los hombres y emplea su espíritu en poner de relieve sus vicios y lo ridículo de ellos”. Porque en efecto, y como ya hemos indicado, no se trata aquí de combatir frontalmente los vicios; se considera más eficaz ponerlos al desnudo, en toda su insensatez. Véase, por ejemplo, esta descripción del mismo La Bruyère:

Hay gentes que viven en malas casas, que descansan en malos lechos, que se visten mal y se alimentan peor, que aguantan todo el rigor de las estaciones, que se privan de la compañía de los hombres y pasan sus días en la soledad, que sufren del presente, del pasado y del porvenir; gentes cuya vida es como una continua penitencia y que han encontrado así el secreto de ir a su perdición por el camino más penoso: son los avaros (3).

Pero es tiempo ya de cerrar este paréntesis que no ha pretendido ser un comentario de Quevedo, sino justamente lo contrario: una indicación de lo que, desde el punto de vista de la moral, falta en Quevedo. Esta indicación se justifica aquí porque previene al profesor de moral de lo que será inútil que busque en nuestro autor. Quevedo, en contraste con La Bruyère o con nuestro Gracián, no tiene nada de psicólogo. Y, por otra parte, sus sátiras revelan una intención mucho más “literaria”—barroca—que genuinamente moral. ¿Qué deontología tiene presente quien llama a los médicos, sin más, matadores de hombres? Y ¿qué eficacia en la corrección de vicios puede esperarse de quien califica a los chismosos de portadores de enfermedades?

LA MEDITACIÓN SOBRE LA MUERTE

Quevedo no es, pues, psicólogo. Es, en cambio, cuando se pone a hablar en serio, un estupendo moralista, en la línea misma de Séneca; un “Séneca cristiano”. El pasaje central del texto que estamos analizando es buena prueba de ello. Quevedo, traductor y comentarista de los estoicos y de Epicuro en lo no poco que tenía de estoico, es, sin gran originalidad de pensamiento, pero sí de expresión, el gran escritor moralista de nuestra lengua. Hemos dicho que en su personificación de la Muerte no consigue, ni remotamente, hacérsola impresionante. Pero ¿acaso se lo había propuesto? Reparemos en que, dentro del texto transcrito, la visión de la Muerte, lejos de espantar, más bien, dice Quevedo, mueve a risa. Lo que espanta es su “nombre”: no lo que ella es, sino lo que en ella pone nuestra imaginación (tema común a estoicos y epicúreos). Ni tampoco su trato tiene nada de tétrico, aunque sí de grave, pero de una gravedad mezclada con la chanza (tema del ascetismo y de un cierto humorismo cristiano). Esta intención, enderezada a “curar de espantos”, implícita en este texto, se explicita claramente en otros. Así, en el capítulo III de *La cuna y la sepultura*, cuyo epígrafe dice: “...desembaraza de

espantos la muerte; no sólo prueba que no es fea, sino que es hermosa” (“mujer muy galana” y “figura donosa”, según nuestro texto). ¿Ni por qué habríamos de temblar ante la muerte si la llevamos dentro de nosotros (4), más aún, si cada uno de nosotros *somos* nuestra muerte, si lo que llamamos “vivir” no es sino “morir viviendo” y lo que llamamos “morir” es “acabar de morir”? En el *Sueño* de que procede nuestro texto se finge, en vida, un viaje al país de los muertos. Tal viaje es, en realidad, imposible. Pero, según Quevedo, es también innecesario, porque si queremos hablar con los muertos no tenemos más que recordar al niño, al adolescente, al hombre joven que fuimos, y que sucesivamente han ido muriendo en nosotros. Y la muerte ajena está también siempre presente. En otro lugar (5) Quevedo, como comentando nuestro texto, opone a la imposibilidad del diálogo con los muertos—los *Sueños*—el diálogo con los moribundos (todos los hombres lo somos) y particularmente con los viejos, en quienes la descomposición—para decirlo en lenguaje quevedesco—ha comenzado ya. Y ni siquiera es menester hablar con ellos. Basta verlos, porque “mejor doctrina dan universalmente los viejos vistos que oídos”; en su costumbre pueden remedar la juventud, pero su figura pronto la desmiente.

Antes hemos aludido a la fuerza plástica de la meditación sobre la muerte: las casas, las ciudades, los lugares habitados todos, son cementerios, almacenes de muertos. ¿No es visible el parentesco entre estas imágenes y las primeras de aquel poema de *Hijos de la ira*?

Madrid es una ciudad de más de un millón de cadáveres (según las últimas estadísticas).

A veces en la noche yo me revuelvo y me incorporo en este nicho en el que hace cuarenta y cinco años que me [pudro.

La cuna es ya la sepultura. La vida entera es un lento ir muriendo, una larga agonía. El muerto sólo se diferencia del vivo en que “no tiene más que morir” (6). Por eso el trance de la muerte es la liberación (7). La filosofía moral debe enseñarnos a morir. Saber morir, es decir, no dejar que, cuando llegue la muerte, nos pueda quitar otra cosa que el postrer aliento, “ser difundo antes de acabar de vivir” (8), o como dice el título del soneto a que pertenece el siguiente terceto, “morir antes”:

*salid a recibir la sepultura,
acariciad la tumba y monumento;
que morir vivo es la última cordura (9).*

Por supuesto, la raíz de esta actitud es estoica, si bien Quevedo procura “perfeccionarla con la verdad cristiana”. Se trata de un “morir-a” y no, como en las “noches” de San Juan de la Cruz, como en “muerte

(4) Véase a este respecto la refutación de Aristóteles desde el punto de vista estoico en la Carta CXLIII del Epistolario dado por Astrana Marín (pág. 1810 del vol. cit.).

(5) Carta CXL., pág. 1783.

(6) Pág. 1783.

(7) Cfse., entre otros textos, la Carta CXXVII, págs. 1746 y siguientes.

(8) Pág. 1837.

(9) *Ed. cit., verso*, pág. 414.

(3) *Les caractères ou les mœurs de ce siècle*, cap. XI, De l'homme.

mística", de fray Antonio Arbiol, de un "morir-para" o "morir-hacia". Se piensa más en un terminar de morir (esta vida) que en un empezar a vivir (vida eterna). Dámaso Alonso lo ha hecho ver, penetrantemente, con respecto a los sonetos morales (10). Pero este apagamiento del alma, esta sofocación de todos los deseos, ¿se dieron efectivamente, no digo ya en la vida de Quevedo, pero ni siquiera en su obra? Los sonetos de amor, precisamente los sonetos de amor (para no hablar de otras manifestaciones mucho menos nobles de pasión), vienen a contradecir tal *apátheia*. "Amor impreso en el alma que dura después de las cenizas", rotula Quevedo uno de ellos: "Amor constante más allá de la muerte", el más famoso de todos. No es verdad, pues, que ni siquiera en el plano mundano, sea la vida para Quevedo un mero "morir viviendo". Hay algo en nosotros que no es pura muerte: el amor no muere, las cenizas conservan su sentido, el polvo es polvo enamorado.

Por otra parte, mucho más que esa contradicción, tan frecuente, entre un estoicismo pensado y un patetismo vivido nos desconcierta el brusco tránsito, tan de Quevedo, de las veras a las burlas. Ya lo hemos visto en el pasaje transcrito. Pero a veces va todavía más lejos. Por ejemplo, en *El caballero de la Tenaza*, parodia esa actitud que él mismo predica de vivir siempre en presencia de la muerte. El cofrade de la Tenaza de Nihil demus "al irse a acostar, antes de dormir, se llegará al talegón vacío que tendrá colgado a la cabecera de su cama por calavera de los perdidos, con rótulo que diga:

Tú, que me miras a mí
tan triste, mortal y feo,
mira, talegón, por ti,
que como te ves me vi,
y verás te cual me veo (11).

El *memento mori* es transpuesto al plano burlesco: recuerda que, si no andas con tiento, te verás como yo, talego, me veo, vacío. Lo tético y lo jocoso se entreveran en la obra de Quevedo como se entreveran, sin duda, en su vida.

II

El segundo texto está tomado de la segunda parte de la *Política de Dios, Gobierno de Cristo*, y constituye el comienzo de su capítulo XIII, que, después de transcribir el texto latino del capítulo IV, versículos 6-11, del Evangelio de San Juan (desde "Jesus ergo fatigatus..."), dice así:

Que el reinar es tarea; que los ceptros piden más sudor que los arados y sudor teñido de las venas; que la corona es peso molesto que fatiga los hombros del alma primero que las fuerzas del cuerpo; que los palacios para el príncipe ocioso son sepulcros de una vida muerta y para el que atiende son patíbulo de una muerte viva, los afirman las gloriosas memorias de aquellos esclarecidos príncipes que no mancharon sus recordaciones, contando entre su edad coronada al-

guna hora sin trabajo. Así lo escribió la antigüedad; no dicen otra cosa los santos; esta doctrina autorizó la vida y la muerte de Cristo Jesús, Rey y Señor de los reyes. Y como suene afrenta en las majestades el descansar un rato, y sea palabras que desconocen y desdennan las obligaciones del supremo poderío, el Evangelista, cuando dijo que Cristo descansaba del cansancio del camino (eso es sentarse), dijo tales palabras: Jesus ergo fatigatus ex itinere, sedebat sic supra fontem. "Jesús, cansado del camino, se sentó así junto a la fuente." Sentóse así, descansó así. Aquel así disculpa el descansar siendo rey; y dice que descansó así para que los reyes sepan que si así no descansan no se asientan, sino se derriban. Veamos, pues, cómo descansó, puesto que la palabra sic, así, está poseída de tan importantes misterios.

Bien se que Lira dice: Quod ex hoc apparebat veritas humanæ naturæ quemadmodum et quando esuriit poste jejunium. Y San Juan Crisóstomo refiere sobre San Juan: Sedebat, ut requiesceret ex labore. Yo reverencio como miserable criatura estas explicaciones, y en ellas adoro la luz del Espíritu Santo que asistió a sus doctores, y la aprobación de la Iglesia en los padres. Diré mi consideración sólo por diferente; sin yerro, a lo que yo alcanzo, y sin impiedad, así en esto como en otras cláusulas, porque se conozca cuál es el día de la lición sagrada y la fecundidad de sus lumbres y misterios, pues guarda que considerar aún a mi ignorancia, sin aborrecerla por mi distraimiento. Esta protesta bastará para los juicios doctamente católicos; que para los que aspiran veneno y leen las obras ajenas con basiliscos, ninguna cosa tiene lugar de defensa.

"Cansado del camino, Jesús estaba así sentado justo a la fuente". Señor: Cristo, Rey verdadero, cansado del camino, sentóse a descansar así. El propio Evangelista dirá cómo descansó. Señor, descansó del camino y trabajo del cuerpo, y empezó a fatigarse en otra peregrinación del espíritu, en la reducción de un alma, en la enmienda de una vida delincuente con muchas conciencias. Así, Señor, que los reyes que imitan a Cristo y descansan así no se descansan a sí, descansan de un trabajo con otro mayor; y estas ansias eslabonan decentemente la vida de los príncipes (...).

Señor, cuando vuestra majestad acaba de dar audiencia, de oír la consulta del Consejo; cuando despachó las consultas de los demás y queda forzosamente cansado, descansa así como Cristo, empezando otro trabajo; trate de reducir a igualdad los que le consultan de otros; atiende vuestra majestad al desinterés de los que le asisten, a la vida, a la medra, a las costumbres, a la intención, que este cuidado es medicina de todos los demás. Quien os dice, Señor, que desperdiciéis en la persecución de las fieras las horas que piden a gritos los afligidos, ése más quiere cazaros a vos que no que vos cacéis (12).

Prescindo ahora del comentario casi literal y gramatical que antes hice, en primer término porque me falta espacio, pero también porque, a la vista del anterior, puede quedar fácilmente a cargo de cualquier alumno. Sólo haré notar el juego de antitesis y paralelismos ("ceptros-arados"; "sepulcro de una vida muerta-patíbulo de una muerte viva"; "camino" material-"peregrinación del espíritu" y el fundamental "descanso"-tarea" o "cuidado"); hacia el final del texto la aplicación al alma y su cuidado de la teoría médica del *similibus curantur*, y, en fin, que pese al tono de constante elevación mantenido no sólo en el pasaje, sino a lo largo del libro, Quevedo es incapaz de renunciar a los juegos de palabras: los reyes que descan-

(10) *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*, págs. 558 y ss.

(11) *Ed. cit., prosa*, pág. 71.

san a imitación de Cristo, es decir, *así*, no se descansan a sí; y, al revés, si así no descansan, no *se asientan*, sino que *se derriban*. He suprimido unas pocas líneas del texto que resumen el contenido total del capítulo. Es muy importante que el alumno advierta y precise el cambio—la trivialización—de sentido de la palabra “cuidado” en el curso de la evolución de la lengua castellana: “cuidado”, en nuestro texto y, en general, en nuestros clásicos, significa, muy próximo a la “cura” latina, aproximadamente lo que hoy “preocupación”; “cuidado”, en el habla actual, significa poco más que “atención”, “esmero” o “precaución”; pero en algunas locuciones conserva la resonancia de su sentido clásico.

La interpretación que sigue es de orientación diferente a la que se ha hecho del texto anterior. En vez de dar un comentario ceñido, brinda más bien un marco de amplios puntos de vista. En presencia de ellos es el propio alumno quien, ayudado por el profesor—que ajustará en cada caso aquel marco al nivel intelectual del discípulo—, deberá comentar por sí mismo el texto.

COMENTARIO Y SERMÓN

¿Qué es, formalmente, este texto? Como todo el libro a que pertenece, un *comentario* a los Evangelios. Quevedo es mucho más original como pensador político-moral que como filósofo moral, hasta el punto de que, a mi parecer, es precisamente la *Política de Dios* (sin olvidar el *Marco Bruto*), su obra de mayor entidad intelectual. Pero escritor nada sistemático recurre, para poner guía y orden en su pensamiento, al método del comentario, tan suyo (recuérdense el *Marco Bruto*, *De los remedios de cualquiera fortuna*, *La constancia y paciencia del Santo Job* y también otros muchos libros que, menos explícitamente, consisten en la explicación de un texto, sin olvidar sus excelentes y libres traducciones), tan cristiano y humanista (exégesis de la Sagrada Escritura, teología y filosofía desarrolladas al hilo de un texto—recuérdense, por ejemplo, los abundantes Comentarios a las Sentencias de Pedro Lombardo—, el Humanismo como lectura e interpretación de los textos clásicos de la Antigüedad) y tan español (baste citar un par de nombres ilustres: Fray Luis de León y San Juan de la Cruz). Nuestro comentario lo será, pues, reduplicativamente, por serlo, a su vez, de otro comentario. Pero el tono de éste, así como la libertad con que se manejan los textos, sin la sujeción literal a lo que ellos dicen, son característicos del *sermón*. Incluso ciertos recursos retóricos, tales la repetición, para mantenerla presente y apoyar el discurso, de la frase que se está glosando, y el moroso desentrañamiento de una palabra que contendría *in nuce* todo lo demás—en nuestro caso la palabra *sic*—, tan propio de la exégesis sacra, nos certifican de la voluntad estilística de Quevedo, voluntad que no tiene por qué sorprendernos en quien escribió una *Homilía a la Santísima Trinidad* y otros escritos que pertenecen inequívocamente al género literario de la oración sagrada. Mas ¿a quién se predica este sermón? Sin ninguna duda, al rey. Expresamente se dirige a él reiteradas veces llamándole “Señor” y “vuestra majestad”. Y ¿qué le predica? Fundamentalmente dos enseñanzas:

una general, desgranada a lo largo de todo el libro, y otra particular de este capítulo, pero no exclusiva, ni mucho menos, de él. La primera, es la de que Jesucristo, por ser Rey, es modelo de reyes y, consiguientemente, que la política católica ha de consistir en imitación del “gobierno de Cristo”. La segunda es lo que en otra ocasión (13) he denominado “absolutismo del cuidado”. Estudiémoslas sucesivamente.

POLÍTICA DEL REY COMO IMITACIÓN DE CRISTO REY

La interpretación del texto transcrito que, como hemos visto, es ya, en sí mismo, un comentario, y en particular la de la frase “esta doctrina autorizó la vida y la muerte de Cristo Jesús, Rey y Señor de los reyes”, no es plenamente posible si nos encerramos en él, porque está remitiendo a la obra de que forma parte. Quevedo propone al rey el modelo de Cristo, pero no simplemente para que sea *buen cristiano* (y sólo en consecuencia para que sea también buen rey), sino para que sea *buen rey cristiano*. El presupuesto de esta sorprendente lectura quevedesca de los Evangelios, como guía de reyes *en cuanto reyes*, es la equívoca afirmación, base de todo el libro, de que Jesucristo fué rey.

Quevedo parte de un juego de palabras. La verdad, incluso dogmática (14) es que, efectivamente, Cristo es Rey, pero no de este mundo, y que no ejerció imperio sobre las cosas civiles; que no fué, en suma, rey en sentido *político*. Quevedo, sin embargo, no pone mucho empeño en deslindar debidamente el *principatus Christi*; antes, al contrario, cultiva la confusión cuando afirma, en el capítulo II de la *Política de Dios*, que a Cristo se le vió ejercer “jurisdicción civil y criminal”. En otra ocasión he señalado la grave falta de respeto que comete Quevedo cuando, aprovechando tal equívoco, se atreve a trazar, en el *Panegrico a la Majestad del Rey nuestro Señor Don Felipe IV, en la caída del Conde-Duque*, el siguiente paralelo:

Veinte y un años ha estado detenida la lumbré de vuestro espíritu esclarecido para que se conozca los años que podéis restaurar en una hora. Como puede caber en el ser humano, considero en V. M. esta imitación de la persona de Cristo, que después que se apartó de su Santísima Madre estuvo los mismos retirado en sí, viniendo a enseñar con palabras y obras a redimir al género humano; escondió en silencio los treinta y luego juntamente empezó a hacer milagros y enseñar.

Frente a Maquiavelo y su “razón de Estado”, frente a la secularización de éste, fundada teológicamente por Lutero y políticamente por Bodino, frente al tacitismo y frente a la subordinación anglicana de la religión a la política, Quevedo mantendrá no como pensador de *sistema*, sino como pensador de *situación concreta*, la subordinación de la política a la moral cristiana o, dicho en sus propios y plásticos términos, la figura de

(13) Cfse. mi artículo “Lectura política de Quevedo”. *Revista de Estudios Políticos*, núm. 49. Enero-febrero 1950.

(14) Cfse. “De principatum Christi”, en la Enciclica *Quas primas*, de 11 de diciembre de 1925. (Denzinger, núms. 2.194 y sigs.)

Cristo Rey como modelo del rey. Porque "bien puede alguno... llamarse rey y firmarse rey; mas serlo y merecerlo serlo, si no imita a Cristo... no es posible, Señor".

EL ABSOLUTISMO DEL CUIDADO

La época moderna ha sido la época de las monarquías absolutas. Los monarcas van concentrando en sí la plenitud del poder. Quevedo, pensador, según acabo de escribir, de "situación concreta", acepta esta "dirección de la historia", como se dice ahora, pero le impone dos condiciones: la responsabilidad moral del rey ante Dios y, lo que es más—lo acabamos de ver—la imitación de Cristo Rey y, en segundo lugar, que al *absolutismo del poder* corresponda el *absolutismo del cuidado*: que el rey tome sobre sí, personal e intransferiblemente—lucha de Quevedo contra los validos—, el cuidado de todos sus súbditos. Nuestro texto comienza diciendo que "el reinar es tarea" y termina hablando del "cuidado" regio. El tema estoico de la preocupación o cuidado es el motivo conductor de toda la obra a que el texto pertenece. Desde las primeras palabras advierte Quevedo a los reyes que "a vuestro cuidado, no a vuestro albedrío, encomendó las gentes Dios nuestro Señor". "Reinar es velar. Quien duerme no reina", escribe algo más adelante. Dirigiéndose directamente al rey le advierte en otro lugar: "Sospechosos deben ser a los reyes, Señor, los solícitos de su comodidad y descanso, pues su oficio es cuidado". Cristo enseña a los reyes que "su oficio es de pastores", pues "para esto nacen reyes, para su desnudez y desabrigo y remedio de todos".

El regio oficio consiste, pues, en tarea, cuidado e incluso, como dice el capítulo siguiente al que comentamos, "cruz".

CUIDADO, DESCANSO, DIVERSIÓN (14 bis)

¿Es posible mantenerse en constante cuidado? Parece que no. Parece que el mismo Cristo, modelo de reyes, se sentó junto a la fuente de la Samaritana porque estaba cansado. Sí, concede Quevedo, pero ¿cómo descansar? Sic, así: "descansó del camino y trabajo del cuerpo, y empezó a fatigarse en otra peregrinación del espíritu". De donde, "los reyes que imitan a Cristo y descansan así, no se descansan a sí; descansan de un trabajo con otro mayor". Naturalmente, Quevedo se da cuenta—y da cuenta a sus lectores—de que Cristo, hombre verdadero, necesitaba descansar del trabajo igual que los demás hombres, y cita en este sentido palabras de San Juan Crisóstomo y de Nicolás de Lira. Pero sin contradecirles declaradamente se acoge, para justificar su rigorista interpretación, a "la fecundidad de lumbres y misterios" de la Sagrada Escritura.

Ahora bien: la tremenda exigencia que hace Quevedo al rey, ¿en qué se funda? Por una parte, ciertamente, en la idea del origen divino del poder; el rey ha sido levantado por Dios sobre los demás hombres,

pero no sólo en cuanto a majestad, también en cuanto a carga: "Que los ceptros piden más sudor que los arados, y sudor teñido de las venas; que la corona es peso molesto que fatiga los hombros del alma primero que las fuerzas del cuerpo", dice nuestro texto. Pero, en un estrato más profundo, esta concepción del oficio regio y la correspondiente lectura del texto sagrado, se basan en una peculiar moral y en una peculiar antropología, o idea del hombre.

Efectivamente, la moral de Quevedo acentúa la preocupación, cuidado o, como dice Santo Tomás, la *sollicitudo*. Al proceder así depende, evidentemente, de los estoicos. Pero ¿depende sólo de los estoicos? En mi libro *El protestantismo y la moral* (15) he hecho ver que la sobrevaloración de lo *sollicitudo* o cuidado es típicamente calvinista, y en *Catolicismo y protestantismo como formas de existencia* (16) creo haber mostrado la comunidad, a lo menos parcial, de estilo de vida, entre reformadores y contrarreformadores. He aquí por dónde Quevedo, bajo la apariencia de un retorno humanista a pensamientos estoicos, se halla incurso, a su modo, en la actitud ética moderna.

Quevedo toma partido en cuanto al rey, pero en el fondo, también en cuanto al hombre, por el cuidado y contra el descanso. El descanso existencial es la "diversión" (en nuestro texto, la caza). Dos grandes católicos barrocos, Quevedo y Pascal, han escrito en contra de la diversión; Quevedo, en contra de la "diversión real" ("Quien divierte al rey, le depone, no le sirve") aunque, por lo demás, una gran parte de su obra sea pura diversión; Pascal, en contra de la "diversión humana". Ahora bien: dejando aparte lo que digan estos dos grandes extremos, preguntémoslos: ¿Cuál es la significación justa de la diversión en la vida del hombre?

Aristóteles se planteó ya este problema en la *Ética nicomaquea* (17). Las diversiones—*diagogé, paidiá, anápausis*—se buscan por sí mismas y son necesarias, si bien la felicidad no consiste en ellas. "Jugar y divertirse para poder trabajar luego, como dice Anácaris, parece razonable. Pues el juego descansa y no es posible trabajar continuamente, sino que se requiere descanso." Pero el descanso, la *anápausis*, no es el fin de la vida. La *skholé* u *otium*, sí; pero la *skholé* no consiste en "juego", sino en *theoría*, en contemplación. Santo Tomás está de acuerdo, en lo esencial, con la doctrina aristotélica sobre la diversión, que ilustra con la comparación, tomada de las *Collationes Patrum*, del arco que, siempre tenso, se rompería (18). En nuestro tiempo es Ortega quien ha llamado la atención sobre este tema.

El juicio de Ortega, expresado en el prólogo al tratado de montería del conde de Yebes, nos interesa sobre manera por haber sido Ortega el primero, con Heidegger, en considerar ontológicamente el viejo tema estoico-calvinista de la preocupación o cuidado. Ortega concibe la vida, según es sabido, como "quehacer" y "ocupación". Pero junto a la "ocupación trabajosa" hay la "ocupación felicitaria". Así, pues, la ocupación humana es doble: "existir" y "descansar de existir". Esta

(14 bis) Sobre la oportunidad o inoportunidad de los coitejos que se hacen bajo el presente epígrafe, así como sobre lo de otros que podrían hacerse—por ejemplo, Montaigne y Quevedo o Quevedo y Pascal—, el profesor juzgará según el grado o madurez intelectual de sus alumnos.

(15) Cfse. capítulo sobre "La moral calvinista", y en particular págs. 228 y ss.

(16) Págs. 156 y ss.

(17) L. X, 6.

(18) S. Th., II-II, 168, 2.

segunda ocupación, la "diversión" es, por tanto, una "dimensión radical de la vida del hombre", y por eso toda cultura tiene que ser también cultura de evasión y diversión.

Quevedo, probablemente, no lo pensaba así. Pero ahí está su obra, festiva y divertida, para demostrar que, por debajo de sus convicciones estoicas, así lo sentía.

EL CUIDADO DE LA MUERTE Y EL CUIDADO DE ESPAÑA

Hemos interpretado—demasiado de prisa, sobre todo este último—dos textos de Quevedo. El primero, se refería a la muerte; el segundo, a la tarea de gobernar a España. El cuidado ético-religioso de la muerte, el cuidado ético-político, y en último término religioso también, de España, fueron las dos grandes preocupaciones de Quevedo. En su vejez una y otra habrían de articularse en lo que Pedro Laín llamó, hace años, el "complejo reactivo de la decadencia". Dos fracasos políticos, la decadencia de España, que Quevedo percibió agudamente, y su propia derrota dentro de la política española, se alían con la concepción estoica de la vida como omnipresente muerte, y con el sentimiento de caducidad del viejo que ve a ésta aproximarse. El famoso soneto que comienza *Miré los muros de la patria mía*, leído hoy y enriquecido con el equívoco sentido de la palabra "patria", envuelve en un talante unitario todos los desencuentros, todas las tristezas, todos los cansancios de Francisco de Quevedo. Una sola esperanza le iba a quedar ya a quien en nuestro segundo texto se manifestaba predicador del *cuidado* y enemigo del *descanso*: el *descanso* último y definitivo en Dios

que, hecho hombre, tomó sobre sí el *cuidado* de todos los hombres.

JOSÉ LUIS L. ARANGUREN
Doctor en Filosofía.

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

La edición más completa y accesible de las obras de Quevedo es la de Astrana Marín, publicada por Ed. Aguilar. En cuanto a bibliografía, como no soy especialista en Quevedo, mi conocimiento de lo que sobre él se ha escrito es limitado. Aunque se refieren exclusivamente a su poesía, interesan mucho, desde el punto de vista de nuestros comentarios, tres estudios: dos de Pedro Laín: "La vida del hombre en la poesía de Quevedo", recogido en el libro *Vestigios*, y "Quevedo y Heidegger", publicado en el número 3, marzo 1938, de la revista *Jerarquía*, y el tercero, de Dámaso Alonso, "El desgarrón afectivo en la poesía de Quevedo", en *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Ed. Gredos, Madrid, 1950. Sobre el estilo de la prosa de Quevedo—enfoque accesorio dentro de nuestro análisis—, el estudio de Leo Spitzer: *Zur Kunst Quevedos in seinem Buscón*, difícilmente accesible al profesor medio español y algunos otros que, publicados en América, tampoco le será fácil a éste ver. Con respecto al pensamiento de Quevedo, Francisco Yndurain: *El pensamiento de Quevedo*, lección inaugural del Curso 1944-1945 en la Universidad de Zaragoza, publicada por aquella Universidad, y Constantino Láscaris Comneno: "Senequismo y agustinismo en Quevedo", *Revista de Filosofía*. Madrid, núm. 34, 1950. Sobre el pensamiento político de Quevedo debe verse la obra general de José Antonio Maravall: *Teoría española del Estado en el siglo XVII*. Instituto de Estudios Políticos, 1944. Más concretamente, *Visión política de Quevedo*, del P. Oswald Lira. Seminario de Problemas Hispanoamericanos, Madrid, 1949. En fin, puede leerse asimismo mi artículo: "Lectura política de Quevedo", publicado en el número 49 de la *Revista de Estudios Políticos*. Como biografía de Quevedo, véase el libro de Luis Astrana Marín: *La vida turbulenta de Quevedo*. Editorial "Gran Capitán", Madrid, 1945.

Comentario a un Texto de Calderón (Auto Sacramental "La Vida es Sueño")

EL AUTOR Y SU ÉPOCA

El autor de la presente obra es don Pedro Calderón de la Barca (1600-1681). Representa típicamente el siglo XVII español, con su *barroquismo*, entendiendo por "barroco" no sólo el retorcimiento de la forma—culteranismo o conceptismo—, sino una época histórica caracterizada centralmente por su *aspiración a lo infinito*, en cuya elevación quiere salvar las mismas formas terrenas, de donde la exasperación expresiva y el retorcimiento formal consiguiente, que, siendo una consecuencia, se han tomado como signo fundamental del barroco. Lo básico verdaderamente es ese afán de infinito, esféricamente extendido, que determina, como *carácter subordinante*, los otros caracteres que se pueden señalar, y entre los cuales destaco, en mi estudio "La filosofía de Calderón en sus autos sacramentales", los siguientes: racionalismo, subjetivismo, dinamismo arquitectural, naturalismo, simbolismo, ascetismo-sensualismo, contraste, jerarquización, melancolía, ternura, morosidad, esencialidad.

Calderón es el poeta de la Contrarreforma y el ba-

rruco; es un autor dramático principalmente, aunque tiene también poemas líricos, y en sus comedias y autos los elementos líricos son abundantes. Su vida fué poco complicada; su obra, copiosísima. He señalado ya el contraste entre la pobreza de la vida y la abundancia de la obra en un estudio-antología publicado en Clásicos Labor. Poeta de la Corte, supo vivir distante y solitario en medio de su bullicio. A los cincuenta y un años se ordenó de sacerdote, y en la última etapa de su vida predominan en su producción los autos sacramentales y las zarzuelas y obras preparadas, por encargo, para las fiestas cortesanas.

O B R A

Tiene obras de carácter variado, algunas de fama universal. Comedias de costumbres, como *No hay cosa como callar*; del honor, como *El Tetrarca de Jerusalén*; de fantasía y gran espectáculo, como las comedias mitológicas del tipo de *El mayor encanto*, y caballerescas, como *La puente de Mantible*; las histó-

ricas, como *La Aurora de Copacabana* y la misma famosa comedia *El alcalde de Zalamea*; de carácter filosófico, como *La vida es sueño* (1637), o religioso, como *El milagro prodigioso* y los *76 Autos Sacramentales*. Entre la obra lírica, señalamos la composición sobre el salmo *Psalle et sile* y la *Elegía en la muerte de doña Inés Zapata*.

LOS AUTOS SACRAMENTALES

Vamos a comentar un fragmento breve del auto *La vida es sueño*, en su segunda y perfecta redacción de 1673.

Calderón dió su forma definitiva al auto sacramental, es decir, logró que lo "historial" y lo "allegórico", la poesía, la filosofía y la teología, se fundieran en una perfecta síntesis de creación poética. Los "conceptos representables" adquieren con él toda su fuerza plástica, sin dejar de ser conceptos abstractos. Por supuesto, esto no fué conseguido de una vez; sólo en la madurez logró el poeta la unidad creadora que subrayamos. En cambio, en la comedia, como puede verse por la del mismo título, la perfección se logra mucho antes. *La vida es sueño*, auto, en su segunda redacción, corresponde a esta época de madurez.

Los autos sacramentales son, como es sabido, *piezas eucarísticas*, tridentinas, pues el Concilio de Trento había concentrado el dogma en la Eucaristía. En la loa del auto *La siembra del Señor*, Calderón concede la palma al Estío, entre todas las estaciones del año, porque en él se celebra la fiesta del *Corpus*. Como Parker ha notado, el *motivo* es siempre eucarístico, aunque no lo sea el *argumento*. De Calderón, sólo un auto de la primera época, *La hidalga del valle* (1640), es mariano, sin motivo eucarístico. En los demás, aunque el tema sea predominantemente mariano, hay un remate eucarístico, más o menos perfectamente encajado, según la perfección lograda por el poeta.

EL PENSAMIENTO

Los autos calderonianos más notables son aquellos que, como ha dicho Valbuena, sintetizan "la historia teológica de la Humanidad": creación, pecado original, redención. A éstos pertenece *La vida es sueño*. Así también *El veneno y la triaca* (que he analizado en mi estudio-antología de Labor) o *A tu prójimo como a ti*, *El pintor de su deshonra* y otros. La profundidad filosófica-teológica de estos autos es considerable. En torno al *problema del hombre*, de su origen, su papel en el mundo y su destino, se abarcan los problemas de su vida psíquica, su vida moral, el universo y el lugar en él del hombre, la sobrenaturalización, en fin, de la naturaleza humana. Las Sagradas Escrituras y las cartas de los apóstoles, la Patrística, y muy especialmente *San Agustín*, y la Escolástica medieval y contemporánea del dramaturgo, son sus bases doctrinales. Pero, además, su pensamiento está en correlación con el pensamiento de su época, aunque no conozca directamente la obra de Descartes, por ejemplo. Así, el problema de la distinción del sueño y la vigilia, los engaños de los

sentidos, la duda metódica—temas cartesianos—se encuentran, aunque resueltos ortodoxamente, en Calderón. Así también la armonía del universo, en forma semejante a como la tratan Malebranche o Leibniz. Calderón no construye un sistema filosófico; utiliza, sin propósito sistemático, lo que necesita para sus creaciones. Además, la intuición del poeta, al penetrar profundamente en la naturaleza humana, plantea cuestiones de sorprendente actualidad, como las de la libertad y la nada de la existencia del hombre.

LA FORMA

No son los autos sacramentales escolástica en verso, como exageradamente se ha dicho. Aparecen en las loas y en algunos fragmentos disputas escolásticas de escaso valor poético, aunque necesarias para la intelección doctrinal, antes de lograr la fusión perfecta de filosofía, teología y poesía. Pero no sólo los hermosos sonetos, romances o décimas, sino también el aliento poético que envuelve a la obra entera es de subidísimo valor. Los temas de la creación del hombre, las glosas de los salmos y del libro de Job—tan frecuentes—, la sumisión y rebelión de los elementos, según esté el hombre en gracia o en culpa, proporcionan motivos que se despliegan en la pompa poética barroca, tan incomprendida en el pasado siglo. La escenografía, que se va complicando en los autos de la segunda época, tiene esta misma pompa: diríase un Rubens. Las "antesalas celestes" de la pintura de la época se hacen también plásticas en el movimiento de las figuras escénicas y en la utilización de símbolos, como el hacha de luz de la vida, el espejo, los frutos, etc. La rigurosa unidad y jerarquía, subrayada también por Valbuena, en las obras calderonianas, produce una *integración sinfónica*. El tema *musical* de los elementos—en este mismo auto y en otros—o la música que avisa o advierte, como el "Obrar bien, que Dios es Dios", de *El gran teatro del mundo*, manifiestan la *importancia del elemento musical*, acorde con la iniciación en el barroco de la música moderna.

SÍNTESIS

Así, las formas literarias, pictóricas, escultóricas y musicales se funden con el pensamiento teológico y filosófico, mostrando claramente *la unidad de cultura* de la época. Con el término *barroco* no designamos, pues, aquí, una cierta singularidad literaria o artística, sino la época entera en su unidad creadora.

EL AUTO "LA VIDA ES SUEÑO"

Como hemos dicho, hay dos redacciones. La primera, conservada en los manuscritos 14.849 y 16.281 de la Biblioteca Nacional, fué publicada por Angel Valbuena Prat, en su tesis doctoral, que en la bibliografía se reseña. A juicio de Valbuena, es obra de Calderón intermedia entre la comedia y el auto en su forma definitiva, más cerca de la comedia en sus personajes y asunto y más imperfecta en su realiza-

ción, salvo fragmentos aislados de mayor frescura poética. La relación con la conocida comedia del mismo título parece manifiesta. La relación de algunos personajes, como *Segismundo* y el *Hombre*; *Clotaldo*, consejero de *Segismundo*, y el *Entendimiento*, se manifiesta con claridad. Esta relación es aún más estrecha en la primera redacción. Se encuentra en ambas obras el monólogo sobre la libertad y el desengaño, si bien este último, en el auto, se enlaza con el tema de la rebelión de los elementos contra el hombre en culpa y adquiere un sentido teológico. La escena del despeñamiento del criado se da también aquí, aunque el despeñado es el *Entendimiento*. Pero es, sobre todo, el tema central del destino del hombre y su comportamiento en este mundo lo que mantiene la relación frente a otras posibles visiones parciales.

ARGUMENTO DEL AUTO

La loa que precede a este auto plantea, como es frecuente, una disputa escolástica sobre el tema que enuncia la *Música*, a saber: ¿qué es mayor prodigio: la Encarnación, en que Dios se hace hombre; la Redención, en que Dios padece por el hombre, o la Eucaristía, en que se le da en Manjar? Los cinco sentidos, después de la consabida disputa sobre las especies de pan y vino, dan su respuesta; pero lo singular es la respuesta del *Oído*—el vencedor—, que dice que lo más prodigioso es la elevación del hombre a Dios, pues “no es / tanto que el Dios Hombre sea / como que el Hombre sea Dios”. Esta solución implica el proceso de sobrenaturalización de la naturaleza humana, que es propiamente lo que constituye la historia de la Humanidad, y viene a ser, así, una respuesta al tema general del auto. Este comienza también con una disputa entre los Cuatro Elementos, en la confusión del Caos—que Calderón identifica siempre con la Nada de los profetas—hasta que el *Poder*, la *Sabiduría* y el *Amor*, es decir, las tres personas de la Santísima Trinidad, con un solo poder, querer y saber, ordenan el Caos en el Cosmos. Queda así preparado el escenario en que se desarrollará la historia de la Humanidad. El *Poder* crea; la *Sabiduría* ordena; el *Amor* anima y despierta el afecto de las Criaturas a Dios. Sigue el cántico de los Elementos—“benedicid al Señor”—y la petición del Elemento más activo—el Fuego—, en nombre de todos, de un *rey de la creación*.

En este punto, el *Poder* anuncia que eternamente está ese rey en “el ejemplar de su idea”, pero que, anunciado a los ángeles, uno—el más hermoso—, por no prestarle vasallaje, se rebeló. ¿Pasará igual en el Hombre? La *Sabiduría* “prevé” la caída del Hombre y su redención, si él mismo admite “humano ser”. A lo que el *Amor* opone, afirmando el libre albedrío, que los “amenazados riesgos no son tan precisos”, si el Hombre sabe que ha de ganar o perder por sí mismo su Imperio, lo que puede alcanzar por su *Entendimiento* y libre Albedrío. El *Poder* ordena a los Elementos que le presten vasallaje, si obra bien, y le arrojen, si mal, y dispone el Paraíso.

Pero la *Sombra* (la Culpa) y el *Príncipe de las Tinieblas* acechan. La *Sombra*, “pálida tez del Caos”, invoca al *Príncipe* en los versos agudos calderonianos,

que expresan temor o mal. Ambos asisten, envidiosos, a la formación del Hombre, para la que presta la Tierra el lodo; el Agua, el elemento para amasarlo; el Aire, su aliento o “suspiro”; el Fuego, el “calor de vida”. Dios le da los talentos de Potencias y Sentidos y le ilumina con la luz de la Gracia. Así surge el *Hombre* de un peñasco. (Recogemos este fragmento para el comentario.) Aquí se inserta el monólogo sobre la libertad, paralelo al de la comedia, aunque en sentido más trascendental.

Sigue la pleitesía de los Elementos, que se desarrolla paralela al desvanecimiento del *Hombre* y a la preparación de la tentación por la *Sombra* y el *Príncipe de las Tinieblas*.

Se inserta otro monólogo del Hombre—*Cielos, ¿qué es esto que veo?*—paralelo al de la comedia: “¡Válgame el Cielo!, ¿qué veo?”. El *Entendimiento* amonesta al *Hombre*, mientras el *Albedrío* le incita a seguir su gusto. Albedrío aquí vale tanto como apetito natural.

Para la simbología del auto es interesante consignar los símbolos marianos del *espejo* (cristal o luna no manchado), el *ave* (ave llena de Gracia), las *flores* (por la *azucena*) y la *cruz* de la espada. En ninguno de ellos logra la *Sombra* poner su veneno; es en los frutos donde puede hacerlo, presentándose al *Hombre* como cultivadora de los jardines. En la tentación, el *Entendimiento* cumple su papel de discernir el bien del mal, e introduce el tema de la vida como sueño: “que suelen / ser soñadas las venturas; / y podrá ser, si despiertas, / que entre fantasmas confusas / todo esto vuelva a ser nada”. Pero el *Hombre*, ayudado por su *Albedrío*, despeña a su *Entendimiento* y come la fruta. El mundo se desordena, pues el pecado introduce el desorden en la creación. Los *Elementos* se rebelan, y *Poder*, *Sabiduría* y *Amor* decretan el cumplimiento de la Redención, puesto que el hombre es “capaz de enmienda”.

Vuelve el *Hombre* al peñasco donde salió, en escena paralela a la vuelta de *Segismundo* a su prisión, y viene el monólogo del desengaño, central en la comedia. También aquí se da “el orgullo reprimamos” y la idea de que todo lo vivido se ha soñado, pero con un final diferente, en que el *Hombre* adquiere conciencia de su culpa, pues es la *Sombra* quien le acompaña y contesta. Pero el *Hombre* recobra su *Entendimiento* y su *Albedrío*, con lo que es capaz de reconocer su falta y pedir perdón por ella. La Penitencia del *Hombre* atrae la misericordia divina, y la *Música* anticipa el “Gloria a Dios en las alturas”, hasta que la *Sabiduría* encarna en el *Peregrino*, figura de Cristo. Este desata al *Hombre* de sus cadenas y carga con ellas, es decir, carga con sus culpas, ya que El sólo puede dar a culpa infinita infinita recompensa. La *Sombra* y el *Príncipe*, que vienen a matar al *Hombre* (el pecado es ya muerte del alma), matan al *Peregrino*. Pero su muerte es el triunfo de la Vida, pues resucita, y la Redención del *Hombre* se ha consumado. Los *Elementos* vuelven a su obediencia, pues vuelven a la Gracia. El *Agua* da materia para el Bautismo; la *Tierra*, espigas y vides para la *Eucaristía*; Sacramentos ambos que le libran de la culpa original y, por la penitencia, de la culpa actual. Como en *A tu prójimo como a ti*, el *Hombre* no se restaura por sí mismo, aunque se

necesita su libre inclinación, sino por Cristo y los Sacramentos. La transustanciación es posible, porque la Voz que pudo sacar de la nada cielos y tierra, puede hacerlo todo. El *Aire* presta su materia para la voz consagrada y el *Fuego* su llama de amor. En este final eucarístico el *Poder* enseña al *Hombre*:

*Y pues cuanto vives sueñas,
pues al fin la vida es sueño,
no otra vez tanto bien pierdas,
porque volverás a verte
aún en prisión más estrecha,
si con culpa en el letal
último sueño despiertas.*

Tras la acostumbrada petición de perdón, se cierra el auto con el "Gloria a Dios en las alturas".

FRAGMENTO COMENTADO

Como se señala en su lugar, en el argumento, selecciono el momento de la emergencia del *Hombre* con el monólogo sobre la libertad. El tema de este surgimiento se halla también profundamente tratado en otros autos, como *El pleito matrimonial* y *El gran teatro del mundo*, con cuyos fragmentos se puede comparar para completar las ideas calderonianas sobre el tema. He aquí ahora este fragmento:

(Descúbrese un peñasco, y el HOMBRE vestido de pieles y la GRACIA con un hacha.)

GRACIA ¡Hombre, imagen de tu Autor,
de esa enorme cárcel dura
rompe la prisión oscura
a la voz de tu Criador!

HOMBRE ¿Qué acento? ¿Qué resplandor
vi, si esto es ver; oí,
si es oír, esto que hasta aquí
del no ser pasando al ser;
no sé más, que no saber,
qué soy, qué seré o qué fui?

GRACIA Sigue esta Luz, y sabrás
de ella lo que fuiste y eres;
mas de ella saber no esperes
lo que adelante serás,
que ello tú solo podrás
hacer que sea malo o bueno..

HOMBRE De mil confusiones lleno
te sigo. ¡Oh, qué torpe el paso
primero doy!

LUZ ¿No es, acaso,
que de libertad ajeno
nazca el hombre?

HOMBRE Pues ¿por qué,
si ese hermoso lumínar
(que a un tiempo ver y cegar
hace) otra criatura fué,
apenas nacer se ve,
cuando con la majestad
de su hermosa claridad
azules campos corrió,
teniendo más alma yo
tengo menos libertad?
¿Por qué, si es que es ave aquella
que, ramillete de pluma,
va con ligereza suma
por esa campaña bella;
nace apenas, cuando en ella

*con libre velocidad
discurre la variedad
del espacio en que nació,
teniendo más vida yo,
tengo menos libertad?
¿Por qué, si es bruto el que a bellas
manchas salpica la piel
(gracias al docto pincel
que aún puso primor en ellas),
apenas nace y las huellas
estampa, cuando a piedad
de bruta capacidad,
uno y otro laberinto
corre, yo, con más instinto,
tengo menos libertad?
¿Por qué, si es pez el que en frío
seno nace y vive en él,
siendo argentado bajel,
siendo escamado navío,
con alas que le dan brío,
surca la vaga humedad
de tan grande inmensidad
como todo un elemento,
teniendo yo más aliento,
tengo menos libertad?
¿Qué mucho, pues, si se ve
torpe el hombre en su creación,
que tropiece la razón
donde ha tropezado el pie?
Y pues hasta ahora no sé
quién soy, quién seré, quién fui,
ni más de que vi y oí,
vuelva a sepultarme dentro
ese risco, en cuyo centro
se duela mi autor de mí.*

(Clásicos castellanos, 69; págs. 208-210.)

COMENTARIO

En cierto modo, en un auto sacramental, la exploración de su argumento y sentido alegórico de las figuras y las acciones supone ya un comentario. Pueden notarse las formas barrocas de los Elementos en la Creación; la teoría empedoclea—y luego aristotélica y escolástica—de los cuatro Elementos y de sus afinidades y diferencias por el amor y el odio; las "ideas ejemplares" agustinianas y las dificultades teológicas que van surgiendo y que, generalmente, plantean la *Sombra* y el *Príncipe*.

Viniendo ya, concretamente, al fragmento seleccionado, notamos lo siguiente:

a) *Forma*.—El fragmento está escrito en *décimas*, estrofas de versos de arte menor, *octosílabos*, según la siguiente combinación métrica: *abbaaccddc*. En esta misma estrofa está el monólogo de la libertad de Segismundo, y es muy frecuente en Calderón. Las *décimas* calderonianas tienen frecuentemente una estructura que las divide en dos partes: la primera comprende los cuatro primeros versos; aquí se da una pausa y luego se da un nuevo movimiento que abarca el resto de la estrofa. Este ritmo en curva doble y desigual determina la entonación y la música en general de los versos. Sólo en su unidad tiene sentido hablar de mayor o menor logro o perfección de un pasaje calderoniano en *décimas*.

El *barroquismo* no es preciso subrayarlo. Se podría

hablar del “conceptismo” de la primera y última estrofa, cuando habla el *Hombre*, si no fuera más bien “conceptualismo” filosófico. Calderón dice en verso, con la mayor precisión, las mayores sutilezas filosóficas. Las imágenes de las décimas de la libertad manejan más bien tópicos de la poesía de la época, algunos típicamente calderonianos: “ramilletes de plumas” (como en otros lugares, “cítara de plumas”), “azules campos”, el firmamento; “argentado bajel” o “escamado navío”, el pez. No surgen aquí las imágenes impresionantes que dan la medida, en otros lugares, de su fuerza creadora. (Pueden verse algunas en “Arte dramático y Lenguaje poético”, en el Apéndice del *Calderón de Labor*.) Aquí la expresión se ciñe al pensamiento que se quiere expresar, desplegado en las comparaciones que, aproximadamente, se encuentran ya en la comedia. La sucesión allí es: ave-bruto-pezo-arroyo; aquí: sol-ave-bruto-pezo. La preeminencia humana se señala allí, respectivamente, por “más alma, mejor instinto, más albedrío, más vida”. En el auto, por “más alma, más vida, más instinto, más aliento”. Salvo el instinto, especialmente ligado al bruto, se observa que los demás términos son intercambiables, pues se puede decir, conservando el mismo sentido, que el hombre tiene más vida o más alma que el sol o el arroyo (inanimados) o que el ave (animada, pero sólo con alma y vida sensibles). No se trata, pues, de una imprecisión conceptual; la equivalencia deja al poeta libre para utilizarlos, sin ripio, según las necesidades de la rima. Obsérvese, de paso, cómo forma y pensamiento aparecen indisolubles.

Se puede notar la fuerza expresiva de algunos verbos—“azules campos corrió”—o de algunos epítetos: “libre velocidad”, “bruta capacidad”, “frío seno”, “vaga humedad”. Y a este tenor, otras precisiones estilísticas, notando que la forma se ciñe como piel al pensamiento, por lo que no hay desmesura, como Dilthey ya notó. (*Psicología y Teoría del conocimiento*: “La imaginación del poeta”.)

b) *Pensamiento*.—En conjunto, se plantea aquí el problema total del hombre: su origen, su naturaleza y su destino. Las tres cuestiones van implicadas y son realmente una: la determinación de la esencia humana. Su naturaleza responde a su origen y en ella va dado su destino, puesto que lo que haya de ser depende de lo que esencialmente es: un ser liberado de la servidumbre de los instintos y dirigido a una vida supraterránea.

Puede verse este tema general planteado en otros autos, especialmente en *El gran teatro del mundo*; *El pleito matrimonial* (pregunta que comienza: “Sin oír hablar ni ver / en noche continua estoy”); *El pintor de su deshonra* (“¿Qué soberano poder / hoy ser al no ser ha dado...?”); el soneto de la *Naturaleza Humana en La cura y la enfermedad*; el parlamento de la *Razón en Los alimentos del hombre*; la capacidad de arrepentimiento en *La redención de cautivos*.

El *Hombre* aparece entre el bruto y el ángel. Así lo dice el *Príncipe* en la escena que sigue a este fragmento (“¿Quién es el hombre, Señor, / que tanto le magnificas?”). Por el pecado se hace bruto; por la Gracia se eleva al ángel. Sólo moviéndose en esta dirección cumple el destino que corresponde a su na-

turalidad de ser libre, con un alma hecha a imagen y semejanza de Dios. Pero ¿es verdaderamente libre? Veamos ahora en detalle esta cuestión.

ANÁLISIS MÁS DETALLADO

La idea de la naturaleza humana como sobrenaturalizada desde su origen está ya contenida en los cuatro versos que dice la *Gracia*, al considerar al *Hombre* “imagen de su Autor”. Pero también está su adscripción terrena, pues que sale de la “enorme cárcel dura” de un peñasco, de la “prisión oscura” de la tierra. El Verbo creador, la Palabra divina, que es, según San Agustín (*Confesiones*, L, XI, cap. VII), el mismo Hijo de Dios o Sabiduría, es quien tiene poder para sacarle de esta prisión, dotándole de Verbo o *lógos*, de “racionalidad”, en el amplio sentido escolástico del término *rationalis*, tan restringido en el pensamiento moderno.

A esta Voz, el *Hombre* pasa “del no ser al ser”, pero pasa en “confusión”. De aquí la triple interrogación sobre su naturaleza, su destino y su origen: “quién soy, quién seré, quién fui”.

La *Gracia* le contesta. Siguiendo su luz, ésta le esclarecerá sobre su origen y naturaleza, pero su futuro depende de él, está en su mano. Es la afirmación del *libre albedrío*. El hombre “se hace” según obre bien o mal; no constituye su propio ser, pues, como ser contingente, no se da el ser a sí mismo; ni su modo específico de ser—es decir, ser “hombre” y no otro animal—depende tampoco de él; pero lo que “llegue a ser”, el cumplimiento o la frustración de su destino, está en su mano.

Mas la confusión es tanta, es “tan torpe su paso”, que la Luz puede preguntar: “¿No es, acaso, / que de libertad ajeno / nazca el hombre?” Esta pregunta, que da origen al famoso monólogo, puede ser divertidamente entendida.

Puede interpretarse en el sentido de que el hombre conquista su libertad, partiendo de una vida primitiva casi animal y alejándose de ella en un proceso de “humanización”, primero, y de “espiritualización”, después. Es lo que viene a sostener Jaspers en su *Origen y meta de la Historia*. Entra en el pensamiento general de Jaspers la idea de que el *Hombre* es un *ser siempre inacabado*, siempre capaz de algo absolutamente nuevo: este “inacabamiento” le es esencial. Pero si el hombre naciese totalmente ajeno de libertad, no se comprende cómo ni por qué o por quién llegaba a ser libre, pues de su misma naturaleza finita no podría brotar la liberación. Se hace necesario pensar en una Persona Infinita que le haya “liberado”, esto es, que haya suspendido su servidumbre a la inferior vida instintiva, desligándole así de la pura animalidad.

La pregunta, sin embargo, responde bien al hecho histórico de que el hombre, cercado por la Naturaleza, necesitó milenios para encauzar “humanamente” su vida, y, por tanto, en su limitación e imperfección, cabe preguntarse si es verdaderamente libre.

La pregunta implica la cuestión de su *destino*, pues, según sea o no sea libre, su destino estará determinado al modo físico o podrá autodeterminarse, conforme a su esencial naturaleza. En cuanto la esencia

humana pide ya el obrar como hombre, la indeterminación de la libertad no entrega el hombre al azar, originando la angustia o "vértigo de la libertad", en la expresión kierkegaardiana, sino que hay fines que corresponden necesariamente a la naturaleza humana, y, por tanto, su destino se cumple, históricamente, con "necesaria libertad".

En el famoso monólogo que sigue, el *Hombre* encuentra que los seres inanimados y animados tienen, aparentemente, más libertad que él. Se trata de una ilusión, pero de una ilusión explicable. Los seres no racionales están sometidos a la servidumbre del ser físico; su destino está causalmente trazado, y su "naturaleza" consiste en no poder elevarse sobre la Naturaleza. Como no tiene que decidirse ni "hacerse" su vida, esto da a su vivir una seguridad que, en su descanso de toda responsabilidad, parece una liberación. Pero una liberación de su propia capacidad de autodeterminación sería, para el hombre, un descenso a la vida inferior: sería un encadenamiento a la Naturaleza. No estaría liberado, sino "condenado" a la servidumbre de lo puramente natural. La libertad es una "salvación" de esta servidumbre; por ella el hombre no está "condenado a ser libre", como se ha dicho (Sartre), sino salvado de la esclavitud física.

Se ha podido pensar, como ha pensado L. E. Palacios a propósito del monólogo de Segismundo, que se trata, en la comedia, sólo de la *libertad física*, que Segismundo envidia en los otros seres. En efecto, la libertad de esos seres es una *libertad física*, es decir, un "encadenamiento" causal. Pero la cuestión de fondo que en la pregunta late es la de si, al carecer de esa "determinada libertad", el hombre no está en situación inferior para cumplir su destino, dado que tiene que resolverse por sí y se encuentra limitado e imperfecto, sumido en la confusión. La cuestión del destino está, pues, claramente implicada.

Por esa situación inferior, "el delito mayor" del hombre sería "el haber nacido", como se dice en la comedia; el hombre representaría una imperfección en la regularidad de la naturaleza, un ser contradictorio y absurdo que aspiraría a "ser lo que no es". Este pensamiento informa muchas teorías modernas. Pero no es, claro está, la respuesta cristiana.

Al sentirse el *Hombre* tan inseguro sobre su ser y destino, quisiera no haber nacido: es la vocación al no ser, la nada potencial que en todo ser contingente reside, pero de la que sólo el hombre, entre los seres terrenos, se da cuenta. Por eso el *Hombre* quiere "sepultarse" otra vez en el risco del que surgió.

Pero esta potencia nificadora es sólo un aspecto parcial de la naturaleza humana—que los existencialistas hacen total—, y hay que contar con que en el hombre se da una "actualidad" y una vocación de eternidad realizable por la inmortalidad de su alma. Calderón sabe, además, que "todo ser es bueno" metafísicamente, y, por eso, si el *Hombre* dice, en *El pleito matrimonial*, "ni ser quiero, que es tristeza / a mi ser aparejada / ver que acaba siendo nada / ser que siendo nada empieza", corrige este nihilismo, afirmando, a continuación, que vale más "ser para dejar de ser / que no ser nunca jamás".

EUGENIO FRUTOS

Catedrático de la Universidad de Zaragoza.

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

A) Ediciones del auto *La vida es sueño*:

CALDERÓN DE LA BARCA (D. Pedro): *Autos sacramentales, alegóricos e historiales*. Primera parte. En Madrid, 1677. (Figuran doce autos, entre los cuales está el comentado. Hay alguna reimpresión.)

PANDO Y MIER (D. Pedro): *Autos sacramentales, alegóricos e historiales del insigne poeta español don Pedro Calderón de la Barca*. Madrid, 1717. (72 autos en seis volúmenes. *La vida es sueño* figura en el tomo VI.)

FERNÁNDEZ DE APONTES (J.): *Autos sacramentales alegóricos y historiales del Phénix de los poetas, el español don Pedro Calderón de la Barca*. Madrid, 1756-59. (73 autos en seis volúmenes. *La vida es sueño* figura en el IV.)

BIBLIOTECA DE AUTORES ESPAÑOLES: *Autos sacramentales desde su origen hasta fines del siglo XVII*. Colección por don EDUARDO GONZÁLEZ PEDROSO, t. LVIII. Rivadeneyra, Madrid, 1865. (Selecciona 14 autos de Calderón, entre ellos *La vida es sueño*; págs. 421-440.)

VALBUENA PRAT (Angel): 1. Don Pedro Calderón de la Barca: *Obras completas*; tomo III, *Autos sacramentales*. Aguilar, Madrid, 1952. (*La vida es sueño* figura en las págs. 1381-1407, incluyendo nota preliminar y loa. La primera redacción, en las págs. 1859-1875, también con nota preliminar. Fué publicada antes por el mismo VALBUENA en su tesis doctoral: *Los autos... de Calderón*, 1924.)

2. *Autos sacramentales*. 1. *La cena del rey Baltasar, El gran teatro del mundo y La vida es sueño*. "Clásicos Castellanos", número 69. Madrid, 1926. (Esta es la única edición asequible a los alumnos.)

B) Estudios para el comentario:

ALONSO (Dámaso), y BOUSOÑO (Carlos): *Seis calas en la expresión literaria española*. Gredos, Madrid, 1951. (Correlación en la estructura del teatro calderoniano; págs. 113-187.)

FRUTOS (Eugenio): *Calderón de la Barca* (Estudio y Antología). "Clásicos Labor", IX. Barcelona, 1949. (Además de la bibliografía calderoniana, hay un apartado especial de estudio sobre el Barroco.)

La Filosofía de Calderón en sus Autos Sacramentales. Institución "Fernando el Católico". Zaragoza, 1952. (También con bibliografía calderoniana.)

PALACIOS (Leopoldo E.): *La vida es sueño*. "Finisterre", II, fascículo 1; págs. 5-52. Madrid, 1948.

PARKER (Alexandre A.): *The allegorical drama of Calderón*. The Dolphin Book. Oxford and London, 1943.

"Calderón, el dramaturgo de la escolástica". *Revista de Estudios Hispánicos*, 3, 4, Madrid.

REYES (Alfonso): "Un tema de *La vida es sueño*". "El hombre y la Naturaleza en el monólogo de Segismundo". *Revista de Filología Española*, IV, I; págs. 1-25 y 237-276. Madrid, 1917.

TEATRO TEOLÓGICO ESPAÑOL (Piezas maestras del): I. *Autos sacramentales*. Selección, prólogo e introducción de Nicolás GONZÁLEZ RUIZ. B. A. C., Madrid, 1953. (Incluye 15 autos de CALDERÓN, entre ellos *La vida es sueño*; págs. 388-423.)

VALBUENA PRAT (Angel): *Calderón. Su personalidad, su arte dramático, su estilo y sus obras*. Juventud, Barcelona, 1941. El orden del Barroco en *La vida es sueño*. *Escorial*, VI, 16; páginas 167-192. Madrid, 1942.

(Hay que tener en cuenta, además, los prólogos y notas de las ediciones citadas y del otro volumen de *Autos de Calderón* en "Clásicos castellanos", núm. 74 (1927). Y también los capítulos que consagra a CALDERÓN en su *Historia de la Literatura Española* y en su *Literatura dramática española*. Labor, Barcelona, 1930.)

Comentario al § 13 del "Discurso de Metafísica" de Leibniz

I. TEXTO

COMO LA NOCIÓN INDIVIDUAL DE CADA PERSONA ENCIERRA DE UNA VEZ PARA TODAS LO QUE OCURRIRÁ SIEMPRE, SE VEN EN ELLA LAS PRUEBAS "A PRIORI" O RAZONES DE LA VERDAD DE CADA ACONTECIMIENTO, O POR QUÉ HA OCURRIDO UNO CON PREFERENCIA A OTRO. PERO ESTAS VERDADES, AUNQUE SEGURAS, NO DEJAN DE SER CONTINGENTES, PUES SE FUNDAN EN EL LIBRE ALBEDRÍO DE DIOS Y DE LAS CRIATURAS, ES CIERTO QUE SU ELECCIÓN TIENE SIEMPRE SUS RAZONES, PERO INCLINAN SIN NECESITAR.

Pero antes de pasar más adelante, hay que tratar de salvar una gran dificultad, que puede surgir de los fundamentos que hemos establecido más arriba. Hemos dicho que la noción de una sustancia individual encierra de una vez para siempre todo lo que puede ocurrirle jamás, y que considerando esta noción se puede ver todo lo que se podrá enunciar de ella con verdad, como podemos ver en la naturaleza del círculo todas las propiedades que se pueden deducir de ella. Pero parece que con esto se anulará la diferencia entre las verdades contingentes y necesarias; que la libertad humana no tendrá ya lugar alguno, y que una fatalidad absoluta imperará en todas nuestras acciones como en todo el resto de los acontecimientos del mundo. A lo cual respondo que hay que distinguir entre lo que es cierto y lo que es necesario; todo el mundo está de acuerdo en que los futuros contingentes son seguros, puesto que Dios los prevé, pero no se reconoce por eso que sean necesarios. Pero—se dirá—si alguna conclusión se puede deducir infaliblemente de una definición o noción, será necesaria. Y nosotros sostenemos que todo lo que ha de ocurrir a alguna persona está ya comprendido virtualmente en su naturaleza o noción, como las propiedades lo están en la noción de círculo. Así, la dificultad subsiste aún; para resolverla sólidamente digo que la conexión o consecución es de dos maneras: una es absolutamente necesaria; su contrario implica contradicción, y esta deducción se realiza en las verdades eternas, como son las de Geometría; la otra sólo es necesaria ex hypothesi, y por decirlo así, accidentalmente, y es contingente en sí misma cuando el contrario no implica [contradicción]. Y esta conexión no se funda en las ideas puras y en el simple entendimiento de Dios, sino también en sus decretos libres y en la continuidad del universo. Pongamos un ejemplo: Puesto que Julio César llegará a ser dictador perpetuo y dueño de la República y suprimirá la libertad de los romanos, esta acción está comprendida en su noción, pues suponemos que la naturaleza de tal noción perfecta de un sujeto es comprenderlo todo, a fin de que el predicado esté incluido en ella, ut possit inesse subjecto. Se podría decir que no tiene que cometer esa acción en virtud de esa noción o ideas, puesto que sólo le conviene porque Dios lo sabe todo. Pero se insistirá en que su naturaleza o forma responda a esa noción, y puesto que Dios le ha impuesto ese personaje, desde ese momento le es necesario satisfacer a él. Podría responder a esto por la instancia de los futuros contingentes, pues éstos no tienen aún ninguna realidad fuera del entendimiento y voluntad de Dios, y puesto que Dios les ha dado allí esa forma de antemano, será menester de todos modos que respondan a ella. Pero prefiero resolver las dificultades mejor que disculparlas con el ejemplo de otras dificultades semejantes, y lo que voy a decir servirá para explicar tanto

una como otra. Ahora es, pues, cuando hay que aplicar la distinción de las conexiones, y digo que lo que sucede de conformidad con esas anticipaciones es seguro, pero no es necesario, y si alguien hiciera lo contrario no haría nada imposible en sí mismo, aunque sea imposible (ex hypothesi) que esto acontezca. Pues si algún hombre fuera capaz de concluir toda la demostración, en virtud de la cual podría probar esa conexión del sujeto, que es César, y del predicado, que es su empresa afortunada, haría ver, en efecto, que la futura dictadura de César tiene su fundamento en su noción o naturaleza, que se ve en ésta una razón de por qué resolvió pasar el Rubicón mejor que detenerse en él, y por qué ganó y no perdió la jornada de Farsalia, y que era razonable y, por consiguiente, seguro que esto ocurriera; pero no que es necesario en sí mismo ni que el contrario implique contradicción. Análogamente a como es razonable y seguro que Dios hará siempre lo mejor, aunque lo menos perfecto no implique [contradicción]. Pues se encontraría que esta demostración de ese predicado de César no es tan absoluta como las de los números o de la geometría, sino que supone la sucesión de las cosas que Dios ha escogido libremente, y que está fundada en el primer decreto libre de Dios, que establece hacer siempre lo que es más perfecto, y en el decreto que Dios ha dado (a continuación del primero) respecto a la naturaleza humana, que es que el hombre hará siempre—aunque libremente—lo que le parezca lo mejor. Pero toda verdad que está fundada en esta clase de decretos es contingente, aunque sea cierta; pues estos decretos no cambian la posibilidad de las cosas, y, como ya he dicho, aunque Dios escoja siempre seguramente lo mejor, esto no impide que lo menos perfecto sea y siga siendo posible en sí mismo, aunque no ocurra, pues no es su imposibilidad, sino su imperfección, quien hace rechazarlo. Y nada cuyo opuesto sea posible es necesario. Se podrá, pues, resolver esta clase de dificultades por grandes que parezcan (y, en efecto, no son menos apremiantes desde el punto de vista de todos los demás que han tratado alguna vez este tema) con tal de considerar, bien que de otro modo o bien (lo que es lo mismo) que tienen pruebas a priori de su verdad, que las hacen ciertas y que muestran que la conexión del sujeto y el predicado en estas proposiciones tiene su fundamento en la naturaleza de uno y otro, pero que no tienen demostraciones de necesidad, puesto que esas razones sólo están fundadas en el principio de la contingencia o de la existencia de las cosas; es decir, en lo que es o parece lo mejor entre varias cosas igualmente posibles, mientras que las verdades necesarias están fundadas en el principio de contradicción y en la posibilidad o imposibilidad de las esencias mismas, sin tener que ver en esto con la voluntad libre de Dios o de las criaturas.

II. NOTICIAS GENERALES SOBRE EL TEXTO QUE SE VA A COMENTAR

El texto que vamos a comentar es el § núm. 13 del *Discurso de Metafísica*, de Leibniz.

Leibniz (1646-1716) es justamente considerado como uno de los pocos grandes espíritus enciclopédicos que hayan existido jamás. El descubrimiento del Cálculo Infinitesimal lo sitúa entre los máximos genios matemáticos; pero también fué eruditísimo historiador y jurisperito, y precursor de la Lógica simbólica. Para los

alemanes, Leibniz ha sido el promotor de los estudios filosóficos modernos. Poseía un conocimiento profundo de la Escolástica (a través de Fonseca y Suárez, principalmente); pero su pensamiento filosófico se desarrolla a partir de los grandes problemas metafísicos que planteó Descartes y continuó Spinoza. Leibniz es el último gran representante del *racionalismo barroco*.

La producción filosófica de Leibniz se contiene en numerosas, pero breves obras—exceptuando a los *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano* y a la *Teodicea*—y en sus cartas (que pasan de 15.000). Ciertamente que todos estos escritos podrían considerarse como exposiciones diversas de un mismo pensamiento central, a saber: la teoría de las mónadas; de suerte que de cada obra de Leibniz podríamos decir lo que Leibniz mismo afirmaba de sus mónadas: que cada una reflejaba a todas las demás. El *Discurso* corrobora esta afirmación, y el párrafo del mismo que comentamos la redonda a su vez, en relación con la obra entera.

El *Discurso de Metafísica*, de hecho, constituye la primera "cristalización" del pensamiento metafísico original de Leibniz, según declara él mismo en una carta escrita años más tarde, en 1697. "Yo he comenzado muy joven a meditar; pero sólo hace aproximadamente doce años, me he encontrado satisfecho." Leibniz, en efecto, profundamente identificado con la tradición escolástica—sobre todo, con su actitud teoleológica—había sido vivamente impresionado "por la manera elegante de explicar la Naturaleza de un modo mecánico" de Descartes, y quiso conciliar ambas actitudes, aplicando a todo ser real, simultáneamente, la concepción teoleológica—la doctrina de las causas finales—y la concepción mecanicista. Esto exigía superar el dualismo cartesiano de las *Res cogitans* y *Res extensa*, ya que, dentro de este dualismo, las categorías teológicas y mecanicistas parecían referirse, separada y respectivamente, a estas sustancias, pero sin una unión interna y plena. A la superación del dualismo cartesiano le ayudó decisivamente el monismo de Spinoza, a quien había ido a visitar tras su estancia en París (1672-1676) y de quien al parecer consiguió la lectura de la *Ética*, cosa que Leibniz procuró ocultar siempre. En el *Discurso de Metafísica*, Leibniz logra, por primera vez, un sistema personal, basado en un reconocimiento pleno de la *Sustancia individual*, al estilo aristotélico, pero concebido según categorías muy afines a las de la sustancia espinosiana. Leibniz construyó un sistema pluralista, pero a base de unidades, cada una de las cuales se asemejan a la sustancia de Spinoza; proceso éste que guarda impresionante paralelismo con el que condujo a los sistemas pluralistas de Anaxágoras o Demócrito, en tanto que basados sobre infinitos elementos (homeomerías, átomos), pero concebidos de acuerdo con las propiedades del ser de Parménides. Las *unidades sustanciales*, de linaje espinosiano (pues ellas son autónomas, son causa o razón interna de sus propios actos, son apetito e intelecto a la par, son *res extensa* y *res cogitans* simultáneamente, desarrollan su esencia sin intervención del azar, inmanentemente, etc., etc.) habrían de ser designadas por Leibniz, más adelante (1696), con el nombre de mónadas, término que ya empleó Bruno, aunque Leibniz lo tomó probablemente de un alquimista coetáneo suyo: Van Helmont el Joven. Pero, si no el nombre, la idea

de mónada está casi totalmente perfilada en este *Discurso* decisivo, y podemos servirnos de este tecnicismo como equivalente a la expresión "sustancia individual" que aparece en el texto comentado.

El *Discurso de Metafísica*, por su brevedad (37 párrafos), se acomoda a la costumbre barroca. Lo escribió Leibniz cuando contaba treinta y ocho años (es decir, probablemente hacia 1684), pero el manuscrito estuvo trasapelado en la Biblioteca de Hannover, donde lo descubrió Grotefend; de suerte que hasta 1846 (doscientos años después del nacimiento de Leibniz) no fué publicado, juntamente con la correspondencia que sostuvo con Arnauld y con el conde de Hesse-Rheinfels.

Leibniz había enviado el manuscrito de su *Discurso* a Arnauld; y en carta le incluía un resumen de cada uno de los párrafos de la obra, que hoy día suelen anteponerse a estos párrafos como epígrafes.

La correspondencia con su amigo Arnauld, el teólogo jansenista, es una de las fuentes más importantes para conocer el pensamiento de Leibniz. Según Bertrand Russell, es aquí donde se contiene el verdadero y más profundo pensamiento del genial filósofo alemán; pensamiento que sería esotérico, desconocido de sus contemporáneos y sucesores, debido a que Leibniz no se atrevió a publicarlo, y a fomentar su temor contribuyó Arnauld, que encontraba sus ideas demasiado opuestas e inadecuadas al común sentir del público. Lo que generalmente se conocería de Leibniz, el lado exotérico de su pensamiento, sería también lo más superficial; sería el Leibniz optimista y fantaseador, en contraposición de un Leibniz espinosista y atenido al más estricto rigor deductivo.

La opinión de Russel, entendida de un modo extremo, es muy discutible. Pero, en todo caso, el *Discurso de Metafísica*, y, dentro de él, el párrafo que comentamos, que refleja y contiene virtualmente la totalidad de la obra, debería considerarse, a la par, como un depósito de los aspectos esotéricos y exotéricos más profundos del pensamiento de Leibniz. Creemos que esta afirmación se desprenderá del estudio escrupuloso, aunque esquemático, que de nuestro párrafo intentamos hacer a continuación.

III. ANÁLISIS GENERAL DEL PÁRRAFO 13 DEL DISCURSO DE METAFÍSICA DE LEIBNIZ

Nuestro párrafo pretende solucionar la más grave dificultad que se opone a la teoría de las mónadas, en tanto que ésta implica la afirmación de que la sustancia individual encierra todo lo que puede ocurrir al sujeto. Esta *tesis* es un corolario del concepto de mónada, pues la mónada, como unidad intrínseca metafísica, contiene en su concepto todas las determinaciones y accidentes aparentemente *sobvenidos* al sujeto, y vinculados, aparentemente de un modo extrínseco, al mismo. Si el *sujeto individual* es una mónada, entonces todo lo que puede ocurrirle al sujeto estará contenido en su concepto, internamente y, por tanto, de un modo analítico y necesario. Pero esta conclusión se opone terminantemente a la experiencia: si las personas (sujetos individuales) son mónadas, no puede afirmarse que el sujeto contiene internamente todo lo que va a ocurrirle, pues las personas son *libres*, y la

libertad se opone a este riguroso determinismo implicado por la doctrina de un desenvolvimiento analítico y necesario de una esencia en sus actos y acontecimientos “internamente previstos”. ¿Cómo hacer compatible la teoría de las mónadas con la libertad humana y, en general, con el decurso libre, indeterminado, que la experiencia nos testimonia incesantemente? Leibniz, en este párrafo que comentamos, nos propone una solución basada en la distinción de dos tipos de necesidad, que podríamos llamar desde ahora, respectivamente, “necesidad geométrica” y “necesidad histórica”; con esta distinción, la teoría de las mónadas se prolonga insospechadamente. Podríamos considerar esta distinción adoptando por un momento el modo de hablar hegeliano—sucesor, por línea directa, de Leibniz—como la base para una *síntesis* fecunda, lograda gracias a la aplicación de una *antítesis*—la objeción empírica de la libertad—a una *tesis* primitiva: el teorema de la doctrina de las mónadas citado.

La estructura de nuestro párrafo queda, por consiguiente, reducida a estos elementos.

a) Una tesis: “La sustancia individual encierra todo lo que puede ocurrirle al sujeto.” Esta tesis es un corolario de la teoría de las mónadas, y constituye el eslabón entre el párrafo que comentamos y las precedentes partes del *Discurso*.

b) Una antítesis o dificultad a la tesis propuesta: “La tesis propuesta anula la distinción entre verdades necesarias y libres.”

c) Una solución a la dificultad, obtenida no por *destrucción* de ésta, sino por *incorporación* de la misma—es decir, del concepto de libertad—a la tesis—es decir, al concepto de enlace interno entre el sujeto y sus actos—para dar lugar a un concepto *síntesis* nuevo, que prolonga la teoría de las mónadas, y que consiste en la actualización, en el concepto de necesidad, de dos “modos” diferentes, que designaremos con los nombres de “necesidad geométrica” y “necesidad histórica”, respectivamente.

Procede ahora examinar sucesivamente cada uno de estos momentos del párrafo que comentamos.

A) “La sustancia individual encierra todo lo que puede ocurrir al sujeto.”

Esta proposición deriva del concepto de *sustancia* que Leibniz se forjó y a cuya construcción colaboraron decisivamente tanto Aristóteles como Spinoza, si bien Leibniz logró un resultado original. De Aristóteles le venía la idea de la *sustancia individual* (sustancia primera, *proté ousía*), y de Spinoza, la idea de la sustancia como ser completo, razón inmanente de todos sus actos, autónomo, y, en su contenido, de naturaleza energética, a la par *vis appetitiva* y *vis cognoscitiva*, y fuerza pura y activa.

Ahora bien: ¿En virtud de qué exigencias intelectuales se le aparece a Leibniz la necesidad de una idea de sustancia? Sospecho que en virtud de necesidades *formales*, es decir, relativas a la *forma* misma del proceso intelectual (entendido como proceso *unificador*), antes que de necesidades *materiales*; es decir, relativas a determinados *contenidos* del proceso intelectual.

Podría pensarse que la idea de *sustancia* no solamente es una categoría *material* del entendimiento (y a la condición de categoría *material* la reducen las definiciones de sustancia, como “ser in-se”, “sujeto de in-

hesión”, “vis agendi”, “sustrato que permanece en los cambios”, etc., etc.), sino, sobre todo, una categoría *formal*; hasta el punto de que las definiciones “materiales” de la idea de sustancia podrían ser consideradas como formas de verificación del concepto formal. Como tal categoría formal, la idea de sustancia es, sencillamente, una subclase de la idea de *unidad*; o, si se prefiere, una forma peculiar de *estructura*. La teoría de la *sustancia*, como *tipo específico y categorial de unidad*, está, ciertamente, sin desarrollar hasta el momento. Pero es Leibniz quien, precisamente, ha intuído en la *sustancia* su componente “formal”, y al servicio de este componente se han pensado las definiciones “materiales” de sustancia que pasan por ser típicamente leibnizianas (sobre todo, la sustancia como *vis agendi*, es decir, como *Naturaleza*, en la tercera de las acepciones de Boecio).

Que Leibniz ha reparado en lo que llamamos “componentes formales” del concepto de sustancia, como ingredientes principalísimos de la misma, es fácil de demostrar. La unidad es preocupación fundamental de Leibniz, según confiesa él mismo en carta a la Duquesa Sofía (4-XI-1696): “Mis meditaciones fundamentales giran sobre dos cosas: sobre la unidad y sobre la infinitud.” El mismo nombre de *mónada* significa “unidad”; y, muchas veces, en sus escritos, se encuentra la expresión “unidades reales” como equivalente a sustancia (v. g., *Nuevo Sistema*, § 3). Pero, sobre todo, aparece esto claro cuando examinamos las razones por las cuales niega la dignidad sustancial a ciertos objetos, tales como los objetos extensos, en cuanto tales. Si los cuerpos extensos, en cuanto tales—viene a decir—no son sustancias, es porque no son seres dotados de verdadera unidad. “No concibo realidad alguna sin verdadera unidad; pero esta unidad no es posible en los cuerpos extensos como tales—[contra Descartes]—, ya que todo es indefinido por respecto a la extensión” (Carta a Arnauld, de 30-IV-1687). Debe advertirse que en esta expresión y otras muchas Leibniz niega, originariamente, a los cuerpos la condición de sustancias, no tanto por su inercia—en favor de un energetismo—cuanto por su falta de unidad, y la dispersión propia de la extensión, en la que unas partes están “fuera” de las otras. En el propio *Discurso de Metafísica*, § 12, se encuentra formalmente este argumento. (De un modo atenuado puede advertirse un reflejo de este pensamiento en nuestro Balmes, quien, si no niega, sí rebaja la sustancialidad de los cuerpos, fundado en su imperfecta unidad. Léase la *Filosofía Fundamental*, Libro, IX, capítulo, IV, § 18. Léase también el § 11 del cap. III del mismo libro IX, donde niega la sustancialidad a la extensión por razones puramente “formales”: que la extensión no es unificante.) Recíprocamente, la categoría de *sustancia*, aplicada a la extensión, tiene como misión especial *unificar* las partes, enlazarlas continua y flúidamente y aclarar la misma *cohesión* de las partes materiales entre sí, según explica Teófilo en los *Nuevos Ensayos* (Libro II, cap. 23, § 23).

Debe notarse que la concepción formal de la *sustancia* fué promovida, probablemente, por el empirismo inglés, en su crítica al concepto de sustancia. Locke y Hume, cuando someten a su análisis crítico la idea de sustancia, la reducen a un concepto estructural: la sustancia—dicen—es “colección” o “agregado” de sen-

saciones (Léase el *Ensayo*, de Locke, Lib. II, cap. 32, 19). Y es evidente que las nociones de "colección" o "agregado" son nociones "estructurales"—del tipo *Unidad*—y no "materiales" del tipo *sustrato*, o *principio de acción*. Parece, pues, que han sido los empiristas quienes nos han puesto en vía hacia el concepto de sustancia como categoría formal. Al intentar destruir el concepto tradicional de sustancia, llegaron a su componente formal, si bien lo formularon toscamente. Leibniz habría de ser quien tocara con mayor finura el concepto formal de sustancia, hasta el punto de que debería considerarse este concepto como el más originalmente leibniziano, por delante del concepto de sustancia como *vis agendi*, como se acostumbra generalmente. La *vis agendi* o fuerza es, ante todo, para Leibniz, un modo de hacerse concebible la aplicación de la unidad a los fenómenos extensos; algo así como el *esquema trascendental*—en términos kantianos—de la categoría formal de la sustancia. Ahora bien: sería un error interpretar "kantianamente" a Leibniz. La *unidad sustancial* no es para Leibniz, en modo alguno, una categoría meramente trascendental (en el sentido de Kant) o bien un *quid superadditum* a los fenómenos por el sujeto cognoscente (en el sentido del empirismo). La *unidad sustancial* es objetiva y tan real que puede considerarse como la misma *vis representativa* de las mónadas (*Monadología*, § 14). Por la percepción o conocimiento, la mónada adquiere *unidad*. ¿Qué es, entonces, la *vis agendi* o fuerza? Leibniz se inclina a definirla sin salirse de los límites de la unidad, es decir, de la percepción: la *vis agendi* es *vis appetitiva* o apetito, el cual se concibe no como la energía que se proyecta sobre otros seres, sino sobre sí mismo determinando el tránsito de una percepción a otra, y, por tanto, procurándose la conquista de nuevas unidades.

El concepto leibniziano, formal, de sustancia está consagrado, pues, ante todo a la explicación de la unidad de los fenómenos. Como categoría formal, es el concepto que recoge en un género supremo los momentos unificantes de los objetos del conocimiento, antes que recoger momentos materiales, como son la sustentación o la actividad. La percepción nos ofrece el aspecto—subrayado por la crítica empirista—, de un conjunto de seres disgregados entre sí, despedazados y discontinuos, tanto en la simultaneidad de sus notas como en la sucesión temporal de las mismas. La función de la categoría sustancia estriba, ante todo, en ser *vínculo sustancial* entre las partes que constituyen el objeto.

La interpretación eminentemente estructuralista de la categoría sustancia permite comprender el parentesco tan estrecho, que, dentro del pensamiento leibniziano, existe entre la mónada—con respecto a sus determinaciones—y el sujeto lógico—con respecto a sus predicados. *Este parentesco, muchas veces señalado, sería inexplicable o, en todo caso, insignificante, fuera de la concepción "formal" de la categoría sustancia.* Dentro de la concepción formal de la sustancia, el paralelismo entre el campo lógico y el metafísico puede explicarse sencillamente como un *isomorfismo* fundado en la idea de Unidad.

Por último, y ésta es la conclusión a la que tiende esta parte del comentario, es la concepción formal, estructural, de la *sustancia*, la que conduce derechamen-

te al corolario que comentamos: Que la sustancia individual encierra todo lo que puede ocurrir al sujeto. En efecto, la estirpe dialéctica de la unidad sustancial leibniziana prohíbe una "hipóstasis lógica" de la sustancia con respecto a sus determinaciones, ya que éstas no pueden en ningún caso ser abstraídas. La sustancia no es un *quid* distinto de los accidentes. En la doctrina clásica los accidentes sólo pueden existir en la sustancia (y así, sobrenaturalmente, pueden separarse. Léase Santo Tomás, *Suma Teológica*, I, q. 77, a. 1); pero la sustancia puede existir sin los accidentes (aunque el entendimiento humano no pueda concebirla directamente).

Pues bien: en la teoría dialéctica de la sustancia, la conexión y unidad entre sustancia y accidentes, por así decir, se ha llevado al límite: no solamente los accidentes no se distinguen ya de la sustancia (Descartes había enseñado esta doctrina), no pudiendo separarse de ella, sino que tampoco la sustancia puede concebirse separada de sus accidentes, hasta el punto de que la sustancia no es otra cosa sino la totalidad de los accidentes (esta consecuencia ha alcanzado plena conciencia en Hegel—*Fenomenología del Espíritu*, A, III—y, posteriormente, en el *actualismo* de Wundt o Gentile). La concepción de la sustancia como "totalidad" de los accidentes, es también propia del *empirismo*; pero el empirismo inglés entendió la idea de totalidad como *colección* (es decir, atomísticamente), y, además, negó el valor óptico a esta idea. En cambio, para Leibniz, la *totalidad* de los accidentes, además de estar pensada como una unidad no agregativa, posee una significación metafísica.

A la doctrina de la sustancia como "totalidad o unidad de los accidentes", corresponde la doctrina del sujeto como "totalidad o unidad de los predicados", típicamente leibniziana. Y esta doctrina lógica de Leibniz puede servir para aclarar la doctrina formal de la sustancia, isomorfa con la doctrina lógica. No es posible detenerse aquí en esta doctrina. Basta la referencia a la teoría leibniziana del juicio, que considera al predicado como *factor* del sujeto; y, ulteriormente, la teoría leibniziana de la demostración, como reducción de cualquier proposición a una *verdad idéntica* (*demonstrationem esse catenam definitionum*, de que habla Leibniz en carta a Conring (19-III-1678). Esta teoría es el más profundo fundamento de la interpretación *analítica* de todos los juicios. Para Leibniz, es cierto, no todos los juicios resultan analíticos (*vérités de raison*); pero, contra el postulado de claridad cartesiano, Leibniz cree que donde no cabe evidencia (analítica) debemos contentarnos con la probabilidad.

Muy pocos son los juicios analíticos que conocemos, debido a que la *cadena de definiciones* necesarias para enlazar el sujeto al predicado consta muchas veces de eslabones infinitos. Pero la genialidad de Leibniz es haber interpretado estas series infinitas como ordenadas objetivamente a un límite, que acaso el entendimiento humano desconoce, pero que, como se comprueba en matemáticas (precisamente en el cálculo infinitesimal), existe. Las verdades necesarias podrían compararse con los números conmensurables que tienen expresión exacta; las contingentes, con los inconmensurables, que sólo pueden expresarse por una serie infinita. Leibniz ha interpretado estas series infinitas que tienden a un número como correspondiente a los

juicios que no son formalmente analíticos, es decir, *las proposiciones que no son demostrables con la ayuda de un número finito de operaciones lógicas*. Leibniz ha introducido un postulado de continuidad entre los juicios analíticos y los sintéticos, considerando a éstos como un caso particular de aquéllos; en honor a la verdad, debe decirse que Fermat había ya hecho una hazaña paralela, considerando la igualdad como una desigualdad infinitamente pequeña (*ad—igualdad*; por ejemplo, la que media entre los miembros de la siguiente expresión:

$$1 = \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{16} + \frac{1}{32} + \frac{1}{64} \dots\dots)$$

Es, por otra parte, indiscutible que gracias a la hipótesis de un número infinito de predicados es legítimo, al menos lógicamente, postular la construcción de un sujeto individual, pues la agregación de un número finito de predicados (universales), jamás conduciría a un sujeto individual, según el viejo axioma: *Universalis, quoquomque modo aggregentur, nunquam ex eis fiet singulare* (Santo Tomás, *Sent.*, d, 36, q. 1, art. 1). En todo caso, no debe tomarse como un axioma la tesis de que el sujeto individual sea equivalente al conjunto infinito de predicados; esta tesis es un simple postulado no contradictorio, que Leibniz introdujo, sin duda, por el deseo de ajustar sus doctrinas a la idea aristotélico-escolástica de la *sustancia primera* y, asimismo, a los datos de la apercepción (que nos dan lo *real* como individual y concreto). Este postulado podría considerarse como un reflejo del lema escolástico: *individuum est ineffabile*.

Adviértanse las consecuencias del postulado de Leibniz en orden al problema clásico sobre la posibilidad del conocimiento intelectual de los singulares (posibilidad que la escolástica tomista negaba, y la escolástica occamista y suarista defendía enérgicamente). Podría decirse que, para Leibniz, la *sustancia primera* es un universal en su estado-límite; por consiguiente, que puede también ser conocido intelectualmente en una situación límite (la del Entendimiento infinito).

Las consideraciones precedentes nos permiten comprender el fundamento leibniziano de la proposición que estamos comentando: “la *sustancia individual encierra todo lo que puede ocurrir al sujeto*”. Esta proposición, *dentro del sistema leibniziano, es una simple tautología*, y en modo alguno un postulado o un presentimiento místico. Si “todo aquello que puede ocurrirle al sujeto” se conceptúa como un *predicado* o como un *accidente*, entonces es evidente que, dentro de la teoría leibniziana de la *sustancia*, forma parte intrínseca de su *comprensión*.

B) “*La tesis de que la sustancia individual encierra todo lo que puede ocurrir al sujeto es incompatible, al parecer, con la distinción entre verdades necesarias y contingentes, y, por tanto, con la libertad humana.*”

Las incompatibilidades consignadas en este epígrafe presuponen estas hipótesis:

a) Que la *verdad* viene expresada en la forma de un juicio atributivo (S es P), de suerte que, cuando hablamos de *verdad*, sobrentendemos una atribución o inserción del predicado en el sujeto. Como habíamos concluído que todos los predicados son parte interna,

“*sustancial*”, del sujeto, de aquí que, al parecer, sea inconcebible el concepto de una atribución (de una atribución *verdadera*) “no sustancial”, sino accidental y contingente.

Las cuestiones lógicas y metafísicas que plantea esta hipótesis serán eludidas en el presente comentario, en atención a la brevedad.

b) Que la *persona humana*, en cuanto sujeto de actos (libres) es una *sustancia individual* (mónada). Pues debe advertirse que una cosa es la teoría abstracta de la *sustancia* y otra la aplicación de esta teoría a la esfera de la realidad. Es en esta aplicación donde la doctrina de Leibniz encuentra mayores dificultades. Pues tal aplicación supone siempre una *acotación*, más o menos arbitraria, de una región del mundo perceptivo, erigiéndola en unidad ontológica. ¿En virtud de qué razones, por tanto, defendemos la legitimidad de la aplicación de la idea de *mónada* a la *persona humana*? Creo que jamás podríamos ofrecer unas razones cumplidamente demostrativas. En todo caso, en relación con esta pregunta, debe tenerse en cuenta que fué la experiencia de las personas humanas, la vivencia del desarrollo espiritual, la que impulsó a Leibniz a la concepción de su idea de *sustancia* (y en esto están conformes casi todos los exegetas. Véase, por ejemplo, Heimsoeth, *La Metafísica moderna*, pág. 87, Madrid, Rev. Occi., 1932). Hasta tal punto es esto cierto, que Leibniz aplicó las propiedades diferenciales de la *persona*, en su pampsiquismo, a todas las *sustancias*. Por esta razón tanto más paradójico resulta que sea precisamente la *persona humana*, inspiradora de la idea de *mónada*, el escollo que se alza a esta idea, por su libertad. Esta paradoja es resultado inmediato de la dificultad de conciliar estas dos propiedades de la *persona humana*: la *continuidad* y *coherencia* de su conducta y su libertad.

Debe tenerse presente, a fin de matizar históricamente el alcance de la dificultad comentada, que en el pensamiento coetáneo e inmediatamente anterior a la época de Leibniz, estaban vivas las polémicas sobre la conciliación de la *libertad humana* y la *presciencia divina*—Fonseca, Molina, Suárez, Spinoza, etc.—y que Leibniz trata ampliamente en su *Teodicea*. Para el punto de vista de Leibniz la *presciencia divina* equivale, según lo dice el propio Leibniz, casi literalmente, en el párrafo que comentamos, a la *definición* de la *sustancia* según sus infinitos atributos, y, por tanto, la incompatibilidad—aparente al menos—entre *Presciencia* y *Libertad* es un modo de expresar la incompatibilidad entre la teoría leibniziana de la *definición* y la *libertad humana*. De este modo, los dos “famosos laberintos” de que habla Leibniz en el prefacio de la *Teodicea*—la gran cuestión de lo libre y lo necesario y la discusión de la *continuidad* y los *indivisibles*—se aproximan tanto que casi se confunden.

C) “*La distinción entre necesidad geométrica e histórica como solución a la antítesis propuesta.*”

En el párrafo que comentamos, Leibniz parece limitarse a deshacer la antítesis recurriendo a la idea escolástica de los futuros contingentes. Pero reitera la afirmación de que todo lo que le ocurre al sujeto está implícito en su *definición*, porque lo conoce prescientemente Dios; de suerte que pueden compararse los accidentes con las propiedades que dimanan del círculo.

lo. Hay siempre un nexo interno, *analítico*, entre el sujeto y sus propiedades (esenciales o accidentales). Pero distingue dos tipos de este nexo interno: *a)* Nexo necesario, absoluto. *b)* Nexo seguro, relativo. El nexo necesario lo pone Leibniz en relación con el orden de las esencias y con el entendimiento divino. El nexo relativo (*ex hypothesi*) lo pone en relación con el orden de la existencia y con la voluntad divina (decretos divinos). Pero Leibniz afirma que los acacimientos contingentes también están contenidos analíticamente en el sujeto, si bien de un modo no necesario; por tanto, no incompatible con la libertad humana.

Ahora bien: la afirmación de Leibniz implica un nuevo concepto: el concepto de *enlace analítico no necesario*, concepto originalísimo que, en la Filosofía de Leibniz, desempeña una función muy parecida a la de los *juicios sintéticos a priori* en el pensamiento de Kant. Como Kant, Leibniz pretende resolver su problemática mediante la construcción de una estructura que contiene paradójicamente elementos inconciliables: el enlace interno (analítico) y la no necesidad (en Kant, el enlace *a priori* y su carácter sintético).

El concepto leibniziano de enlace interno (analítico), pero no necesario, es ciertamente un concepto original. Pudiera pensarse, en efecto, ante una lectura precipitada del párrafo comentado, que Leibniz intenta resolver su antítesis acogiéndose desesperadamente a una distinción que le ofrecía, ya acuñada, la Filosofía escolástica, a saber: la distinción entre el entendimiento y la voluntad divinos. También los escolásticos utilizaban esta distinción en la explicación de cuestiones afines o idénticas a la que Leibniz investiga. Es, por otra parte, casi seguro que Leibniz pensó inmediatamente en la distinción escolástica y la tomó como base cuando hubo de intentar la superación de la antítesis capital. Pero no es menos evidente que Leibniz no pudo aceptar la distinción escolástica tal como se le daba hecha, y hubo de amoldarla a sus exigencias mediante la introducción de un nuevo principio, el de *razón suficiente*, que en Leibniz tiene este sentido preciso (expuesto al final del párrafo que comentamos): que todas las proposiciones contingentes (es decir, todas las conexiones no necesarias de S y P) tienen razones para darse así más bien que de otro modo, y que estas razones se regulan por el principio del optimismo metafísico: el principio según el cual la voluntad divina apetece siempre lo mejor. Es fácil comprender que, por de pronto, el principio de razón suficiente está pensado para corregir el carácter puramente gratuito que la voluntad divina tenía según los escolásticos occamistas, sometiéndola a una regla que explique el enlace interno entre los sujetos y sus predicados. Esta regla es el principio de identidad, cuando se trata de verdades necesarias, y es el principio de razón suficiente cuando se trata de las verdades contingentes. El principio de razón suficiente, por tanto, carece de sentido fuera del sistema de Leibniz, o, cuando menos, adquiere un sentido enteramente distinto al que Leibniz le asignó.

Si admitimos, por tanto, la originalidad del concepto de "enlace analítico, pero no necesario"—regulado por el principio de razón suficiente—no podemos limitarnos, al comentar este pasaje del párrafo leibniziano, a compararlo reductivamente con la distinción escolás-

tica citada, o con otras distinciones similares, sino que es inexcusable aclararlo con el pensamiento total de Leibniz, a fin de podernos prometer la comprensión de su más arcano significado.

Es indiscutible que con el principio de razón suficiente Leibniz pretendió rectificar dialécticamente la extrinsecidad de las conexiones de una Teología voluntarista (Occam, Hobbes). Pero es muy dudoso, y aun me atrevo a afirmar que es falso, que Leibniz incurriera en una rectificación tan enérgica que anulase el concepto de conexión contingente, reduciéndola a un caso particular de la conexión necesaria. Así ha opinado Bertrand Russell. Dice este sutil expositor de Leibniz que el principio de contradicción—y *a fortiori*, el principio de identidad—significa, en el pensamiento leibniziano, que todas las proposiciones analíticas son verdaderas; mientras que el principio de razón suficiente—recíproco del anterior—establecería que todas las proposiciones verdaderas son analíticas. Esta formulación del principio leibniziano de razón suficiente es muy ingeniosa, y además correcta, pero siempre que no se dé por supuesta la equivalencia entre el concepto de enlace analítico y enlace necesario. Si esta equivalencia se acepta, Leibniz sería un fiel espinosista: así lo interpreta Russell. Pero acaso sea más justo evitar esta interpretación si queremos ser fieles al pensamiento de Leibniz. La frase tantas veces repetida de que según Leibniz todos los juicios son analíticos para Dios, no significará que todos los juicios sean necesarios, sino que será preciso introducir, en el concepto de enlace analítico, la distinción entre lo necesario y lo contingente que comentamos. La noción de enlace analítico contingente o no necesario es, por lo pronto, un concepto intermedio entre los enlaces analíticos necesarios y los enlaces fortuitos o—en lenguaje kantiano—puramente sintéticos.

No es legítimo desviarnos en la interpretación del concepto de enlace analítico no necesario hacia alguno de los extremos referidos. El párrafo que comentamos nos indica varias ideas que debieran tomarse en cuenta en la definición de enlace analítico contingente, es decir, en la definición de la "necesidad histórica". Son las siguientes:

- a)* La idea de existencia. El reino de la necesidad histórica es la existencia, y no la esencia, sede de la "necesidad geométrica".
- b)* La voluntad divina. Mientras que los enlaces necesarios se fundan en el entendimiento divino, los enlaces históricos dimanarían de los decretos de su voluntad.

Ahora bien: podemos reducir el primer par de conceptos (existencia-esencia) al segundo (voluntad-entendimiento), en lo que se refiere a la explicación de la distinción entre necesidad histórica y geométrica, debido a que el primer par sólo es significativo dentro de nuestra cuestión a través del segundo, y no por sí mismo. En efecto, la idea de existencia, por sí misma, no sirve para explicar el concepto de necesidad histórica, ya que, aunque lo histórico sólo se da en la existencia, no todo lo que se da en la existencia es histórico: según Leibniz, también los enlaces necesarios alcanzan el reino de la existencia, como demuestra, ante todo, la realidad del Ser divino.

Es preciso someter a un análisis, por tanto, la signi-

ficación leibniziana del par de conceptos: Entendimiento-Voluntad divinos. La significación del Entendimiento divino es unívoca: el Entendimiento conoce lo analítico-necesario, como aquello cuya negación implica contradicción. Pero ¿qué significa la voluntad divina como fuente de la necesidad histórica?

Para Leibniz sólo puede significar que la Voluntad divina no procede, en sus elecciones, de un modo gratuito, arbitrario y absolutamente ajeno a toda regla racional. Que la voluntad divina está sujeta a un orden racional, aunque inaccesible al entendimiento humano: tal es el postulado, verdaderamente "panlogista", de Leibniz.

La idea de que la voluntad divina está sometida a un orden no es una idea enteramente original de Leibniz, si bien Leibniz la interpretó de un modo peculiar, y, por cierto, peligrosamente cercano al panteísmo. Santo Tomás de Aquino había enseñado, con profunda sabiduría, que no es posible señalar una *causa* a la voluntad de Dios, si bien de aquí no puede seguirse que la voluntad divina sea irracional. Antes bien, siempre podemos conocer *razones* de la voluntad divina, si bien razones relativas a presupuestos previos cuyos motivos nos son, desde luego, inescrutables. Así—dice Santo Tomás en la *Summa contra Gentiles*, libro I, cap. 86—en el supuesto de que Dios quiera una cosa, se sigue (*ex hypothesi*) que quiera también todo lo que se requiere para su ser, siendo evidente que lo que envuelve necesidad respecto de otra cosa se puede llamar *razón de su existencia*. Pero esta razón no es *causa* de la voluntad divina, como Leibniz sobrentiende. (Léase el artículo 5 de la q. XIX de la I Parte de la *Summa Theologica*.)

Asimismo, la idea de que la voluntad en general—y la voluntad divina en especial—se ajusta a un orden racional, pero diferente del orden de la razón humana, está también recogida en el concepto del *ordre du coeur*, de Pascal. (*Pensamientos*, núm. 477.) "El corazón (la voluntad, podríamos leer nosotros) tiene razones que la razón no comprende." La filosofía escolástica señalaba la realidad de un conocimiento diferente del conocimiento especulativo, geométrico, y le asignaba hábitos especiales: *sindéresis* y *prudencia*.

Todas estas ideas sobre el "orden de la voluntad libre" influyen, sin duda, en Leibniz; pero no puede olvidarse nunca que la doctrina de la *necesidad histórica* (correlativa al orden de la voluntad divina) estaba llamada a desempeñar en el sistema de Leibniz una función característica, y, por tanto, debía de ser adaptada a las particulares exigencias sistemáticas. Estas exigencias se reducen a la siguientes: la explicación de un orden objetivo, de una razón del enlace objetivo entre el sujeto y sus predicados "históricos". He aquí, en consecuencia, la interpretación que Leibniz se ve forzado a dar del viejo concepto del "orden de la voluntad divina":

a) Ante todo, se apresurará a recoger el concepto que ya encontramos en Santo Tomás, de una inteligibilidad interna del proceso real del Universo: inteligibilidad fundada en la necesidad relativa (*ex hypothesi*) que unos sucesos guardan con los otros (vr. gr., el paso del Rubicón y la República romana). Esta necesidad relativa, pero objetiva, evita la teoría de un mundo caótico, al modo del atomismo o empirismo, para los cuales los fenómenos se ordenan por mera yuxta-

posición externa y fortuita. (Sobre el principio "todo lo inteligible es necesario", véase Santo Tomás, *Summa contra Gentiles*, II, 55.)

b) Pero la necesidad objetiva, derivada de la doctrina anterior, no es suficiente a Leibniz, como se comprende de suyo. Según ella, hay necesidad en el tejido de medios a fines, pero éstos no aparecen justificados y, como cada medio es antes fin respecto de otro suceso, resultará que es el conjunto mismo el que carece de necesidad, y, por tanto, de inteligibilidad. Adviértase que, según esto, no es sólo la totalidad lo que aparece gratuito y sin justificar: es también cada parte en cuanto es, no ya medio, sino fin de las otras. En consecuencia, seguimos sin comprender la razón del enlace objetivo interno del sujeto y sus predicados "históricos". Por esto Leibniz se ve constreñido a introducir el principio de razón suficiente, para explicar la aparición de los "fines".

Supone Leibniz que la voluntad divina tiene una razón suficiente unívoca para elegir los fines, y esta razón será el fundamento del enlace analítico de los hechos históricos. Para explicar la naturaleza de esta razón suficiente, Leibniz recurre también a una vieja teoría, que Santo Tomás remonta a Platón (*Quaest. Disp. De Potentia*. Quaest. I, art. 5) y que fué largamente defendida por Malebranche (*Conf. 9.^a* sobre *Metafísica*): la teoría del "optimismo metafísico". Esta teoría puede ponerse también en relación con el famoso *crisocanon* (*regula aurea*) aplicada, no ya al ser, sino al obrar divino. Leibniz defiende, pues, que la voluntad divina apetece siempre el fin más perfecto. De aquí que pueda añadir que la negación de lo real no implica contradicción, sino *imperfección*. Esta tesis, como es obvio, está obligada a plantearse, en primer término, el problema del mal, y de la *Teodicea* leibniziana podrían sacarse aclaraciones decisivas sobre el significado, en su sistema, del orden de la voluntad divina.

Mas ¿qué puede significar, en el sistema de Leibniz, el concepto de "lo más perfecto"? No podemos perder nunca de vista que este concepto está pensado para resolver un problema lógico y metafísico: el enlace analítico entre términos no unidos con "necesidad geométrica". En consecuencia, este enlace debe ser objetivo y el concepto de "lo más perfecto" (*lo "mejor"*) debe considerarse como una categoría lógica de enlace, antes que como una categoría moral o estética. Sólo de este modo podremos comprender el párrafo de Leibniz que comentamos, siempre que adoptemos el criterio hermenéutico de Fichte: "Tocante ante todo a las obras científicas, el primer fin que debe perseguir su lectura es entenderlas y conocer históricamente la intención propia y verdadera del autor. A este fin es menester ponerse a la obra, no entregándose pasivamente al autor y dejándole que influya sobre uno como quieran el azar y la buena ventura, o haciéndose decir por él lo que él quiera decirnos, y pasando de largo y anotándolo; sino que, así como en la investigación de la naturaleza hay que someter ésta a las preguntas que le hace el experimentador y hay que forzarla a que no hable sin ton ni son, sino que responda a la pregunta hecha, de igual modo hay que someter al autor a un hábil y bien calculado experimento del lector" (*Caracteres de la edad contemporánea*, lección sexta: Apéndice sobre el arte de leer).

Algunos textos de Leibniz parecen sugerir que el principio de "lo mejor", como principio objetivo, es explicado por medio del concepto de *composibilidad*. Entre los infinitos posibles, no todos son "composibles" entre sí, y esta hipótesis tiene una larga tradición, que se remonta al concepto de *Koinonia* platónico. Leibniz parece haber imaginado una lucha darwiniana por la existencia en el reino de los posibles, en la cual triunfa—es decir, llega a existir—automáticamente el mejor dotado, es a saber, la combinación de posibilidades "más fuerte" (véase *Teodicea*, § 201). El problema de "lo mejor" queda así transformado en un problema matemático de máximos y mínimos, que podemos tratar, a nuestro modo, según el cálculo de probabilidades (léase en la obra fundamental de Couturat: *La logique de Leibniz*, capítulo VI).

La teoría de Leibniz tiene esta consecuencia inmediata: luego sólo lo que está siendo real es lo único *componible* en cada momento. Por donde llegamos a una posición muy próxima al empirismo más descarrado y al fatalismo más exigente: la sustancia es el conjunto de los accidentes, y lo componible es el conjunto de las realidades. En cada momento sólo es componible un determinado estado del mundo, y por consiguiente, sólo es concebible un mundo—el más perfecto—como unidad del conjunto de los estados necesarios y fatales del mundo. Únicamente lo real es inteligible según la composibilidad; doctrina ésta muy próxima a la de Hegel: "La subsistencia del ser... es su devenir" (*Fenomenología del espíritu*, III, 3). Como lo real-contingente nos es accesible solamente por los sentidos, se infiere de la teoría de Leibniz, pese a su racionalismo a ultranza, que los sentidos son un caso particular de la razón, verdaderas "máquinas de integrar" las notas o perfecciones divinas que el entendimiento humano sería incapaz de componer *a priori* (véase Couturat, *op. cit.*, pág. 256).

La teoría de Leibniz, ciertamente, explicaría metafísicamente la razón por la cual existen unas cosas más bien que otras: hay una razón objetiva—no subjetiva, derivada de una voluntad arbitraria—de los sucesos históricos. Pero no puede olvidarse que esa teoría tiene dos defectos tan profundos que nos obligan a considerarla, antes que como una teoría metafísica, como una pura fantasía construída para salvar, desesperadamente, el sistema. He aquí estos defectos:

1.º La teoría se basa en un postulado de imposibilidad entre ciertas perfecciones en sí mismas posibles. Pero este postulado carece en absoluto de justificación dentro de los principios leibnizianos. ¿Por qué razón—podría preguntarse con el espíritu de Anaxágoras—la cualidad del negro no puede unirse a la nieve? El empirismo, o el atomismo, niegan que haya razón alguna; la imposibilidad propiamente no existe. Pero el actualismo de Leibniz, antes expuesto, que defiende la identidad entre el sujeto y sus predicados, debería explicar la razón de la incompatibilidad. En lugar de esto se limita a postularla. Y *este postulado es el que carece de razón suficiente*: propiamente es una petición de principio. En la hipótesis actualista no puede señalarse razón para que se dé una agregación de predicados más bien que otra, aparte de la agregación misma. El propio Leibniz, en carta a la Duquesa Sofía (1680), afirma que todas las ideas simples, todas las perfecciones, son, en Dios, com-

posibles entre sí. (Compárese esta hipótesis con la *σφαίρα νοητή* de Plotino, *Enneadas*, VI, 5, 4.)

2.º La teoría de Leibniz, desde luego, destruye la libertad divina, y aproxima el concepto de Dios a la concepción panteísta. No solamente no existe la libertad, pese a las protestas del propio Leibniz, sino que ni siquiera puede concebirse el azar objetivo. Dentro del sistema de Leibniz, el azar se reduce a la armonía preestablecida. Supongamos una distinción entre *azar subjetivo* y *azar objetivo*. El primero, se funda en nuestra ignorancia, que constata correlaciones entre fenómenos aparentemente desvinculados, pero objetivamente enlazados por un nexo intrínseco. El azar objetivo podría definirse como el resultado de la interferencia de series objetivas de fenómenos cada uno de los cuales está rigurosamente determinado, pero dentro de su serie. Mas como Dios conoce la coordinación de estas series, el azar objetivo queda reducido a la ciencia divina, fundado no en la ignorancia humana, sino en la ciencia divina, la cual, como está regulada por un inexorable sistema de incompatibilidades objetivas (*fatales*, en el sentido clásico. Léase San Agustín, *La Ciudad de Dios*, lib. V y Santo Tomás, *Summa Theologica*, I, q. 116, a. 11), carece de libertad en esta ordenación o armonía preestablecida.

Por último, conviene tomar conciencia de cuál ha sido el camino que Leibniz ha seguido para elaborar esta teoría de "lo más perfecto", como razón suficiente del devenir histórico y de la existencia en general. El camino no ha podido ser otro que la aproximación de la *libertad* a la *necesidad* y, por tanto, de la *voluntad* a la *entendimiento*, y de la *existencia* a la *esencia*. Podemos dar como muy probable esta conclusión: puesto que lo inteligible es lo necesario, y la necesidad se vive únicamente en el mundo de las esencias, Leibniz, al intentar construir el concepto paradójico de "necesidad de lo histórico o libre" no ha podido seguir otro camino que tratar a la libertad, a la voluntad y a la existencia en términos tomados de la necesidad, del entendimiento y de la esencia.

a) El tratamiento de la libertad en términos de necesidad es evidente, y lo revela la misma expresión de "necesidad moral" (véase *Teodicea*, § 349).

b) El tratamiento de la voluntad en términos del entendimiento, lo demuestra el concepto de *ciencia de los futuros contingentes*, ciencia que Dios posee de los decretos de su propia voluntad, tal como Leibniz la interpreta.

c) El tratamiento de la existencia en términos de la esencia, lo demuestra el postulado de no composibilidad, que hemos denunciado y que es fundamento de los imposibles; postulado paralelo al de no contradicción, fundamento de los imposibles.

Ahora bien: estas aproximaciones, por cuanto no deben tomarse como identificaciones (en el sentido de Spinoza, cuando, por ejemplo, identifica la *vis appetitiva* y la *vis cognoscitiva*) y en cuanto no están justificadas en razones objetivas particulares, sino sólo en una razón técnica: la de desarrollar un sistema metafísico basado en una determinada doctrina de la sustancia, no tienen otro valor científico que el de simples postulados, ni más valor cognoscitivo que el de puras metáforas.

Podemos concluir definitivamente nuestro comentario afirmando que el sistema de Leibniz, aparte de

las críticas que pueda sufrir desde el punto de vista de otros sistemas filosóficos, es un sistema incompleto dentro de sus propios programas.

IV. IMPORTANCIA DEL TEXTO COMENTADO

Las ideas contenidas en el texto que comentamos poseen, dentro del sistema de Leibniz, una significación y alcance muy precisos, que las páginas precedentes han procurado poner de manifiesto. Pero muchas de estas ideas, tan plenas de significación, en función del sistema total leibniziano, poseen, por así decir, tal superabundancia significativa por sí mismas, que podremos descubrir fácilmente su presencia—acaso para ser refutadas—en los más diversos sistemas ideológicos. Me referiré aquí, únicamente, a dos pensamientos típicamente leibnizianos y que están contenidos en el párrafo comentado:

a) Todo lo que sucede tiene su razón suficiente, por mínimo e insignificante que nos parezca, y forma parte, en último extremo, del contexto universal.

b) Todo lo que le sucede al *sujeto* está contenido en su propia esencia y puede considerarse como un desarrollo o despliegue del tesoro de virtualidades intrínsecas y, por sí mismas, dinámicas y significativas.

En el sistema de Leibniz, el primer pensamiento se reduce al segundo, que constituye por ello una precisión de la estructura del acontecer, en el cual nada sucede en vano, en términos del desarrollo de las mónadas. Sin embargo, estos pensamientos pueden ser vividos con relativa independencia, y, por su generalidad y naturaleza, pueden considerarse como hipótesis categoriales, ante las cuales debe tomar posición toda actitud intelectual filosófica y científica. Lo que sigue se propone mostrar, por medio de ejemplos, la justeza de esta afirmación.

A) El primer pensamiento, especialmente en la forma del optimismo que popularizó Wolf, impresionó vivamente a los espíritus cultivados del siglo XVIII. Recuérdese el *Essay on Man*, de Pope. Todo lo que sucede, por incomprensible que nos parezca, no podría suceder de otro modo sin alterar el orden y armonía general:

*All Nature is but Art, unknown to thee;
All Chance, direction, which thou canst not see;
All discord, harmony not understood;
All partial evil, universal Good;
And, spite of Pride, in erring Reason's spite,
One truth is clear: whatever is, is right.*

Cierto que el espíritu optimista no duró mucho, al menos de un modo uniforme, y Voltaire contribuyó de un modo decisivo a desprestigiarlo. Frente a la idea de que todo sucede de la mejor manera posible, Voltaire presentaba la noticia reciente (1755) del terremoto de Lisboa: "Dios mío—decía por boca de Cándido—, si éste es el mejor de los muchos posibles, ¿cómo serán los otros?" Frente a la idea de que todo, aun lo más absoluto, está lleno de significación como elemento integrante del orden universal, Voltaire presentaba una conocida fantasía sobre la influencia del

pie izquierdo de un brahmán en los destinos de Europa y del mundo. (Léase el cap. 3 del lib. I, Tercera parte de la obra de Paul Hazard: *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*.)

B) El segundo pensamiento expone la hipótesis de la *inmanencia*, según la cual todo lo que sucede al sujeto es despliegue de virtualidades interiores. Este principio, aplicado al orden de los conceptos, estaba muy próximo al idealismo. Los objetos exteriores no influyen directamente en el orden de las ideas, que discurren por una legalidad interna y sólo por la armonía preestablecida están acordes con la realidad. Esta hipótesis preparó los sistemas del idealismo alemán y, en último extremo, el solipsismo.

La categoría de la inmanencia del desarrollo de la sustancia individual, aplicada no ya sólo al orden de los conceptos intelectuales, sino al conjunto de la vida biológica o psíquica, ha dado lugar a teorías exageradas, que han combatido siempre con las teorías pensadas según las categorías opuestas. Para referirme a ejemplos recientes, citaré, en Biología, la discusión acerca de la influencia del *medio* en el desarrollo de los seres vivientes. Para unos, que toman a Lamarck como patrono, las influencias exteriores serían las determinantes de la evolución y morfología del ser vivo. Para otros, en cambio, el desarrollo de los seres vivientes estaría fundado en un ritmo inmanente y "leibniziano", y tanto las leyes de Mendel como las teorías de Weismann confirmarían esta hipótesis. La discusión ha llegado muchas veces a extremos ridículos (véase J. Huxley: *La génétique soviétique et la science mondiale*, París, Stock, 1950). Pero debe tenerse presente que, en esta discusión, antes que doctrinas biológicas, combaten categorías metafísicas generales (la inmanencia o no inmanencia del desarrollo), una de las cuales hemos visto expuesta por Leibniz con la máxima pureza.

En la llamada "Patología psicósomática", la categoría de la inmanencia desempeña un papel directivo principal. "Hace unos cuantos años, antes de la guerra, se hablaba mucho de Patología de la persona. Y se decía también que la persona era un destino, implicando con ello que en el plasma germinal estaba, en cierto modo, predeterminada—por las características individuales, las posibilidades evolutivas, reactivas, etc.—la futura esclerosis coronaria, la diabetes o el ictus apoplético" (J. Rof Carballo: *El hombre a prueba*, pág. 24).

En la esfera psicológica, la categoría de la inmanencia del desarrollo ha presidido tiránicamente las concepciones de Freud y de sus discípulos, en especial de Szondi. El determinismo psicológico, que los psicoanalistas remontan a la infancia (Freud) o a las tendencias instintivas (*Triebstrebungen*) de los genes (Szondi), propende a reducir la historia psíquica de los individuos a un desarrollo de la mecánica interior de los instintos, preparada totalmente en las situaciones pretéritas. "Todo estado presente de una sustancia simple es naturalmente consecuencia de su estado anterior, de tal suerte que el presente está preñado de porvenir" (*Monadología*, § 22).

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

1. El *Discurso de Metafísica*, de Leibniz, está traducido al español por J. Marías (Madrid, *Revista de Occidente*, 1942). La edición lleva prólogo y notas.
2. B. RUSSEL: *A critical exposition on the philosophy of Leibniz*. Cambridge, 1900.
3. COUTURAT: *La logique de Leibniz*. París, 1901.
4. BRUNSVIC: *Las etapas de la filosofía matemática*, capítulo X. Trad. esp. de C. Ratto. Buenos Aires, Lautaro, 1945.
5. Sobre el optimismo puede leerse con provecho al cardenal ZEPHERINO GONZÁLEZ: *Estudios sobre la Filosofía*, tomo II (Madrid, 1864), capítulos X al XIII.

Goethe, naturalista

RAZONES DE LA ELECCIÓN

De los nombres conocidos como prototipos de naturalistas para el hombre de cultura media equilibrada—Plinio, Aristóteles, Linneo, Cuvier, Buffon, Rousseau, Goethe, Lamarck, Darwin, Mendel, etc.—, uno de los más representativos es el de Goethe, por ser su figura de las más ricas en contenido humano y enérgica influencia en el campo del pensamiento, y su ambivalencia de pensador y poeta encaja en la finalidad de estos comentarios.

La intervención de Goethe en el plano científico comprende tres temas principales: 1) sus ideas sobre las "metamorfosis" de las plantas (Versuch, die Metamorphose der Pflanzen zu erklären, 1790); 2) sus experimentos anatómicos (Erster Entwurf einer allgemeinen Einleitung in der vergleichenden Anatomie, 1795), y 3) su teoría de los colores (Beiträge zur Optik, 1791), que le proporcionó los motivos de más íntima satisfacción, así como de disgusto.

De los tres, tal vez el segundo sea el más adecuado para esta exposición, puesto que fué motivo de grandes discusiones y sirvió de estímulo para un estudio más profundo de la morfología vegetal, estudio que ha proseguido hasta nuestros días, en los que ha logrado un máximo de plenitud, con un gran porvenir por delante y cuyo proceso histórico nos permite seguir la trayectoria sinuosa de todo esfuerzo científico, acompañado de la correspondiente crítica y copiosa bibliografía de la que al final de este escrito se ha seleccionado lo más importante para ilustración del lector que desee mayor información.

La clave de sus ideas sobre la "metamorfosis" en los vegetales está en el siguiente texto debido a su mano:

EL TEXTO (*)

Las hojas de las plantas se desarrollan gradualmente mediante "metamorfosis" que al principio dan origen a los cotilédones, luego a las hojas caulinas y finalmente a las hojas (piezas) florales. Tal metamorfosis puede ser, en parte, regular o progresiva..., "welche sich von den ersten Samenblättern bis zur letzten Ausbildung der Frucht immer stufenweise wirksam bemerkbar lässt, und durch Umwandlung einer Gestalt in die andere, gleichsam auf einer geistigen Leiter zu jenem Gipfel der Natur der Fortpflanzung durch zwei

(*) Versuch, die Metamorphose der Pflanzen zu erklären (1790, Gotha). Cfr. ARBER, A. (1946, Waltham, Mass., U. S. A.). *Goethe's Botany*. "Chronica Botanica", vol. X, núm. 2, páginas 63-126. (Separata.)

Geschlechter hinaufsteigt" ("en la cual se puede percibir una constante progresión escalonada desde las primeras hojas cotilédones hasta el desarrollo final del fruto y en virtud de la transformación de una forma en otra hasta alcanzar la reproducción, mediante dos sexos, como culminación de la Naturaleza y como si fuera conducida por un guía espiritual").

Por el contrario, la metamorfosis irregular goethiana supone un proceso regresivo de la Naturaleza: "wie sie dort mit unwiderstehlichem Trieb und kräftiger Anstrengung die Blumen bildet und zu den Werken der Liebe rüstet, so erschläft sie hier gleichsam, und lässt unentschiedenen, weichen, unseren Augen oft gefälligen, aber innerlich unkräftigen und unwirksamen Zustände" ("como allí forma las flores con impulso irresistible y las dispone para los actos del amor, por así decirlo, aquí se debilita y deja indecisa su creación en una situación vaga y blanda, que a menudo es grata a nuestra vista, pero ineficaz e impotente en su intimidad"). Tal sucede en las llamadas "flores dobles", estériles por cuanto han proliferado sus pétalos a expensas de sus estambres.

OPUESTAS INTERPRETACIONES DE ESTE TEXTO

La introducción en sus explicaciones de unas "fuerzas espirituales" (*geistige Kräfte*), e incluso de una misteriosa anastomosis espiritual (*eine geistige Anastomose*), le hace escribir a E. Nordenskiöld que todo esto es "filosofía romántica desde el comienzo hasta el fin".

En cambio, para P. Bertrand, a Goethe corresponde el honor de haber realizado la síntesis de las ideas corrientes en sus días introduciendo en ellas la claridad y la sencillez peculiares de su genio. Por derecho propio, el poeta alemán puede considerarse como uno de los fundadores de la morfología vegetal.

Es muy bella y atractiva la síntesis que este autor francés hace de las ideas goethianas, y a pesar de su condición de riguroso científico especialista, se deja seducir por la gracia de la exposición del poeta, del que recibe el estímulo para hacer consideraciones como las que siguen (traducción parcial que brindo al lector):

"Bien considerada, la concepción de Goethe es funcionalmente exacta: en todas las producciones de la planta es la hoja lo que hallamos por doquier, si bien sometida a la acción de secreciones, es decir, de hormonas diferentes. De ahí la unidad de plan, que es, en realidad, un fenómeno de unificación de los diferentes apéndices producidos por la planta."

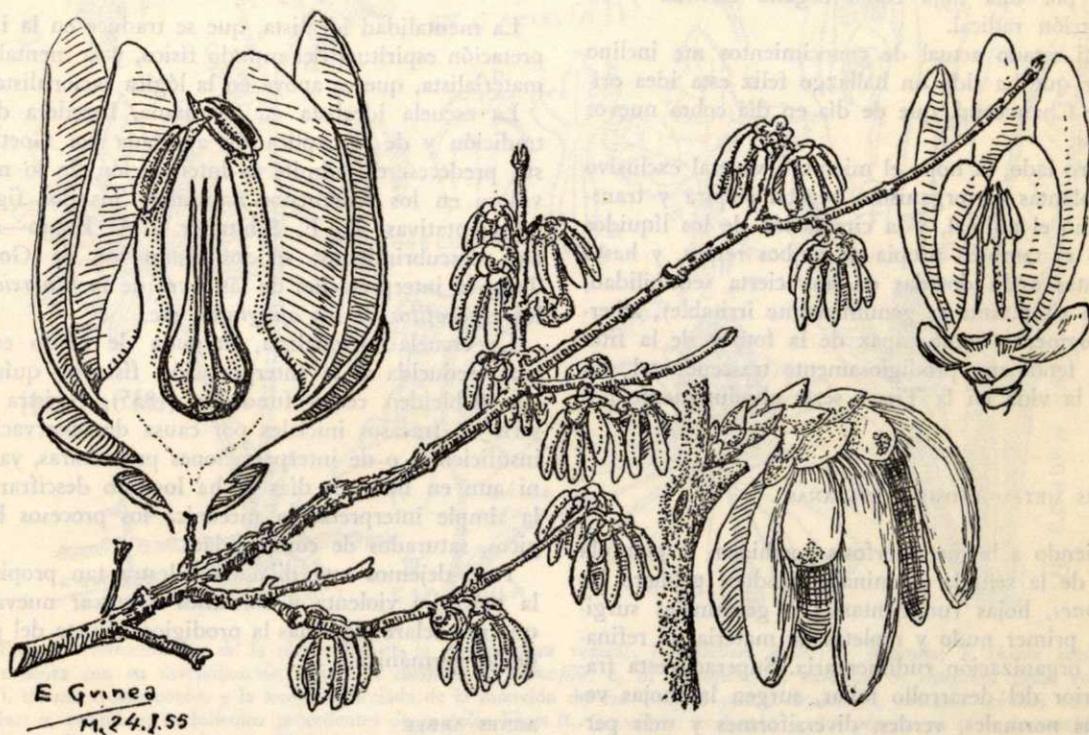
El comentario del prototipo ideal de planta o arquetipo (*Urpflanze*) ideado por Goethe le lleva a escribir a Bertrand:

“La idea de un plan preestablecido, hacia la realización del cual tenderían todas las plantas según sus recursos, se acorda a la secreta aspiración del hombre, que se goza en reconocer por doquier la inteligencia y las intenciones del Creador. Esto nos lleva a pleno siglo XVIII, cuando la noción de la unidad de plan de la Naturaleza fué expuesta por vez primera por Buffon y Vicq d’Azyr. Hacia la misma época, J.-J. Rousseau se extaxía ante la prodigiosa variedad de formas con que se nos manifiesta la hoja y las restantes partes de la planta, variedad que no nos impide percibir la semejanza innegable que las une.”

josa marcha de la obra especializada. Tal manera de proceder equivale a renunciar a las mentalidades universales.

También merecen traerse aquí las consideraciones de Mr. H. H. Thomas, quien escribe en la *Linnean Society*, de Londres (1932): “La conclusión más importante del ensayo de Goethe consiste en que cualesquiera que sean las formaciones producidas por la planta—yemas, hojas, flores o frutos—, es siempre el mismo órgano el que realiza los planes de la Naturaleza al cumplir tantas funciones diferentes revestidas de formas tan distintas.

“Tal órgano es la hoja contraída en el cáliz (*sépalos*), extendida o dilatada en los pétalos, contraída en los estambres y, finalmente, dilatada e hinchada al



CHIMONANTHUS PRAEcox (L.) LINK, la flor de invierno, que florece en los meses fríos de diciembre a marzo; detalles de una rama florida y disección floral con la serie de transición insensible en las piezas perianticas y su inserción espiralada, más los verticilos sexuales (de uno de los ejemplares cultivados en el Real Jardín Botánico de Madrid).

GOETHE, PENSADOR UNIVERSAL

Goethe no puede limitarse a ser el obrero de la ciencia; el genial pensador germano ha de infundir a sus trabajos el valor de la universalidad propia del espíritu humano, dotado de una amplitud armónica.

No hay por qué restar méritos (y grandes) al hombre que de una manera voluntaria o condicionada se ciñe a la penosa labor del especialista, impuesta por las necesidades actuales como norma casi general.

Pero es que el vuelo largo de la inteligencia goethiana salva todas las barreras convencionales para buscar ávidamente la solución inmediata a aquella infinita necesidad de explicación unitaria. La visión del especialista es más rigurosa y perfecta en el detalle; pero esta actitud se logra a costa de una amputación muy dolorosa: la pérdida de la visión de conjunto y la renuncia a unos recursos de trabajo que pueden traer soluciones de largo alcance, por encima de la traba-

máximo para dar el fruto. Desarrollando este tema, el filósofo descubría la unidad en la variedad.”

SIGNIFICADO MORFOLÓGICO DE LA HOJA

Resumiendo la teoría de la planta arquetipo (*Urpflanze*), podemos decir que, si bien la doctrina de las metamorfosis de las plantas se nutre de datos en parte tomados de autores anteriores—*Linnaeus* (*Philosophia botánica*; *Metamorphosis vegetabilis*)—, Grew, un siglo antes, había demostrado la naturaleza foliar de sépalos y pétalos; C. F. Wolff, más atrevido, había mantenido que no sólo estas piezas, sino los estambres y segmentos del pericarpo eran hojas modificadas; pero es Johann Wolfgang Goethe el que acierta a dar la síntesis precisa y clara, estímulo grande de nuevos trabajos y búsquedas.

Que, según las ideas goethianas, los primordios foliares que nacen de un mismo tallo tienen una

identidad de principio, si bien evolucionan de manera diferente, diferenciándose de modo más o menos perfecto según que la savia nutritiva que aquéllos reciben de la medula esté más o menos filtrada o depurada.

Así la arquitectura de la planta responde a una sucesión superpuesta de segmentos o internodios limitados por los nudos; que éstos dan origen al órgano exclusivamente vegetal: la hoja.

La hoja es la unidad morfológica elemental y fundamental de la planta.

Y esta idea tiene en nuestros días un doble valor. De un lado, la teoría de la filoriza de Chauveaud, según la cual toda planta es el resultado de la fusión de dos o más filorizas, miembro elemental éste integrado por una hoja como órgano esencial y su prolongación radical.

En mi estado actual de conocimientos me inclino a pensar que ha sido un hallazgo feliz esta idea original de Chauveaud, que de día en día cobra nuevos prosélitos.

De otro lado, la hoja, el miembro vegetal exclusivo de las plantas (el organismo vegetal respira y transpira como el animal, y la circulación de los líquidos internos es también propia de ambos reinos, y hasta las plantas están dotadas de una cierta sensibilidad, como su citoplasma es genuinamente irritable), alberga el pigmento verde capaz de la foto y de la fitosíntesis, fenómeno prodigiosamente trascendental, sin el cual la vida en la Tierra sería absolutamente imposible.

LAS TRES METAMORFOSIS GOETHIANAS

Volviendo a la metamorfosis goethiana, la plántula nacida de la semilla germinada produce primero los *cotilédones*, hojas rudimentarias o germinales surgidas del primer nudo y repletas de materia no refinada con organización rudimentaria. Superada esta fase inferior del desarrollo foliar, surgen las hojas vegetativas normales, verdes, diversiformes y más perfectas. "Grado elevado de diferenciación y refinamiento que obedece al aire y a la luz" (Goethe).

No obstante, por encima de ellas hay un tercer grado de desarrollo foliar: el *cáliz*, verticilo sepalino del mismo nudo, más reducido y condensado y menos diferenciado que el estadio anterior.

La *corola*, como una nueva dilatación foliar, representa el cuarto grado de desarrollo, y su condición más delicada, animada de colores brillantes o cándidos, exige el nutrimento de una savia más refinada.

Los *estambres*, o quinto grado, serían nuevas hojas, muy condensadas y reducidas gracias a una savia muy pura.

Rematando en el sexto grado de desarrollo con la producción de las *hojas carpelares (pistilo)*, capaces de la máxima dilatación (*el fruto*) para proteger las *semillas*.

Gracias a esta onda sucesiva de dilataciones y contracciones (tres reducciones y tres expansiones, respectivamente: *cotilédones*, *sépalos* y *estambres*, de un lado, y, de otro, *hojas normales*, *pétalos* y *carpelos*), se logra para la mentalidad del poeta explicar el proceso completo del desarrollo de la planta arquetipo.

Y tal proceso exigía tres suertes de metamorfosis:

- 1.^a *La metamorfosis regular*, proceso normal desde los cotilédones hasta el fruto maduro, que se eleva paso a paso hasta culminar en la finalidad suprema de la Naturaleza: la producción de los sexos (masculino y femenino).
- 2.^a *La metamorfosis accidental*, debida a causas externas (parasitos).
- 3.^a *La metamorfosis irregular*, con fenómenos regresivos (flor doble).

Expuestas hasta aquí las ideas esenciales del pensamiento goethiano, es inevitable tomar en consideración dos tipos de mentalidades.

IDEALISTAS Y MATERIALISTAS

La mentalidad idealista, que se traduce en la interpretación espiritual del mundo físico, y la mentalidad materialista, que se apoya en la lógica racionalista.

La escuela idealista en Alemania, heredera de la tradición y de la explicación aportada por Goethe y sus predecesores, admite la intervención de lo maravilloso en los fenómenos naturales. Sus dos figuras representativas—K. F. Schimper y A. Braun—realizan descubrimientos sólidos como los de Goethe. Tales la interpretación de las leyes de la *filotaxia*, de los *esporofilos* de los *ofioglosos*, etc.

La escuela racionalista, desnuda de hábito espiritual, reducida a la interpretación física y química, con Schleiden como fundador (1835), registra una serie de fracasos iniciales por causa de observaciones insuficientes o de interpretaciones prematuras, ya que ni aun en nuestros días se ha logrado descifrar con la simple interpretación mecánica los procesos biológicos, saturados de complejidad.

Pero dejemos esta dilatada palestra tan propicia a la polémica violenta y volvamos a buscar nueva luz que nos aclare algo más la prodigiosa silueta del genio de lo germánico.

AGNES ARBER

Hay una mujer inglesa, que ha vivido hasta hace pocos meses entre los venerables muros y los verdes campos de Cambridge, que me ha hecho ver como nadie toda la maravilla de la filosofía natural en la morfología vegetal.

Tal es Agnes Arber (M. A., D. Sc., F. R. S., F. L. S.).

En el prefacio de su libro fascinador *The Natural Philosophy of Plant Form* (Cambridge, 1950), dice:

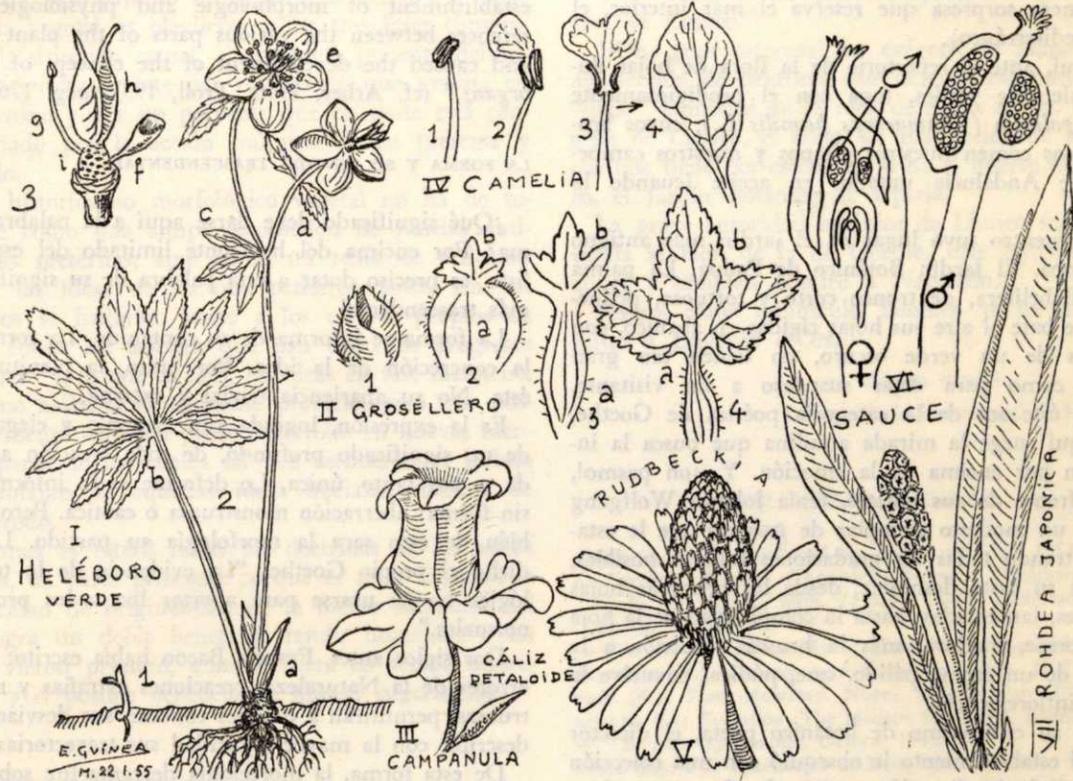
"En el presente estudio he tratado de expresar ciertas ideas generales que han surgido gradualmente por sí mismas en mi pensamiento y a lo largo de una vida relativas a la morfología de las plantas con flores, tanto en cuanto a su actual interpretación como en cuanto a su desarrollo histórico, desde los tiempos de Aristóteles en adelante. Comencé pensando de este tema relativamente sencillo que era una rama de la ciencia natural; pero, finalmente, he llegado a concebir que logra su más completa realidad en la región de la filosofía natural, donde converge en la metafísica, a la cual aporta su contribución con su propia visión. En este libro he hecho una tentativa e intento provisional de revisar las relaciones de las partes en

las plantas con flores a la luz de aquellos modos de pensamiento más universales y, por tanto, más severos, y que son característicos de la filosofía mejor que de la biología.”

Hemos tenido, pues, viva entre nosotros hasta hace poco tiempo una mentalidad femenina inquieta por elevarse a esa universalidad en la que vivió inmerso Goethe. Y en su libro dedica a Goethe la atención que merece.

la ciencia rigurosa, se traduce en la escasa influencia de los escritos científicos de Goethe sobre sus contemporáneos de la botánica. No obstante lo cual, aquellos escritos forman un copioso caudal de estímulos para las generaciones venideras y en ellos se salvan los detalles erróneos, que cuentan relativamente poco.

En la brillante lista de mentalidades ocupadas en fitomorfología, que abarca desde Aristóteles hasta la



Ejemplos seleccionados de la plasticidad en la membradura vegetal: I. *Heléboro verde*: 1, plántula; 2, planta adulta madura con su diversificación foliar: a, catafilo; b, nomofilo; c, d, hipsofilos; e, antofilo; 3, disección floral con: i, talamo tronco-cónico y la huella espiralada de la inserción de las diversas piezas florales; f, nectario (pétalo) tubular; g, estambre; h, folículos procedentes de carpelos libres. II, *Grosellero*: evolución de las pérulas en serie de catafilos (1, 2, 3) hasta la diferenciación del nomofilo (4) en sus dos partes esenciales (a, peciolo, y b, limbo). III, *Campanula*: ejemplo teratológico de cáliz petaloide. IV, *Camelia*: tránsito metamórfico de pétalo (4) a estambre normal (1), a través de la consiguiente reabsorción limbar y génesis de antera y filamento (3, 2). V, *Rubbeckia*: ejemplo de inflorescencia de transición entre la cabezuela y la espiga. VI, *Sauce*: proliferación aberrante en los verticilos sexuales: de anteras rudimentarias en el interior del ovario y del pincel estigmático en el estambre. VII, *Rohdea japonica* con inflorescencia espiciforme, que converge al espádice de aráceas.

En el capítulo de su libro en que A. A. se ocupa del pensador de Weimar, recoge el comentario del botánico ginebrino De Candolle: “M. Goethe... a come deviné l'organization végétale.”

El propio Goethe afirma que el valor de su obra no reside en un conocimiento enciclopédico de las cuestiones que discute, sino más bien en la cualidad unificadora de su pensamiento.

Parece probada la ignorancia de Goethe con respecto a las ideas de sus predecesores (Grew, Wolff), lo que es una ventaja mejor que un inconveniente, que le lleva a afirmar que las ideas que expone son propias y, por tanto, originales, lo que, por otra parte, se explica teniendo en cuenta el carácter de aficionado más que de profesional de la botánica, peculiar de la ciencia goethiana.

Tal situación, en cierto modo ajena al campo de

moderna interpretación de la morfología vegetal, Goethe es digno de ocupar uno de los lugares preeminentes. Y Goethe nos ha legado su propia historia botánica en forma autobiográfica (*Der Verfasser theilt die Geschichte seiner botanischen Studien mit*, 1831).

LA ANÉCDOTA

Para terminar con Goethe, relatemos brevemente la anécdota sabrosa:

El alma del poeta precisa para su inspiración del estímulo externo. Como Desiderius Erasmus Rotterodamus va gestando al trote corto de su cabalgadura híbrida (el clérigo viaja en mula) y del espectáculo descomunal de los Alpes su *Encomium Moriae* (*Elogio de la locura*), así la mentalidad del poeta alemán

se caldea ante el espectáculo radiante de los paisajes meridionales, de los paisajes de Italia.

La flora exótica multiforme de la ribera mediterránea entra a golpes de luz en la retina del asiduo de Weimar, habituada al verde uniforme y a los cielos grises. Siempre el sol barroco de lo latino ha sorprendido primero y entusiasmado y cautivado después a la gente netamente europea (del centro y del septentrión del continente de la cara ancha) (1).

No es extraño que Goethe pase por esta comoción (la primera sorpresa que reserva el mar interior, el mar Mediterráneo).

Y aquí, ante el repertorio de la flora de hojas duras y siempre verdes, topa con el prodigiosamente vulgar *palmito* (*Chamaerops humilis* L.), cuyos brotes tiernos comen nuestros gitanos y nuestros campesinos de Andalucía untados en aceite (cuando lo tienen).

El encuentro tuvo lugar en el jardín más antiguo de Europa. El Jardín Botánico de Padua. La palma enana flabelífera, de tronco corto y tortuoso, pelinegro, que bate al aire sus hojas rígidas en abanico, con destellos de un verde oscuro, no tienen tan gran belleza como para dejar suspenso a un visitante, aunque éste sea de la categoría poética de Goethe, pero aquí surge la mirada aquilina que busca la intelección por encima de la emoción. Y, ¡oh pasmo!, allí, frente de sus narices, tenía Johann Wolfgang Goethe un modesto ejemplar de *palmito* que le estaba mostrando todas las gradaciones foliares posibles, en toda su casta desnudez, desde las primeras hojas infantiles, lanceoladas, hasta la complejidad de la hoja flabeliforme, madura, más la brusca transición a la espata, de un crema pálido, que, púdica, envuelve la sexual inflorescencia.

Ante su entusiasmo de botánico poeta, el director del real establecimiento le obsequió con una colección completa de la diversiforme membradura, que Goethe llevó en triunfo a su patria. Treinta años después (el poeta nos lo cuenta), volvía a poner ante sí aquella serie de miembros vegetales, amorosamente conservados en su herbario y que le producían tan profunda veneración, a causa del papel que habían desempeñado en la madurez de sus ideas.

Según datos conocidos, aquel ejemplar (del que tomó las muestras Goethe) vivía desde 1584, y aún florece en su *locus* del Jardín Botánico de Padua.

SIGNIFICADO Y CONTENIDO DE LA MORFOLOGÍA VEGETAL MODERNA

Superada en diversos aspectos la interpretación goethiana y la de sus predecesores y sucesores, creo oportuno perfilar en cuatro trazos la trayectoria y porvenir de una ciencia en cuya cimentación tanto papel desempeñó Goethe.

La morfología vegetal tiene hoy plena vigencia y se halla en activo período de desarrollo. Su horizonte es amplio: va desde la célula vegetal hasta la reproducción y sexualidad y desde la organografía normal de la membradura vegetal hasta las metamorfosis y adaptaciones ambientales de tales miembros.

Ahora entra en escena otra mujer, que despierta

de nuevo mi admiración y gratitud profundas. Es Katherine Esau, Davis, California. Ha publicado un delicioso y cuidado libro: *Plant Anatomy*. Dejemos a K. E. que nos defina la finalidad de la anatomía vegetal:

"The subject of the present book is the structure and development of seed plants, with emphasis on the angiosperms. The complex multicellular body of a seed plant is a result of evolutionary specialization of long duration. This specialization has led to the establishment of morphologic and physiologic differences between the various parts of the plant body and caused the development of the concept of *plant organs*." (cf. Arber, 1950; Troll, 1937, pág. 176).

LA FORMA Y SU SENTIDO TRASCENDENTAL

¿Qué significado debe darse aquí a la palabra forma? Por encima del horizonte limitado del especialista, es preciso dotar a esta palabra de su significado más trascendental.

La forma se informa de su contenido. La forma es la concreción de la idea. Por tanto, la plenitud de ésta. No su apariencia trivial y externa.

Es la expresión, lograda con armonía y elegancia, de un significado profundo, de toda creación acertada y, por tanto, única. Lo deforme es lo informe, lo sin forma: aberración monstruosa o caótica. Pero también de esto saca la morfología su partido. Lo ha dicho el propio Goethe: "La evidencia de lo teratológico ha de usarse para aportar luz a los procesos normales."

Dos siglos antes, Francis Bacon había escrito: "Los errores de la Naturaleza, creaciones extrañas y monstruosas, permitirán a quienes conocen sus desviaciones describir con la mayor seguridad sus trayectorias."

De esta forma, la morfología derrama luz sobre su doctrina, tanto de las manifestaciones normales como de las aberrantes.

La *morphe*, saturada de armonía, hace hablar al propio San Agustín de "la placentera concordia de composición que advierte en la flor de las hierbas y en la hoja de los árboles".

Sub specie formae (bajo el aspecto de forma) se puede comprender la morfología como intérprete de la organización, tanto interna como externa, de la planta, del principio al fin de su biología, tal como la sentía Aristóteles.

La germinación de las semillas, el brote de las hojas, la expansión de los capullos que se abren en flores radiantes, la madurez del fruto, no son otra cosa que concreciones plásticas y felices de la idea soterrada en ellas. Dotado de su contenido auténtico, el significado de forma hace inútil la diferencia entre *forma* y *función*. Será muy útil, en cuanto sirve como concepto que deslinda dos campos más propicios a la limitación humana: hacer inteligible, mediante fragmentación, aquello que la capacidad pensante del hombre no logra alcanzar en sinopsis unitaria.

Pero el dispositivo sin su funcionamiento se vacía de sentido, como la función se hace inexplicable sin el previo conocimiento de su órgano adecuado. De aquí que resulte ociosa la pregunta: ¿Qué fué primero, el órgano o su función? Superada la imperfecta visión dualista y alcanzada la única considera-

(1) Etimología de Europa; alusión a sus habitantes latifaciales.

ción unitaria, queda aclarado que forma y función integran una sola unidad física funcional: el *órgano*.

Por este camino se logra la plena conciencia de insertar la morfología en su auténtico lugar al considerarla una rama del frondoso árbol de la filosofía. Árbol filosófico de sentido real, por cuanto ha de tener sus raíces hundidas en la tierra (la materia) y su copa bañada de éter azul. Sirviendo de nexo unitario entre el aparente dualismo (lo dimensional y lo pensante, lo formal y lo funcional).

Como todo proceso inmerso en el tiempo, la morfología vegetal es obediente a las tres fases consabidas: la situación actual, el constante presente delimitado inmediatamente por un pasado que gravita en su destino y por un porvenir que en parte está condicionado por la acción conjunta de su presente y pasado.

El historicismo morfológico vegetal no ha de tomarse como una simple exposición de rancias antiguallas pretéritas, sino como un tema de reflexión sobre las ideas de los que pensaron antes. En sus escritos se hallarán, junto a los errores propios de cada época, los aciertos que han dado los progresos sucesivos y, lo que es más, las ideas en fase incipiente que no hallaron el ambiente propicio, pero que posteriormente lograron pleno desarrollo en nuevas mentes, parte de las cuales tal vez recibieron el influjo estimulante de aquellas ideas iniciales, mancas de desarrollo.

Nunca es estéril releer las doctrinas de los viejos textos, en parte principal porque es muy limitada la capacidad de originalidad de la mente humana. Así se logra un doble beneficio: rendir homenaje a los que vieron primero, aunque fuera en forma imprecisa, y el posible beneficio de nuevas sugerencias.

RECUERDO DE EUGENIO D'ORS

Para terminar despidiéndome de Goethe, quiero rendir el homenaje de un recuerdo a la figura de Eugenio d'Ors, que tantas avideces goethianas tuvo en vida y por quien he sentido y sigo sintiendo una profunda simpatía.

Pero no será la prosa dorsiana del comentario a Goethe en su *Valle de Josafat*, sino el comentario a Linneo, el botánico ortodoxo y aristotélico. Entre Goe-

the y Linneo hay más parentesco espiritual del que pudiera parecer al examen superficial.

Escribe d'Ors:

"Linneo es tan *céntrico* que no hay mucha posibilidad de alejarse demasiado de él."

"Esto que estamos haciendo es un capítulo de la filosofía de Linneo."

"La filosofía de Linneo no se ha escrito todavía, como acontece a menudo con la de aquellos que no tuvieron cuidado de escribirla ellos mismos."

"Pero como lo ha tenido Napoleón, cabe un exegeta de Linneo."

"¡Oh, gran sorpresa! La exégesis de Napoleón es una lección de ascetismo que tiene su composición de "lugar" espiritual en la roca de Santa Elena. La exégesis de Linneo, el sabio, es una lección de hedonismo que tiene por escenario, si no el huerto de Epicuro, el Jardín Botánico de Upsala."

La grave autoridad botánica de Linneo merece ser traída al lado de la de Goethe. Este leyó mucho a aquél y también admiró a Napoleón.

En mi plano minúsculo, también yo he leído con gusto a Eugenio d'Ors.

EMILIO GUINEA

Profesor de la Universidad de Madrid

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

- ARBER (A.): *The Mind and the Eye*. Cambridge, 1954.
 — *Goethe's Botany. Chronica Botanica* (Waltham, Mass. U. S. A.), vol. X, núm. 2; págs. 63-126 (publicado en separata). 1946.
 — *The Natural Philosophy of Plant Form*. Cambridge, 1950.
 BERTRAND (P.): *Les végétaux vasculaires*. París, 1947.
 ESAU (K.): *Plant Anatomy*. Nueva York-London, 1953.
 HUXLEY (J.): *Evolution* (The Modern Synthesis). London, 1948.
 — *The New Systematics*. Oxford, 1945.
 LYDIA (R.): *The Vindication of Metaphysics*. London, 1951.
 NORDENSKIÖLD (E.): *The History of Biology*. Nueva York, 1949.
 RALD (E.): "Historia de las teorías biológicas". *Revista de Occidente*, Madrid, 1931.
 STEBBINS (G. L.): *Variation and Evolution in Plants*. Nueva York, 1951.
 OZENDA (P.): *Recherches sur les dicotylédones apocarpiques*, París, 1949.
 PLANTEPOL (L.): *L'ontogénie de la fleur*. París, 1949.
 (Una síntesis del actual conocimiento en Francia de la evolución vegetal puede verse en: "Colloques internationaux du Centre Nat." *Recherches Scient.*, XLI. *Evolution et Phylogénie chez les végétaux*, París, 1952.)

El comentario de un texto científico

Para Pedro, mi hijo.

Comencemos por lo que parece más obvio y elemental; digamos con el hombre de la calle que el primer objetivo de quien honradamente comenta un texto científico debe ser el conocimiento íntegro y riguroso de lo que ese texto "quiere decir". ¿Qué "quieren de-

cir" tal frase, tal párrafo, tal capítulo del libro que leemos? He ahí una curiosa expresión de los idiomas cultos. Usándola, procedemos mentalmente como si el libro en cuestión tuviese voluntad o intención de decirnos algo: un "algo" implícito, latente, que nosotros, con nuestro esfuerzo intelectual, hemos de sacar a la luz y entender con claridad. Comentar un texto cien-

tífico sería, según esto, ayudar a que él nos diga bien clara y perceptiblemente lo que "quiere decir" desde dentro de sí mismo.

Eso que el texto "quiere decir"—su significación, su sentido—puede poseer, y con frecuencia posee, una indisoluble unidad interna. El texto nos dice entonces con sus palabras, pura y simplemente, lo que su autor quiso decir con ellas: que el jugo gástrico enrojece el papel de tornasol o que la suma de los ángulos interiores de un triángulo es igual a dos ángulos rectos. No siempre acontece así. Los textos literarios dicen no pocas veces—recuérdese, sumo ejemplo, el Quijote—más de lo que con ellos quiso expresar quien los escribió. Por otra parte, hay ocasiones en que la torpeza del autor, o acaso su voluntaria doblez, ponen cierta discrepancia entre su intención y su expresión, entre lo que él quiso decir cuando escribió el texto y lo que su escrito realmente dice; y de tal vicio no quedan exentas muy señaladas cimas de la literatura científica. Pongámonos, sin embargo, en el más favorable de los casos: aquel en que coinciden la personal voluntad expresiva del autor (lo que él "quiso decir") y la significación objetiva del texto (lo que éste "quiere decir"). Cuando así acontezca, ¿quedará agotada la faena interpretativa con el descubrimiento de esa invisible coincidencia? En modo alguno. Porque la interna unidad de aquello que el texto científico "quiere decir", podrá ser siempre desglosada en tres fracciones conceptualmente distintas entre sí:

1.^a Lo que el texto quiere decir "gramaticalmente". Esto es, lo que nos dice por la mera virtud significativa de las palabras que contiene y de la sintaxis con que esas palabras, mutuamente, se relacionan y enlazan. Sin un mínimo conocimiento gramatical y filológico de la lengua en que se halla escrito un documento científico, será imposible su cabal intelección. El comentario de un texto exige del comentarista—elemental verdad—la posibilidad de leerlo correctamente.

2.^a Lo que el texto quiere decir "históricamente", lo que significa por el hecho de haber sido escrito en una situación histórica determinada. El autor del texto comentado puso necesariamente en él—con deliberación, unas veces; sin saberlo, otras—no poco de lo que le ofrecía el mundo en que su mente se formó: noticias y nociones diversas, modos de pensar, sentir y estimar, hábitos estilísticos determinados. Nuestro comentario no será completo si no discierne con claridad todos esos elementos allegadizos y si no establece con la precisión posible el modo como pasaron desde el mundo histórico y social del autor al contenido del texto por nosotros leído.

Pero la historia actúa tanto sobre el autor del texto como sobre el comentarista mismo: uno y otro se hallan sometidos al influjo de la situación en que respectivamente se formaron y existen. De ello se desprende la necesidad de completar el examen histórico del texto leído indicando lo que significa cuando el lector lo mira y estima desde su propia situación en el curso de la historia. Así contemplado, ¿qué significación posee? Desde el momento en que su autor lo compuso, hasta el momento en que el comentarista lo estudia, ¿cuáles han sido las principales vicisitudes de su prestigio y su fama? ¿De qué modo se le interpreta y valora en la situación histórica a que el lector y co-

mentarista pertenece? Y si acerca de ese texto no hay, a la sazón, documentos críticos suficientemente expresos, ¿de qué modo deberá ser interpretado y valorado en tal situación del espíritu humano?

3.^a Lo que el texto quiere decir "personalmente"; aquello que contiene y significa, en cuanto ha sido compuesto por la individual persona de su autor y en una ocasión determinada de la existencia de éste. Con otras palabras: lo que en el texto comentado es nuevo y original. Tal originalidad quedará expresa, según los casos, de modo muy diverso: en los textos menguadamente originales y creadores será tan sólo un criterio selectivo y ordenador de los saberes ajenos utilizados para su confección; otras veces, en cambio, destellará genialmente en ideas o en descripciones nunca hasta aquel momento dichas ni oídas. La prosa didáctica de un manual escolar y la exposición de un descubrimiento científico importante pueden servir de ejemplo a esos dos contrapuestos extremos de la originalidad personal.

El comentarista deberá discernir con precisión y delicadeza esos tres ingredientes de la significación del texto, y tratará de comprender y mostrar cómo llegan a integrarse en definitiva unidad. Mas no acabará con ello su tarea. A lo que el texto "quiere decir" por sí mismo, así en el orden gramatical, como en el orden histórico y en el personal, añadirá, sin confusión con todo lo que precede, cuanto ese texto sugiera a su mente de lector, siempre que la ocurrencia—crítica, esclarecedora o perfectiva—pertenezca a la materia leída y no sea manifiestamente ociosa. El comentario adquiere así conclusión y originalidad: declara todo cuanto el que lo hace ha llegado a ver en los senos del texto comentado, y expresa lo que ese texto, actuando como estímulo intelectual, ha hecho nacer en la mente de un hombre capaz de pensar por su cuenta propia. Es, en suma, doblemente "personal": en cuanto discierne la originalidad del autor que lo compuso y en cuanto manifiesta la originalidad del lector que lo comenta.

* * *

A modo de ejemplo, procuremos cumplir esa serie de normas frente a un texto científico egregio y no muy alejado de nosotros: el preámbulo al capítulo segundo de la primera parte ("La idea a priori y la duda en el razonamiento experimental") de la célebre *Introducción al estudio de la medicina experimental*, de Claudio Bernard. Dice así:

Cada hombre comienza por formarse ideas acerca de lo que ve y es llevado a interpretar por anticipación los fenómenos de la Naturaleza antes de conocerlos por experiencia. Esta tendencia es espontánea; una idea preconcebida ha sido y será siempre el primer impulso de un espíritu investigador. Pero el método experimental tiene por objeto transformar este concepto "a priori", fundado sobre una intuición o un sentimiento vago de las cosas, en una interpretación "a posteriori" establecida sobre el estudio experimental de los fenómenos. Por esto ha sido llamado el método experimental "método "a posteriori".

El hombre es, por naturaleza, metafísico y orgulloso; ha podido creer que las creaciones ideales de su espíritu, que

corresponden a sus sentimientos, representan también la realidad. De donde se deduce que el método experimental no es en manera alguna primitivo y natural al hombre, y que sólo después de haber vagado éste largo tiempo en discusiones teológicas y escolásticas, es cuando ha terminado por reconocer la esterilidad de sus esfuerzos en tal camino. El hombre se da cuenta entonces de que no puede dictar leyes a la naturaleza porque no posee en sí mismo el conocimiento y el criterio de las cosas exteriores, y comprende que para llegar a la verdad debe, por el contrario, estudiar las leyes naturales y someter sus ideas, o sea su razón, a la experiencia; es decir, al criterio de los hechos. De todas formas, la manera de proceder del espíritu humano no ha cambiado en el fondo por esto.

El metafísico, el escolástico y el experimentador, todos proceden por una idea "a priori". La diferencia consiste en que el escolástico impone su idea como una verdad absoluta que ha encontrado y de la cual deduce en seguida, únicamente por la lógica, todas las consecuencias. El experimentador, más modesto, propone, por el contrario, su idea como un problema más o menos probable, de la que deduce lógicamente las consecuencias que confronta a cada instante con la realidad por medio de la experiencia. Procede así de verdades parciales a verdades más generales, pero sin atreverse a pretender jamás que posee la verdad absoluta. En efecto, si se poseyera aquélla acerca de un punto cualquiera, la tendríamos de todos, porque lo absoluto no deja nada fuera de sí.

La idea experimental es, pues, también una idea "a priori", pero es una idea que se presenta bajo la forma de una hipótesis cuyas consecuencias deben ser sometidas al criterio experimental a fin de juzgar su valor. El espíritu del experimentador difiere del espíritu del metafísico y del escolástico por su modestia, porque a cada instante la experiencia le da la conciencia de su ignorancia relativa y absoluta. Enseñando al hombre, la ciencia experimental tiene por efecto disminuir más y más su orgullo, probándole cada día que las causas primeras, así como la realidad objetiva de las cosas, siempre le serán ocultas, y que él no puede conocer más que sus relaciones. Este es, en efecto, el único fin de todas las ciencias, como veremos más adelante.

El espíritu humano, en los diversos períodos de su evolución, ha pasado sucesivamente por el "sentimiento", la "razón" y la "experiencia". En un principio el sentimiento, imponiéndose por sí solo a la razón, creó las verdades de fe, es decir, la teología. La razón o la filosofía llegó a ser bien pronto dueña y señora y dió a luz la escolástica. En fin, la experiencia, es decir, el estudio de los fenómenos naturales enseñó al hombre que las verdades del mundo exterior no se encuentran formuladas en principio ni en el sentimiento ni en la razón. Son solamente nuestros guías indispensables; pero para obtener estas verdades es preciso necesariamente descender a la realidad objetiva de las cosas, donde ellas se encuentran ocultas con su forma fenomenal.

Así es como aparece, por el progreso natural de las cosas, el método experimental que resume todo y que, como veremos bien pronto, se apoya sucesivamente sobre las tres ramas de este trípode inmutable: el "sentimiento", la "razón" y la "experiencia". En la búsqueda de la verdad, por medio de este método, el sentimiento ha tenido siempre la iniciativa; él engendra la idea "a priori" o la intuición; la razón o el razonamiento desarrolla en seguida la idea y deduce sus consecuencias lógicas. Pero si el sentimiento debe ser esclarecido por las luces de la razón, a su vez, debe ser guiada por la experiencia.

COMENTARIO

Si el texto, como ahora ocurre, lleva indicación expresa del libro y el autor de que procede, el comentario deberá comenzar "situando" brevemente ese texto

en su contexto más inmediato (el libro a que pertenece) y en el marco de la vida humana que le dió existencia (la ocasión en que fué escrito por su autor). Así lo haré, y a continuación daré sucinto cumplimiento a las reglas que anteriormente expuse.

1. El texto transcrito procede, se nos dice, de la *Introducción al estudio de la medicina experimental*, del gran fisiólogo francés Claudio Bernard. Ese libro, del más famoso entre todos los suyos, fué lentamente compuesto por Claudio Bernard (nacido en 1813, muerto en 1878) entre 1860 y 1865, es decir, en la plena madurez de su mente de investigador. Con él quiso establecer los fundamentos teóricos de una medicina basada sobre el experimento fisiológico, y aun de la ciencia experimental toda. Dividió su obra en tres partes: en la primera, estudió el proceso y el alcance del razonamiento que preside y orienta la experimentación, cuando ésta es rigurosamente científica; en la segunda, analizó las peculiaridades que presenta la experimentación con seres vivientes; en la tercera, mostró, a favor de bien elegidos ejemplos, cómo la investigación y la crítica experimentales pueden y deben ser aplicadas a la fisiología animal y a la medicina. En lo relativo a las ciencias de laboratorio, "la *Introducción a la medicina experimental*"—ha escrito el filósofo Henri Bergson—es para nosotros lo que para los siglos XVII y XVIII fué el *Discurso del método*". Si se tiene en cuenta la importancia que las ciencias de laboratorio han adquirido en los siglos XIX y XX, no parecerá hiperbólico ese juicio sobre el libro de Cl. Bernard.

Un comentario somero de nuestro texto no exigirá más precisa noticia acerca de su contexto bibliográfico y biográfico; un estudio fino y profundo de esos párrafos pedirá bastantes más del analista. Nuestro conocimiento de la biografía de Cl. Bernard permite completar los anteriores datos con estos otros: 1.º La "Introduction à l'étude de la médecine expérimentale" fué inicialmente concebida por su autor —y de ahí su modesto título— como atrio de un gran "Traité de médecine expérimentale", que nunca llegó a ser escrito. 2.º Cl. Bernard debió de redactar la "Introduction" en su casa de Saint-Julien, durante el reposo campesino que una enfermedad abdominal le impuso intermitentemente, a lo largo de los años 1860-1864. "El ocio del sabio verdadero—he escrito en otra parte—suele ser la contemplación. El sabio forzado a la inacción o voluntariamente inmerso en ella puede contemplar el mundo exterior, su mundo íntimo o la obra que hasta entonces cumplió. Claudio Bernard prefirió esta última senda." 3.º Entre el texto de la "Introduction" primitivamente redactado por Cl. Bernard—lo conservó hasta su muerte el profesor A. d'Arsonval, discípulo del gran fisiólogo y sucesor suyo en la cátedra del Colegio de Francia—y el que en 1865 fué definitivamente impreso, existen no despreciables diferencias de contenido y de estilo. 4.º Las ideas sobre el saber científico expuestas en la "Introduction" no perduraron inmutables en la mente de Cl. Bernard. Así lo acredita un importante manuscrito suyo, descubierto hace pocos años en un desván de la casa donde el sabio pasaba sus vacaciones y editado por J. Chevalier bajo el título siguiente: "Claude Bernard. Philosophie. Manuscrit inédit" (Paris, Boivin, s. a.).

2. Desde un punto de vista gramatical y filológico, el fragmento transcrito no presenta peculiaridades excepcionales. Debe decirse de él, sin embargo, que es un texto claro, sencillo y sobrio, en cuanto al estilo, y suficientemente unívoco, en cuanto a su significación; y ello tanto en su versión original, francesa, como en la versión castellana que aquí aparece.

Es claro el texto, porque permite entender sin dificultad todo cuanto el autor quiere decir con él. A saber, la doble situación en que a juicio de Cl. Bernard se halla el "método experimental": en la historia, como continuación y feliz remate de las actitudes "teológica" y "metafísica" del espíritu humano; y dentro del alma del investigador, como término del proceso psicológico que en ella inicia un "sentimiento" (el que da origen a la "idea a priori" de la investigación ulterior) y es continuado por un "razonamiento" (aquel en que la "idea a priori" es sometida a desarrollo lógico, hasta planear *in concreto* su adecuada comprobación experimental). La mente del verdadero hombre de ciencia procedería, según Cl. Bernard, con arreglo al siguiente esquema: 1.º Observación ingenua de la realidad. 2.º El estado sentimental consecutivo a dicha observación cristaliza en una idea más o menos nueva acerca de lo que para el hombre es la realidad observada: nace así la "idea a priori". 3.º Por vía de razonamiento, la mente establece las consecuencias lógicas de esa idea y el posible modo de su comprobación experimental. 4.º El experimento comprueba, rectifica o elimina la "idea a priori", y por añadidura sirve de estímulo a nuevas ideas experimentales.

No sólo es claro el texto precedente; es también sencillo y sobrio. Sencillo, porque dice lo que el autor quiere decir, sin apelar a expresiones situadas sobre la capacidad de comprensión de un hombre de mediana formación intelectual: hasta los giros latinos *a priori* y *a posteriori* son de uso frecuente, casi familiar. Sobrio, porque apenas emplea más palabras que las necesarias para una clara y completa intelección de su contenido. Claudio Bernard, escritor "científico", sabe prescindir en su prosa de los adornos y demasías a que suele recurrir el escritor "literario". Mas no por ello es frío e incoloro el estilo del gran sabio. Su misma elegante corrección y tal o cual pincelada rápida y vigorosa—"El hombre es por naturaleza metafísico y orgulloso", "La razón o la filosofía llegó a ser bien pronto dueña y señora, y dió a luz la escolástica"—prestan al texto animación suficiente para que la lectura sea placentera.

Debe anotarse, en fin, que la letra del fragmento ahora estudiado posee, respecto de su significación propia, más que suficiente univocidad: quiere decir y dice una sola cosa, lo cual impide que esa significación pueda ser entendida de modos muy disparejos. Por diversa que sea la mentalidad de los posibles lectores del texto, apenas diferirán entre sí sus interpretaciones respectivas. He dicho, sin embargo, que la univocidad de estos párrafos es "suficiente", no que sea tan "absoluta" como la de un buen texto matemático o una definición rigurosa. En la interpretación de lo que Cl. Bernard quiere decir con las palabras "metafísico", "filosofía", "escolástico" y "sentimiento", ¿puede haber entera y exacta unidad? Indudablemente, no, porque Cl. Bernard no nos ha dicho con toda la precisión deseable lo que tales términos significaron para él. Pero, sin mengua de este último reparo, la posible discrepancia entre los diversos comentadores no les impedirá coincidir en lo esencial. La prosa científica de la *Introducción al estudio de la medicina experimental* es—no hay duda—suficientemente unívoca.

3. Indaguemos ahora lo que el texto nos dice, des-

de el punto de vista de la situación histórica en que su autor vivió. Esa situación histórica, expresable, como todas, mediante precisiones geográficas y cronológicas—en este caso: Francia, París, quinquenio de 1860 a 1865—, ¿puso algo en la forma y en el contenido de las páginas que comentamos? No poco. La claridad, la sencillez y el sobrio vigor de esta prosa son obra personal de Cl. Bernard; nadie osará ponerlo en duda. Pero con claridad, sencillez y vigor parejos escribían por entonces el bacteriólogo Pasteur, el cirujano y antropólogo Broca, el clínico Trousseau, el químico Dumas y el historiador Renán. Con otras palabras: esas cualidades estilísticas eran tanto de Cl. Bernard como del mundo histórico en que su mente se formó. En el estilo literario de la *Introducción al estudio de la medicina experimental* se expresan muy visiblemente—aparte la singularidad de una persona—un país (Francia), una época (el período positivista de la Europa "moderna") y un género (la exposición doctrinal del pensamiento científico).

Mayor importancia debe atribuirse a la trama histórica discernible en el contenido del texto. ¿Qué ideas hay en él, procedentes del mundo intelectual en que fué escrito? Una lectura atenta permite señalar estas tres principales: 1.ª La bien conocida "ley de los tres estados", de Augusto Comte. Lo esencial del párrafo que comienza con las palabras "El espíritu humano, en los diversos períodos de su evolución...", no es otra cosa que una breve exposición del pensamiento historiográfico del positivismo. Cualesquiera que sean las diferencias entre la implícita filosofía de Cl. Bernard y la explícita filosofía comtiana—pronto aludiré a ellas—, es seguro que el gran fisiólogo frecuentó la lectura del *Cours de philosophie positive* y adoptó alguna de las ideas expuestas en él. 2.ª La tesis, igualmente positivista, de la incapacidad de la mente humana para conocer los últimos principios y las causas primeras de la realidad. El hombre, afirma Cl. Bernard, siguiendo a Comte, sólo puede conocer las relaciones entre las cosas reales, las "leyes" en que se nos manifiesta la regularidad de los "hechos" de observación. Kant había negado que la metafísica pueda ser "ciencia", pero no llegó a sentenciar la imposibilidad de un saber metafísico. Comte, más radical, renuncia a la metafísica, por imposible para la mente humana, y declara a la ciencia positiva único saber verdaderamente aceptable para cuantos hombres hayan llegado a su plena madurez intelectual. Por su parte, Cl. Bernard *parece seguir* la enseñanza del filósofo positivista. ¿La siguió realmente? He ahí uno de los más delicados problemas de la *Introducción al estudio de la medicina experimental*. 3.ª La radicación de la fe y la teología en el sentimiento: éste sería a la vez el fundamento y la fuente de la vida religiosa del hombre. La visión "sentimental" de la religiosidad era un tópico en la Europa que presidió la formación intelectual de Cl. Bernard: la habían proclamado Schleiermacher y Jacobi en Alemania, Augusto Comte en Francia, y la mentalidad romántica en todo el mundo occidental. Por los años en que Cl. Bernard daba a las prensas su *Introducción*, Pasteur distinguía en su propio ser un "hombre de ciencia" o de razón y un "hombre sensible" o de sentimientos, aquél siempre dubitante y pesquisidor, éste siempre entregado y creyente. Era el término de un proceso iniciado en la Baja Edad Media, cuando

los teólogos y filósofos acentuaron al máximo el carácter “sobrerracional”—y, por tanto, “irracional”—de la Divinidad.

4. La contemplación del texto precedente desde un punto de vista histórico debe atender también, como sabemos, a la sucesiva significación del mismo en la mente del hombre occidental, desde el año en que fué escrito hasta la situación en que es comentado. ¿Cómo ha sido entendida y estimada desde 1865 la *Introducción al estudio de la medicina experimental*, a la cual tan medularmente pertenecen los párrafos que ahora comentamos? Todos, desde entonces, han reconocido su gran importancia en la historia del pensamiento humano. Con bien escasas variantes y salvedades personales, todos harían suyo el juicio de Bergson que antes transcribí. Pero la cambiante estimación de la ciencia en los últimos lustros del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX ha diversificado ostensiblemente el tenor de las actitudes afectivas e intelectuales ante las claras páginas de la *Introducción*. He aquí un breve y conciso elenco de las principales:

1.^a Aquellos cuya mentalidad se ha movido en la línea ideológica del positivismo han tratado de interpretar *pro domo sua*, sin mayores distingos ni reservas, la gran hazaña intelectual de Cl. Bernard: la *Introducción* sería el supremo canon de la visión positivista de la ciencia. Así pensaron—cada uno a su modo—el historiador Renán y el novelista Zola, éste con su concepción “experimental”, de la novela; y así piensa, ya en nuestros días, el fisiólogo mejicano J. J. Izquierdo, devoto comentarista de la *Introducción* bernardiana.

2.^a Aquellos otros que, sin meguera de una altísima estimación de la ciencia positiva, afirman la inmortalidad y la libertad del espíritu humano, destacan los rasgos y relieves “espiritualistas” de la *Introducción*, en lo concerniente a la fisiología humana, y ponderan su perfecta compatibilidad con una concepción transpositivista de la realidad en general. Tal es el caso de Ravaisson, P. Lamy y el P. Sertillanges.

3.^a Algunos, a impulsos de una visión pragmática de la fisiología, han forzado la comparación entre Pasteur y Cl. Bernard, a favor de aquél y en detrimento de éste. Ejemplo notorio, el cirujano J. L. Faure.

4.^a No han faltado, en fin, los detractores de la *Introducción al estudio de la medicina experimental*, en nombre de una larvada hostilidad contra la ciencia. Ese ha sido el proceder del escritor François Mauriac.

A través de todas esas vicisitudes, la *Introducción* de Claudio Bernard mantiene vivos su prestigio y su lozanía. Sus ediciones se repiten sin cesar, y todos siguen considerándola como uno de los libros “clásicos” del pensamiento científico. Nadie debiera entrar en un laboratorio de investigación, ni pensar seriamente sobre el conocimiento científico de la realidad, sin haber leído y meditado sus páginas.

5. Hemos examinado nuestro texto gramatical, estilística e históricamente; mirémoslo ahora en cuanto documento personal. Esto es, en cuanto ese texto expresa la originalidad de la persona que se llamó Claudio Bernard.

Su mayor y más valiosa novedad le viene, como es obvio, de la que en su integridad posee el libro a que pertenece. Nadie podrá negar que la *Introducción al estudio de la medicina experimental* es un libro realmente original. En confirmación del agudo aforismo

de Eugenio d'Ors—“Lo que no es tradición es plagio”—, la obra de Cl. Bernard tiene detrás de sí una larga e importante serie de antecedentes. En efecto: la viva preocupación del mundo moderno por el método para el conocimiento de la realidad natural y por el alcance del saber científico con ese método conseguido aparece reiteradamente en los escritos augurales de Nicolás de Cusa, Lord Bacon, Descartes y Galileo, y en los más tardíos de Zimmermann, Chevreul y Tiedemann. Ello, sin embargo, no rebaja un ápice la gran originalidad y el alto valor de la *Introducción*. Como antes he dicho, repitiendo palabras de Bergson, la investigación mediante el experimento tiene en ese libro su más eminente código intelectual.

Esa briosa originalidad global de la *Introducción* se expresa particularmente en varios pormenores de nuestro texto. Entre ellos, he aquí los tres principales:

1.^o La concepción del proceso psicológico de la invención experimental como una recapitulación de la total historia del espíritu humano. El paso del “sentimiento” al “experimento”, a través de la “idea a priori” y del “razonamiento experimental”, repetiría en la mente del hombre de ciencia las diversas etapas de la evolución intelectual de la Humanidad, tal y como la concibe la historiología positivista: el alma de cada hombre sería, respecto del *mundus maior* de la Historia universal, un abreviado *mundus minor* operativo y dinámico.

2.^o La interpretación de la “idea a priori” u “ocurrencia inicial” del investigador como resultado pensable de una súbdita iluminación del alma; iluminación procedente, a su vez, de la afección “sentimental” engendrada en el hombre de ciencia por su atención hacia una parcela de la realidad en torno. Los pensadores románticos—a su cabeza, Schelling—habían exaltado la importancia de la súbita intuición genial para un conocimiento penetrante de la realidad. Como el relámpago en la noche, el genio sería el solitario iluminador de toda la Humanidad. Menos solemne, Claudio Bernard tiene el acierto de considerar “geniales” las ocurrencias de cualquier contemplador de la realidad exterior, siempre que sean susceptibles de segura comprobación experimental. La “genialidad” de una idea no dependería de su importancia, sino de su originalidad y de su aparición súbita, como “revelada”, en el alma de quien la concibe.

3.^o La declaración de la esencial incapacidad del espíritu humano para conocer “en sí mismo” las leyes de la naturaleza. Acabamos de ver a Cl. Bernard como “romántico a la inversa”; ahora le vemos resueltamente antirromántico, radical adversario del idealismo schellinguiano. Contra lo que había enseñado Schelling, la mera especulación sobre la naturaleza no puede conducir al conocimiento de la realidad natural, porque el hombre “no posee en sí mismo el conocimiento y el criterio de las cosas exteriores”. Pensando así, Cl. Bernard es hijo de su época—la época de reacción contra el Romanticismo—; pero lo es originalmente, y no por la vía de la imitación.

6. No será ocioso consignar, en este punto, la íntima unidad de los tres aspectos fundamentales de la significación del texto estudiado—el gramatical y estilístico, el histórico y el personal—, dentro de lo que ese texto “quiere decir”. Las palabras empleadas, el aire de una época de la historia europea y la individual personalidad de Cl. Bernard se funden unitariamente

en este fragmento de la *Introducción al estudio de la medicina experimental*. Muéstrase en él un hombre original, plenamente compenetrado con su país, su oficio y su época, capaz de expresar clara y precisamente lo que piensa.

7. Dije al comienzo que el comentario de un texto científico debe ser doblemente "personal": en cuanto discierne la originalidad del autor que lo compuso y en cuanto manifiesta la originalidad del lector que lo interpreta. Después de haber expuesto sumariamente la personal originalidad de Cl. Bernard, veamos cómo, a su modo, puede ser original el comentarista del texto transcrito.

Frente al culto romántico de la pura espontaneidad personal, y frente al modo de pensar que el psiquiatra Bleuler llamó "autístico e indisciplinado", es preciso sostener que también para la suscitación de la originalidad son posibles las reglas. En otro lugar he recogido las varias que Cajal expuso para ayudar al aprendizaje de investigador científico. Ahora, ante este fragmento de Cl. Bernard, indicaré, a título de ejemplo, alguna de las vías para conseguir cierta originalidad personal en el comentario.

Un comentario puede ser original por tres caminos distintos: la crítica, el esclarecimiento y la adición perfectiva. Criticando lo leído, el comentarista podrá discernir el error de la verdad, lo posible de lo cierto y lo feo de lo bello; esclareciéndolo, hará intelectualmente accesible lo que tal vez fué enmarañado y oscuro; añadiendo a su contenido elementos nuevos, llegará a completar lo que acaso fué manco o esquelético. Puesto que nuestro texto es tan claro, tratemos de ver si frente a él son posibles la crítica y la adición perfectiva.

Dos puntos principales parecen ofrecerse al comentario crítico: 1.º La tesis de una radicación de la fe religiosa y la teología en el sentimiento. La religiosidad no procede primariamente del sentimiento del hombre; es una primaria y radical disposición de su intimidad metafísica, de su ser personal, secundariamente expresada por todas las actividades en que la vida de la persona humana se realiza: el sentimiento, la inteligencia, la voluntad, la imaginación, etc. La visión sentimental de la religión fué, como he dicho, una aberración del Romanticismo, de la cual no quedó exento el genio científico de Cl. Bernard. 2.º La indeliberada adopción de la "ley de los tres estados", de Augusto Comte, como si la historiología positivista fuese una verdad obvia e indiscutible. Algo hay en el texto, sin embargo, que inicia una crítica sutil de la concepción comtiana de la Historia. Si en el espíritu del investigador se repiten de modo necesario las tres etapas recorridas por el espíritu humano en el curso de su evolución histórica, es decir, si el "estado sentimental" o teológico y el "estado racional" o metafísico siguen siendo psicológicamente necesarios y fecundos en el trance de hacer real y efectiva la peculiar novedad del "estado positivo" o experimental, ¿no cae por su base la presunta posibilidad antropológica e histórica de abandonar, como inútiles antiguallas, aquellos dos primeros "estados" de la mente?

Esa crítica de la historiología positivista—incipiente, casi imperceptible, en las páginas de la "Introducción"—llegará a ser realidad cumplida en escritos ulteriores de Cl. Bernard. He

aquí algunos fragmentos del "Manuscrit inédit" a que antes me referí: "Es preciso distinguir tres grados en el conocimiento del hombre. En un principio se hace una representación de las cosas, en la cual cree. En seguida quiere saber por qué cree, y razona sobre sus creencias. Por fin, quiere tener la prueba de sus razonamientos; entonces demuestra, experimenta. De ello se derivan las tres ramas fundamentales de los conocimientos humanos: 1.º La ciencia de las creencias. Religión. 2.º La ciencia del razonamiento. Filosofía. 3.º La ciencia de las demostraciones, de las pruebas. Ciencias propiamente dichas." Prescindamos de esa ligera atribución de su carácter "científico" a la religión. Observemos, en cambio, que la religión, la filosofía y la ciencia no son ahora tres etapas históricas sucesivas y excluyentes de cuanto para cada una de ellas es "pasado"; son tres "grados" o "ramas" de la actividad espiritual del hombre. Más terminantemente hablan las líneas que subsiguen: "En todos los conocimientos humanos y en todas las épocas hay una mezcla en proporción mayor o menor de estas tres cosas: Religión, filosofía y ciencia." En todos los conocimientos; luego para Cl. Bernard no hay y no puede hacer ciencia experimental sin un adarme de filosofía y religión en su entraña. Por eso añade: "Estas tres nociones no podrían destruirse la una a la otra; las tres se depuran y perfeccionan la una por la otra. (Al margen de su propio manuscrito, escribe: Errores de ciertos filósofos a este respecto: A. Comte, Renán, etc.) El hombre tendrá siempre necesidad de creer, de razonar y de probar y concluir." Es evidente que el espíritu de Cl. Bernard supo sobreponerse al dogmatismo de la "filosofía positiva".

La originalidad por adición perfectiva puede ser alcanzada en este caso mediante dos principales recursos: 1.º El desarrollo personal de alguna de las ideas meramente indicadas o sugeridas en el texto. Por ejemplo: Cl. Bernard afirma que "el hombre es por naturaleza metafísico y orgulloso"; Aristóteles, en la primera línea de su *Metafísica*, enseña que "todos los hombres tienen por naturaleza el deseo de saber". ¿Es posible establecer alguna relación entre esas dos proposiciones? A nadie será difícil plantearse cuestiones semejantes a la expuesta. 2.º La invención de un problema a cuya resolución pueda ser concretamente aplicada la doctrina que acerca del razonamiento experimental propone Cl. Bernard. Póngase la atención en un determinado fenómeno natural, y de preferencia en alguno de los que más asombro produzcan; trátese luego de llegar a una "idea a priori" acerca de su mecanismo real; procúrese dar a esa idea una formulación bien clara y precisa; imagínese, por fin, qué tipo de experimento serviría para comprobar o excluir la idea en cuestión. Todo comentarista, hasta el de inteligencia más modesta, será capaz de encontrar campo donde ejercitar su personal disposición para la invención y el razonamiento.

Cabe suscitar la originalidad de un comentario, mas no determinarla: alguna razón de ser tuvo la creencia romántica en la espontaneidad genial. Y si ello es así, ¿cabrá predecir o prefijar las múltiples posibilidades de reacción personal ante el texto que ahora comentamos? La pauta más cuidadosamente construída será siempre jaula estrecha para la libre capacidad de ocurrencia del espíritu humano. Jaula, por añadidura, siempre franqueable por las alas sutilísimas, cuasidivinas, de ese espíritu, creado para el constante ejercicio de la libertad.

PEDRO LAÍN ENTRALGO

Catedrático de Historia de la Medicina de la Universidad de Madrid.

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

La "Introduction à l'étude de la médecine expérimentale" puede ser leída en cualquiera de sus numerosas ediciones francesas. Son especialmente recomendables las de la Librairie Delagrave, de París. El libro ha sido vertido al castellano tres veces. Una, en 1880, por el doctor Espina y Capo; otra, en 1942, por J. J. Izquierdo, en su libro "Bernard, creador de la medicina científica" (Méjico, 1942); otra, en fin, en 1947, bajo el título "Claudio Bernard" y dentro de la colección "Clásicos de la Medicina" que dirige el autor de este

artículo (Madrid, 1947). Su autor es el doctor Albertí. En este último libro y en la excelente biografía de M. D. Olmsted —"Claude Bernard, Physiologist (Harper, New York and London, 1938), traducido al castellano por Ediciones Peuser (Buenos Aires, 1951)—se encontrará mención suficiente de la amplia bibliografía que ha suscitado la obra de Cl. Bernard. La edición del "Manuscrit inédit" del gran filósofo ha sido ya oportunamente reseñada. Mi trabajo sobre Ramón y Cajal antes aludido ("Cajal y el problema del saber") puede leerse en el libro "Palabras menores" (Barcelona, 1952).

d) Las Conferencias

No vamos a repetir aquí cuál sea la finalidad del Curso Preuniversitario. Únicamente queremos señalar que su importancia, fundamental e ineludible, es hoy accidental; viene condicionada por una situación de hecho del bachillerato español que se remonta al plan de 1938. Un bachillerato racionalmente elaborado debería ir desarrollando gradualmente todas estas prácticas y ejercicios formales que hoy se confían al Curso Preuniversitario.

Es absurdo pensar que las redacciones, los resúmenes de las explicaciones y los comentarios de textos deban ser relegados a un único curso, al final del bachillerato, y no practicados lo suficientemente a lo largo de él. Pero puesto que, de hecho, los cuestionarios, los textos y el número de asignaturas son lo inverosímilmente extensos como para que el alumno se vea obligado a mantener durante seis cursos una actitud casi exclusivamente receptiva de datos, fechas y conceptos de las disciplinas, y de un modo, por decirlo así, meramente pasivo, el Curso Preuniversitario se convierte en una necesidad insoslayable.

Se trata menos con él de conseguir una aportación positiva en la educación que de un remedio, una cura de un mal pedagógico. Apresuradamente se ha de aplicar en dosis masivas la medicina que destruya los gérmenes antiformalistas que se han incubado durante todo el bachillerato. Se constituye así, el Curso Preuniversitario, como un mal menor del que todos los dedicados a la Enseñanza Media hemos de sacar el mejor partido posible. Y por una de estas imprevisibles reacciones de la inteligencia, o quizá más bien porque el desarrollo mental de los muchachos lo está pidiendo naturalmente, los resultados, en los pocos meses de experiencia que poseemos, no han dejado de ser satisfactorios. A continuación pretendemos hacerlo ver así, al menos en lo que respecta a la labor relativa a las conferencias que se viene realizando en el Instituto de Enseñanza Media de Málaga.

A. FINALIDAD DE LAS CONFERENCIAS

A los alumnos acostumbrados a estudiar de memoria un texto les es difícil distinguir lo esencial de lo accidental si no se lo señala una oportuna acotación del profesor o el tamaño de la letra de imprenta. Su

memoria intenta retenerlo todo, y si su esfuerzo resulta infructuoso ocurre muchas veces que lo sabido por el alumno es lo menos importante, y lo olvidado lo esencial. Se trata, evidentemente, de una comprensión muy insuficiente de las cuestiones estudiadas. Y si esto sucede en la lectura, con mayor razón frente a las exposiciones orales de temas y de lecciones. El resultado es su incapacidad completa para tomar apuntes y notas en las clases universitarias, y también para exponer ordenadamente una cuestión cualquiera. El rigor, la concisión y la claridad están ausentes tanto en sus escritos como en sus expresiones verbales. Este defecto formativo pretende ser subsanado en el Curso Preuniversitario acostumbrando a los muchachos a escuchar conferencias y a redactar, a continuación, los resúmenes y síntesis de las mismas. Pero para que esta tarea obtenga resultados positivos no creemos que baste con que los alumnos escuchen conferencias y más conferencias, redactando las correspondientes síntesis, aunque se señalen en ellas los errores por el profesor. Sólo se conseguiría con este procedimiento que el alumno conociera lo que *no había dicho el conferenciante* y no lo que dijo. Por ello, más adelante, exponemos la labor que en este aspecto hemos realizado y que hemos creído más conveniente.

Instintivamente adivinábamos, antes de pensar sobre ello, que no importaba tanto que los alumnos escuchasen muchas conferencias como que aquellas que resumieran se trabajaran a fondo y desde muchos ángulos. Además, ante cada nueva conferencia se nos presentaban las siguientes dificultades teóricas: o se referían las conferencias a temas totalmente desconocidos para los alumnos, o sólo parcialmente, o desarrollaban cuestiones perfectamente dominadas por ellos. Esta disyuntiva de tres términos nos conduce curiosamente a un mismo resultado: a que en ninguno de los casos que se presentan de hecho en las conferencias dirigidas a preuniversitarios se da exclusivamente uno de los términos extremos de la disyunción. Efectivamente, cabe la posibilidad teórica de que una conferencia verse sobre un tema desconocido y emplee en su desarrollo supuestos y formulaciones igualmente ausentes de nuestra comprensión. Una conferencia en un idioma desconocido sería el caso límite de esta primera posibilidad. Es obvio que el resumen en este caso no sería factible. Un segundo caso consistiría en

que la conferencia, en su tema y en su desarrollo, fuera del dominio absoluto de los alumnos; la hipótesis límite consistiría en la exposición de una lección que los alumnos supiesen de memoria. Si el tiempo concedido fuera suficiente, el resumen ofrecería una reproducción fiel de la conferencia, y, en caso contrario, su utilidad sería relativa, secundaria y, desde luego, no exclusiva de las conferencias, sino de otras tareas propias también del preuniversitario: síntesis de artículos, de trabajos, de libros, etc. En la primera hipótesis, aun sin suponer el caso límite, sería muy difícil discriminar lo esencial de lo accidental; en la segunda, sobrarían las conferencias, es decir, la exposición oral, en el tiempo, de una serie de afirmaciones que ya no se repiten una vez formuladas y que el alumno tiene que retener y discriminar rápidamente al tomar sus notas. Sólo queda, pues, la disyunción intermedia para las conferencias del Preuniversitario (y en último término para todas las que se escuchan en general y también para las lecciones que se dictan en las cátedras): que sean en parte conocidas y en parte desconocidas para el oyente. Pero vamos a procurar precisar esta última afirmación.

Más importante que el tema de una conferencia—como sucede con cualquier trabajo—es siempre el desarrollo de la misma; este desarrollo es lo que puede interesar, sorprender, así como las nuevas relaciones que se van estableciendo ordenada y sucesivamente entre las afirmaciones del conferenciante o sus puntos de vista originales. Toda conferencia puede descomponerse en una serie de juicios, unos de los cuales derivan de los anteriores. Otros se toman, por decirlo así, del exterior de la disertación, otros son de sentido común, etc., etc. De tal manera que si bien un tanto por ciento considerable o pequeño pertenecía ya a nuestro acervo personal, otro, por el contrario, nos era desconocido por completo y son simples datos a retener, y, el resto, por último, se nos ha hecho explícito entre las dos clases de juicios anteriores. Por esta razón afirmábamos que toda conferencia a la que normalmente se asiste nos es conocida en parte y en parte desconocida.

Lo mismo sucede con las conferencias que escucha el alumno del Curso Preuniversitario en cuanto a su contenido; hay, sin embargo, una diferencia entre el modo de escuchar de éste y el de una persona formada, que es, naturalmente, la que aconseja la práctica de las conferencias en el Preuniversitario: mientras a la persona formada la parte desconocida de la conferencia se le hace sin dificultad y con rapidez comprensible, al alumno le sucede lo contrario: se atasca, va despacio, pierde el hilo, deja de entender muchas cosas que no sabe después si eran o no importantes. Tal vez en un buen número de casos si pudiera leer la conferencia despacio, con detenimiento y estudio, también se le volvería conocida la parte que al final de la disertación quedó totalmente oscura. Es posible incluso que conozca el sentido bastante aproximado de todas las palabras que componen la conferencia y, sin embargo, sea incapaz de hacer un resumen correcto después de escucharla. Para el sofista Eutidemo, que pretendía demostrar al joven Clinias que lo sabía todo porque conocía el alfabeto completo, y las palabras están compuestas de letras, y las oraciones de palabras, las dificultades anteriores carecerían de sentido.

Y, sin embargo, esta realidad, a nuestro parecer, es traba en que al alumno posee un conocimiento de su vocabulario demasiado estático todavía. Se detiene en las palabras, en su sentido más primitivo e inmediato para él, siendo así que donde los términos alcanzan su verdadero significado es en la totalidad de la oración o de la frase. O mejor aún, los juicios tienen sentido por sí mismos, como un todo que no es precisamente la suma de las partes, de los términos que componen las oraciones. Hay que dar flexibilidad al vocabulario de los alumnos, revitalizarlo, ponerlo en movimiento, funcionalizarlo. Y esta flexibilidad, en el mejor de los casos limitada y polarizada a cada una de las disciplinas del bachiller, tiene que ser elevada a una categoría más general y abstracta. Y esta nueva dimensión, a la que se eleva un vocabulario petrificado y en penumbra se consigue en parte—al menos nosotros lo juzgamos así—con el trabajo metódico y sistemático a que dan juego las conferencias.

B. LABOR CON LAS CONFERENCIAS EN EL PREUNIVERSITARIO

1) LECTURA DE LAS CONFERENCIAS

Para la adquisición de hábitos asimilativos y discriminativos se ha de proceder, como más arriba indicábamos, lentamente, sin apresurarse.

Esto ha de entenderse, por supuesto, en el sentido de que *es mejor siempre durante el primer trimestre pocas conferencias trabajadas, de una forma exhaustiva, que muchas recogidas a la ligera*. Pero sucede que este tipo de trabajo que postulamos ve enormemente facilitada su labor si se utilizan conferencias impresas, fijadas en el papel, sobre las que se puede volver tantas veces como se quiera en las sucesivas etapas del trabajo; por el contrario, con las conferencias entendidas en el sentido de exposición verbal única, se aleja uno del rendimiento deseable, sobre todo en un primer período de iniciación del Curso Preuniversitario.

Así se ha procedido en el Instituto de Málaga. Se buscaba una conferencia o discurso impreso que reuniera algún interés general y era leído a los alumnos. Desde este momento se iniciaban una serie de trabajos sobre esa misma conferencia, cuya ejemplificación constituye este artículo casi en su totalidad. Esta serie progresiva de trabajos sobre una misma conferencia es de tal índole, que solamente en lo que va de curso ha permitido ocuparse de cuatro conferencias: una, sobre la esencia del Curso Preuniversitario; la segunda, la de don Manuel García Morente, "Análisis Ontológico del Acto de Fe"; la tercera, del señor Gómez Izquierdo, "La cita en la teoría del Pensamiento", y, por último, el discurso titulado "Ideas para una filosofía de la Historia de España", también de García Morente. Todas ellas debidamente acotadas, para darles unas dimensiones temporales que no excediesen de los cuarenta minutos, y al mismo tiempo para suprimir aquellas partes de más difícil comprensión (1).

(1) Además de los títulos citados, recomendamos a los profesores del Preuniversitario unos cuantos trabajos o conferencias magistrales de dificultad graduable, según la preparación de los alumnos; pero todas ellas de gran valor formativo.

A continuación vamos a reproducir, paso a paso, la tarea realizada sobre el último discurso leído a los alumnos del Curso Preuniversitario de Málaga, haciendo en cada momento las oportunas aclaraciones. El texto siguiente fué leído a una velocidad razonable, permitiéndoles a los alumnos tomar cuantas notas juzgasen necesarias para la redacción, acto seguido, de un resumen del mismo lo más extenso y fiel posible.

IDEAS PARA UNA FILOSOFÍA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA (2)

He aquí una nación viva, España. En ella hemos nacido, vivimos y somos. Esta nación viene viviendo, empero, desde hace muchos siglos. Antes que nosotros han formado parte de la unidad española otros muchos hombres, nuestros padres, nuestros abuelos. Dos géneros de vínculos nos unen unos a otros a los españoles: un vínculo entre los españoles vivos, otros vínculos con los españoles muertos. Considerando a España tenemos, pues, ante la vista dos grupos de españoles: los que ahora existen y actúan, y por eso se llaman actuales, y los que ya no existen y no actúan, pero actuaron en sus respectivas épocas. La sustitución de un grupo por otro no se hace de repente y en acto concreto de traspaso, como el relevo del centinela. Inmediatamente y en continuidad de vida, van las generaciones reemplazándose unas a otras. Asumen nuevas tareas o comisiones dejadas por las anteriores. Cada español, al nacer, es automáticamente incorporado a la vida nacional; y cuando en su primera juventud adquiere

vo, tanto por su estilo como por su contenido y orden lógico. Los trabajos que a continuación recogemos son también de extensión varia, por lo que se hace precisa la oportuna acotación por el profesorado, con el objeto de dejarlas reducidas a las dimensiones abarcables por la atención del alumno. Si se consigue habituar a éste a lo más difícil, su tarea se verá simplificada, como hemos comprobado, cuando escuche una conferencia directa, en las que las repeticiones y aclaraciones suelen ser mucho más abundantes, al carecer de la condensación y precisión de las publicadas.

Algunos títulos pueden ser los siguientes:

Pedro Laín Entralgo: *Sobre la Universidad Hispánica*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, 1953.

Ramón Menéndez Pidal: "España, país del Romancero", en *El Romancero*, Madrid, Páez, 1927.

J. Donoso Cortés: *Discurso sobre la Biblia*, en "Obras Completas", Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

Eugenio d'Ors: *Aprendizaje y heroísmo*, Madrid, Imprenta Clásica Española, 1915.

Dámaso Alonso: "Scila y Caribdis de la Literatura española", en *Ensayos de Literatura Española*, Edit. Gredos.

Santiago Ramón y Cajal: *Reglas para la investigación científica*, Madrid, Imprenta Torrent, 1940; o en "Obras Completa", Madrid, Edit. Aguilar.

Luis Pericot: *El arte rupestre en España*, Barcelona, Lib. Editorial Argos, 1950.

Gerardo Diego: *La Navidad en la poesía española*, Ateneo de Madrid.

Santiago Montero Díaz: "Grandeza de Trajano", en *De Caeliclé a Trajano*, Madrid, 1953.

Emilio García Gómez: *Poetas arábigoandaluces*, Madrid, Espasa Calpe, 1940.

(2) Manuel García Morente: *Ideas para una filosofía de la Historia de España*. Universidad de Madrid, 1943. En esta publicación se recoge el discurso de apertura del Curso Académico 1942-43, pronunciado por don Manuel García Morente.

Se trata de un discurso de más de 100 páginas, por lo que naturalmente hemos recogido lo esencial, saltando algunos fragmentos e intercalando frases en alguna ocasión del mismo discurso que dan un sentido más fácil a la exposición. Estas frases van entre corchetes.

Juntamente con otros trabajos, el discurso se reeditó en el volumen *Idea de la Hispanidad*. (Espasa Calpe, Madrid. Tercera edición, en 1947.)

conciencia de su existencia propia, ya está hace mucho tiempo conviviendo con la nación española, ya hace mucho tiempo que es español. Nadie elige ni el momento ni el lugar de nacimiento, ni la unidad humana, la nación de la cual al pensar en sí mismo se encuentra ya miembro. El vínculo que nos une con los españoles actuales es muy distinto del vínculo que nos une con los españoles pretéritos. Con los españoles actuales mantenemos relación de convivencia. Con los españoles pretéritos mantenemos relación de sucesión. No será superfluo apretar un poco el sentido de estas dos relaciones. La relación de convivencia en la comunidad nacional contiene una influencia mutua directa de los que conviven. Entre mis compatriotas actuales y yo existe mutua y directa influencia, es decir, que yo por mis actos puedo hacer que ellos verifiquen ciertos actos, y ellos por sus actos pueden hacer que yo verifique ciertos actos; mis actos están directamente influidos por los suyos y los suyos por los míos. En cambio, la relación de sucesión que mantenemos los actuales españoles con los españoles pretéritos, no contiene esta influencia directa. Contiene, empero, una influencia unilateral indirecta, que consiste en que los actos de los españoles pasados produjeron o crearon algo—instituciones, ideas, obras, usos, costumbres, creencias, etc.—, cuya existencia persistente influye indirectamente sobre mis actos presentes y sobre los de mis contemporáneos; e influye de tres modos: impidiendo ciertos actos, provocando otros e imprimiendo a todos determinado carácter. Es como dos escultores que siguieran trabajando en el modelado de una estatua empezada por otros dos escultores anteriores. La relación entre los dos escultores actuales sería de convivencia, es decir, de influencia mutua directa; el uno diría al otro: "Haz esto, haz lo otro, pon más barro aquí, quita barro de allá." En cambio, la relación de los dos escultores actuales con los anteriores fallecidos sería de influencia unilateral indirecta, porque la obra empezada por los anteriores, perdurando en la realidad, impondría indirectamente a la conducta de los dos escultores actuales ciertas limitaciones negativas, ciertas orientaciones positivas y cierto carácter y estilo propio. Cabe, sin embargo, dentro de lo posible, que los dos escultores actuales rechacen por completo la obra de sus antecesores, la rompan en pedazos y emprendan otra enteramente nueva. Esta es, empero, la revolución absoluta que traería consigo la desaparición total de la nación.

... ..
Lo que hacen hoy en sus despachos las personas que gobiernan a España influye sobre lo que hacen en el campo los labradores de Castilla, cuya conducta, a su vez, influye sobre lo que piensan y mandan los gobernadores en sus despachos. Pero también lo que hizo en su tiempo San Fernando, Rey de Castilla; lo que mandaron más tarde Felipe II y Carlos III; lo que escribió Cervantes; lo que pintó Velázquez; lo que modificó Herrera, influye sobre lo que hacemos y pensamos y sentimos los españoles de hoy. Esa influencia sucesiva, que discurre a lo largo del tiempo y llega sin interrupción a la actualidad y toma en la actualidad la forma de mutua colaboración y comprende en el ámbito de su virtualidad a una ingente masa de españoles pretéritos y prepara a estos otros españoles futuros esa influencia inextinguible, esa fuerza de acción y creación, eso es España, eso es la nación española.

Porque esa influencia, esa fuerza, esa potencialidad de vida—que se transmite desde remotos siglos hasta hoy por los vínculos del idioma, de la sangre, de la sucesiva convivencia entre generaciones, de las leyes, del arte, de la literatura, de la administración de las costumbres, de los usos, de las preferencias comunes—, forma un caudal de humanidad perfectamente acotado y separado de los otros grupos, tanto en el tiempo como en el espacio. Y no se diga que también los hombres de otras naciones pueden ejercer influencia sobre los hombres de nuestra nación. Porque entre la influencia que sobre alguno de nosotros haya podido ejercer el canciller Bacon y la que ha ejercido el Cardenal Cisneros, hay un

abismo de diferencia no sólo en cantidad, sino en calidad. La primera es, necesariamente, accidental, fortuita, ocasional e individual. La segunda es esencial, necesaria, colectiva y consustancial con lo que somos hoy todos los españoles, incluso los analfabetos que ignoren la existencia misma de Cisneros. España, esa presión vital que atraviesa año tras año, siglo tras siglo la continuidad de las generaciones sucesivas, esa llama de vida que se encendió una vez en el remoto pasado, sobre el suelo sagrado de la Península y en la que cada generación de españoles prende su propia alma, esa España constituye una unidad espiritual, perfectamente caracterizada, propia, peculiar, diferente por completo de Francia, de Inglaterra, de Alemania. Esa unidad de espíritu, que también es unidad de vida, constituye una como personalidad humana. Es una quasi persona histórica. Definirla en lo posible reduciéndola a conceptos claros; simbolizarla en imágenes de resonancias amplísimas: he aquí la tarea propia de la filosofía de la Historia de España.

Mas ¿qué tipo de definición podrá recibir esa España, esa quasi-persona de la nación española? Desde luego, no puede recibir una definición como las definiciones que habitualmente verificamos por conceptos de género o especies y diferencia. Porque la definición que aquí pedimos, la definición que debe darnos la filosofía de la historia de España no puede ser una definición estática que sitúe la realidad de España en el cuadro de las demás realidades. Si dijéramos, por ejemplo, que España es una nación alojada en tal lugar del planeta, no habríamos contribuido en nada a nuestro intento. Porque la España a que nos referimos y que aspiramos a definir no es el territorio material en que la Historia española se ha desarrollado; ni es tampoco la lengua con que los españoles se entienden; ni es tampoco ninguna de las realidades concretas—instituciones, artes, costumbres, ciencias, etc.—que España ha producido. La España que queremos definir y simbolizar no es la que en la historia se ha hecho, sino la que ha hecho la Historia. No es un cuerpo, no es el cuerpo de España en tal o cual momento de su historia, sino la íntima fuerza que propulsa la historia, la energía morfogenética que crea todos y cada uno de los contenidos de la vida española actual y pretérita.

La definición de España deberá ser, pues, necesariamente dinámica o genética. Habrá de contener en la brevedad de su concepto como un disparo hacia la acción y la creación, como el plasma germinal de toda una viviente y cambiante realidad histórica. Habrá de ser una definición en la cual haya un fin, una meta, que represente la aspiración de todos los españoles y de la personalidad colectiva española en el tiempo. Y entonces podrá ofrecerse seductora la idea de tomar por definición dinámica de España una empresa, una tarea, cuya realización encienda o haya encendido el entusiasmo de todos, y sea o haya sido por ello el lazo de unión y a la vez guía y norte de la actividad histórica. Mas ¿dónde encontrar esa empresa, esa tarea? Necesariamente habríamos de buscarla en el pasado, en la historia del pasado español. Pero en el pasado de España hallamos épocas diferentes. Cada una de esas épocas tiene su propia empresa, su propia tarea. ¿Cuál elegiremos como la propulsora de toda nuestra historia? En el siglo XIII la España de San Fernando se encendió en ardor de reconquista. En el siglo XVI la España de Carlos V se entusiasmó por la idea del imperio mundial. En los siglos IX al XIII halaga a los españoles el particularismo de la vida local. En el siglo XV la ilusión nacional es la unidad. Y acaso haya periodo de la Historia de España que se caracterice por no tener empresa ni tarea ninguna. ¿Cómo podremos en la diversidad de fines que en distintas épocas se ha propuesto España encontrar uno que sea el esencial, el único, el que actúe en el fondo de todos los demás? Esto, empero, es precisamente lo que exige la Filosofía de la Historia de España.

Esta misma dificultad se plantea—exactamente en los mis-

mos términos—dentro de las vidas individuales. ¿Qué ha sido, quién ha sido Napoleón? La respuesta perfecta sería la que definiese genéticamente a Napoleón y nos diera la clave íntima de sus propósitos, de todos los fines diversos que en sucesivos periodos de su vida orientaron su alma. No será, pues, posible obtener la esencia de Napoleón, si sólo tomamos para designarla una de las empresas que en un determinado periodo de su vida llenó su espíritu. La definición de una vida por medio de una empresa o tarea que la estimula y orienta define perfectamente la esencia de esa vida en uno de sus periodos, pero en la unidad profunda, anterior a todo despliegue en periodos sucesivos.

Mas ¿cómo designaremos eso que vamos a intentar definir y simbolizar? Nuestro problema puede exactamente expresarse en los términos siguientes: ¿Qué es la hispanidad? ... La filosofía de la Historia de España condénsase entonces en esta pregunta: ¿Qué es la hispanidad? ¿Cómo puede definirse en conceptos y simbolizarse en imágenes ese germen dinámico? ¿Qué tipo de hombre es ese que la hispanidad designa y cuya idea, cuyo estilo, propulsan la actividad creadora de España y de las naciones del mundo común hispánico?

Para llenar este propósito y dar respuesta a estas preguntas debemos considerar sucesivamente dos principales cuestiones. La primera consistirá en perseguir el sentido que ofrece la trayectoria temporal de la Historia de España. Si, en efecto, examinamos el curso de nuestra Historia, y, por decirlo así, la figura de su melodía, hallaremos en ella un sentido, algo que la hace en todo momento inteligible; y ese sentido será ya una primera aproximación a la esencia de la hispanidad. Pero este sentido no se puede entender realmente si no se interpreta como la idea [que encarna] cierto tipo humano [el tipo de hombre hispánico], tipo humano que constituye la fórmula y estilo propios de la "quasi-persona", en cuyo despliegue consiste la Historia de España. La segunda cuestión será, pues, la descripción de ese tipo de hombre hispánico ... la cual nos hará descender a las más hondas capas de nuestra índole nacional, que son justamente aquellas en que el alma hispánica siente, como fondo más propio y peculiar de su sustancia, la aspiración a la vida eterna en el seno de Dios.

La Historia de España atraviesa los mil quinientos años de su melodía en cuatro periodos sucesivos y armónicamente compenetrados. Los tres o cuatro primeros siglos son de preparación. Los ingredientes naturales con que por la voluntad de Dios va a fraguarse el tipo de hombre hispánico, existen aún dispersos, pero intentan ya acercarse unos a otros, acomodarse y encajarse unos en otros, hasta que llegue el día en que puedan fundirse en perfecta y simple unidad, al calor de una llama sobrenatural... La fe cristiana constituyó desde el principio poderosísimo elemento de su fusión entre las diversidades locales y también entre los elementos heterogéneos de los anteriores siglos... La historia de la Iglesia española y de sus concilios primitivos nos proporciona a veces el espectáculo de ese lento y continuo esfuerzo por suavizar disparidades, por encajar y ensamblar ideas, instituciones, costumbres y aún el idioma mismo. Desde Recaredo, la monarquía visigótica es nacional en España; y los concilios toledanos son en este tiempo el índice de la conciencia común, que ya empieza a alentar en nuestra patria. Cuando se inicia el segundo periodo—que se extiende sobre no menos de siete siglos—la idea de la hispanidad ya existe. Pero existe como un recién nacido, débil aún, breve y sucinta, incierta de sí misma. Necesitará tiempo, tesón, cultivo, vicisitudes, victorias y derrotas para robustecerse, afirmarse, solidificarse, por decirlo así, y construirse en cuerpo propio y organizado en la nación española... La finalidad natural de la vida cristiana española será, pues, desplazar de la península al musulmán invasor, y, por consiguiente, establecer en España la unidad religiosa y nacional. El tercer periodo presencia el estallido vic-

torioso de la idea hispánica que, revestida de todas sus armas, provista de todos los medios acumulados durante los siete siglos de formación, lanza al mundo su mensaje ecuménico y siembra sobre la tierra la semilla de su espíritu universalista. Dos siglos enteros de Historia universal llena España con su nombre y sus hazañas, que presencia atónito el orbe entero. El hombre hispánico planta su tienda allende los mares y levanta templos en todas las latitudes del planeta al Señor de cielos y tierras. Bajo la vigilancia o protección de los tercios españoles, los pueblos vacan a los menesteres de su vida y la Iglesia formula en inalterables cláusulas el orden dogmático de su espíritu y de su estructura. El cuarto período se inició a mediados del siglo XVIII. El mundo comienza entonces a prestar oídos a ciertos lemas harto dispares de los que dominaron en los siglos anteriores. España no quiere escuchar nuevas voces que más hablan del hombre que de Dios, más de la tierra que del cielo, y aún se atreven a veces a subordinar a Dios al hombre y el cielo a la tierra. España, que es esencialmente cristiana, nada tiene que hacer en un mundo que tributa a la razón y a la naturaleza el culto debido a la divinidad. Entonces España se aísla, se encierra en sí misma y se esfuerza en lo posible por salvarse del contagio amenazador. La época de nuestra Historia, que suele llamarse moderna y contemporánea, es una muda y trágica protesta española frente a lo que se piensa, y se dice y se hace en el resto del mundo. Como todo lo nuestro, esa protesta adquiere a veces proporciones de increíble grandezza, en gesto sublimemente desgarrado y dramático... La actitud y apartamiento que España adoptó en 1700, frente a una Europa que rápidamente se des cristianizaba, jué, pues, una actitud congruente con la índole y estilo de la persona nacional. Lo contrario hubiera sido el suicidio de la hispanidad... Y al que se lamenta de este apartamiento de España, calificándolo de anacronismo, yo le diría que nunca es anacrónico la fidelidad a la propia esencia. Lo contrario hubiera sido el suicidio de la hispanidad, el auténtico y verdadera anacronismo... Negarse a marchar por las sendas, que se desvían de la verdad cristiana, es justo lo contrario del anacronismo; es permanecer en el eje de los tiempos; es aguardar tranquilamente en la ancha vía de la historia a que los imprudentes aventureros regresen—si regresan—de los caminos extraviados por donde fueron a perderse... Porque en los corazones cristianos jamás se extingue la esperanza ni se agota nunca la confianza en Dios. Y la humanidad presente, que visiblemente vuelve a Dios un rostro acongojado y contrito, prepara, sin duda, a la idea hispánica en el mundo y en la Historia nuevas y fecundas ocasiones de acción y de triunfo.

Hemos recorrido—con excesiva rapidez—la trayectoria, la melodía, que en el tiempo de su historia ejecuta la persona nacional española. De continuo se percibe en ella una fundamental actitud del alma hispánica, una inequívoca voluntad: la realización y defensa de la unidad católica; primero, dentro de la península; luego, en el mundo entero. Y cuando ya no es posible proseguir en la propugnación del ideal cristiano ecuménico, España se retira, como Aquiles, a su tienda y hogar, ansiosa de guardar su alma de los contagios con paganidades filosóficas. Tal es, pues, el sentido de la Historia de España. La idea religiosa constituye el hilo en que los hechos históricos españoles se ensartan para dibujar en el tiempo una trayectoria continua e inteligible, la trayectoria de una vida personal, que siendo cada día distinta es, sin embargo, siempre la misma.

Ahora, para proseguir el programa que nos habíamos trazado, quedamos tan sólo el acometer el ensayo—delicado y sutil—de definir en conceptos y simbolizar en imágenes esa esencia de lo español, ese estilo de hombre hispánico, esa "hispanidad pura" que hemos visto desplegarse en la trayectoria temporal de su historia.

La definición y simbolización de la realidad personal es la tarea más difícil que puede proponerse el filósofo. Los hom-

bres saben ya desde hace tiempo definir y simbolizar otras clases de realidades, como, por ejemplo, la realidad ideal (matemáticas, lógicas), la realidad física, la realidad biológica, la realidad física... Pero las realidades históricas, es decir, las personas humanas—individuales o colectivas—no se han intentado definir hasta en la época más reciente. Se trata, pues, de un intento relativamente nuevo. Su dificultad se advierte claramente considerando que el objeto de la buscada definición es una persona, es decir, un ente individual, único, que no puede encajar en previos marcos de especies o de géneros; y que además es ente vivo y libre, o sea capaz de producir acciones y omisiones libremente, creando, por decirlo así, de un modo imprevisible la sustancia de su propia vida en el tiempo. Nuestro problema, por ejemplo, es definir y simbolizar la hispanidad, lo que hace que algo sea hispánico y que otra cosa en cambio no lo sea, lo que constituye el modo de ser del "hombre hispánico". Para ello no tenemos asidero en nada previo, en ninguna clasificación general del hombre o de los "tipos" de hombre. Lo único, pues, que podemos hacer es partir de los hechos—historia concreta—realizados por ese tipo humano y de su trayectoria vital en el tiempo histórico; y desde esa exterioridad determinada y natural, intentar la fijación de las relaciones puras entre los elementos de su vida anímica, llegando así a una idea de su espíritu y a un símbolo adecuado de su estilo.

... ..

Lo primero y lo esencial es el lugar singularísimo que la religión ocupa en el alma española. Nuestro Señor Jesucristo deslindó claramente los territorios respectivos de las dos relaciones fundamentales en que se desenvuelve la persona humana, la relación con Dios y la relación con la nación. Dijo Jesucristo: "Dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios". Esta distribución de la actividad humana en dos planos, uno para Dios y otro para la patria, implica, primero, que son efectivamente dos los planos en que puede repartirse la vida, y segundo: que esos dos planos son perfectamente compatibles y armonizables. No puede haber contradicción entre la religión y la patria. No debe haberla. Pero hay dualidad, puede haber dualidad. La patria no es la religión, ni la religión es la patria. Ahora bien: acabamos de ver en nuestro repaso de la trayectoria histórica de España, que el sentido de esa historia consiste en la identificación de la religión con la patria o de la patria con la religión. El sentido profundo de la Historia de España es la consustancialidad entre la patria y la religión. O sea, que para los españoles no hay diferencia, no hay dualidad entre la patria y religión. Servir a Dios es servir a España; servir a España es servir a Dios. En esta trayectoria de la Historia de España no existe dualismo entre el César y Dios. Porque España, la nación española, nuestra patria española, es, por esencia, servicio de Dios y de la Cristiandad en el mundo.

Pero esta peculiar relación que la nación española mantiene con la religión cristiana supone necesariamente un fundamento de ella en el alma del "hombre" hispánico, en la esencia de la hispanidad. Necesariamente, en el alma del hombre hispánico ha de ocupar también la religión el puesto central. El "hombre" hispánico que ha hecho España y América—o si se prefiere la hispanidad—ha de presentar una estructura propia, en la cual la fe religiosa constituya el ingrediente dominante. Podrá decirse, por ejemplo, que en el "hombre" hispánico la religión es el nervio o el eje de la vida; o que la religión es el centro de la existencia; o que la religión es el órgano rector en el organismo de la vida. Pero todas estas expresiones son metáforas encomiásticas. Conviene hacer un esfuerzo por darles sentido más preciso e intuitivo.

Lo que con la palabra "vida" designamos, contiene, entre otras muchas cosas, un elemento dinámico de esfuerzo, de acción. Vivir es hacer, es esforzarse por, tender hacia. También podríamos decir que vivir es vivir para algo. Ahora bien: ¿qué es ese algo para lo cual se vive? ¿Qué es eso que la vida hace o a lo que la vida se esfuerza o tiende? Caben dos

contestaciones—formales—y nada más que dos. La primera: que el algo para lo cual se vive y a que la vida se esfuerza y tiende, sea la vida misma, esté en la vida misma. La segunda: que el algo a que la vida tiende y se esfuerza no sea la vida misma, ni esté en la vida, sino fuera de ella. Estas dos diferentes contestaciones distinguen clara y fundamentalmente dos concepciones de la vida: una para la cual el sentido de la vida es trascendente de la vida. Para la concepción inmanente la vida tiene en sí misma valor. Para la concepción trascendente la vida no tiene en sí misma valor, sino sólo en cuanto que se esfuerza y tiende a ese fin trascendente "para" el cual es vivida. Habrá, por consiguiente, tantas maneras de vivir la vida como haya "sentidos" que puedan darse a la vida. Pero como estos sentidos de la vida no pueden ser más que inmanentes o trascendentes, cabe reducir a dos las actitudes fundamentales que el hombre puede adoptar para vivir, según que confiera a su vida un sentido inmanente o un sentido trascendente. El "hombre" hispánico pertenece—sin vacilación posible—al segundo modo, al que confiere a la vida un sentido trascendente. El hombre hispánico no considera que vivir sea vivir para vivir, ni vivir para algo que esté dentro de la vida, sino que pone la vida entera, la propia y aún la ajena, al servicio de algo, que no es la vida misma ni está en la vida. Ese algo, que para el hombre hispánico constituye el fin y, por tanto, también el sentido de la vida, es la salvación del alma, la gloria eterna en Dios. Cuando decíamos que la religión es para el hombre hispánico el centro o el eje o el órgano rector de la vida, aludíamos determinadamente a esta conclusión a que ahora llegamos: que el hombre hispánico rechaza toda concepción inmanente de la vida y coloca el sentido trascendente de ésta, muy concretamente, en la salvación del alma, en la gloria eterna.

Otros tipos de hombres existen y han existido en el mundo, cuyas concepciones de la vida difieren radicalmente de la que alienta en la sustancia de la hispanidad. Algunos tipos humanos hallan el sentido de la vida en la vida misma o en alguno de sus elementos—en la belleza de la vida, en la fuerza y alegría de la vida, en la salud del cuerpo o del alma o en otros valores vitales, como el ejercicio de la inteligencia, la piedad religiosa, la disciplina de la existencia humana, la prosperidad de un ente colectivo superior—, por ejemplo, la nación, la raza, etc. No faltan tampoco tipos humanos—como acaso el hindú—que encuentran el sentido de la vida en algo trascendente a la vida, de modo semejante al hombre hispánico. Pero el hindú coloca ese fin, que da sentido a la vida, en la no vida, en la absoluta aniquilación de la vida, en el nirvana, en la pura nada; mientras que el sentido trascendente que el hombre hispánico da a la vida se determina muy concreta, precisa y exactamente en la salvación del alma y en la gloria eterna.

Pero se hace urgente definir con mayor precisión la relación que en el alma hispánica mantiene la vida con la salvación eterna... Lo típico del hombre hispánico es, por decirlo así, su modo singular de vivir, que consiste en "vivir no viviendo"; o dicho de otro modo, en "vivir desviviéndose", en vivir la vida como si no fuera vida temporal, sino eternidad. El hombre hispánico no considera la vida eterna o la salvación del alma como el remate, término y fin de la vida terrestre, sino como remate, término y fin de cada uno de los instantes y de los actos de la vida terrestre. La salvación eterna no es solamente para él un objeto de contemplación ni tampoco solamente una norma de conducta, sino que es, ante todo y sobre todo, lo que da sentido y finalidad concreta a cada uno de los actos en que se descompone la vida terrestre. Para el hombre hispánico los instantes no se orientan cada uno hacia el siguiente, y todos hacia Dios en la línea de la vida, sino que cada instante en su singularidad de instante se orienta ya de por sí hacia Dios.

... ..
Santificarse es, para el alma hispánica, despojarse, desnudarse, reducirse a lo más hondo y escueto del yo; es comprimir

la vida y condensarla en un solo instante, que represente como la anticipación o antesala de la gloria. Por eso decía antes que el hombre hispánico no vive viviendo, no se vive, sino que se desvive; o dicho de otro modo, que vive muriendo. La vida del alma hispánica es un constante morir y resucitar para volver a morir, hasta que la última resurrección sea ya ingreso en la gloria eterna. He oído contar de un ilustre militar español que en cierta ocasión, hablando a sus amigos y subordinados, puso término a su arenga con las palabras de "¡Viva la muerte!" Creo que en esa exclamación—de apariencia extraordinaria y paradójica—se encierra una profundísima perspectiva sobre la índole del alma hispánica.

Así, pues, en el hombre hispánico la religión no es una dimensión de la vida, sino la aspiración más profunda del alma; tan profunda, que llega a reducir la vida a esa escueta aspiración. Y sobre esta base, la hispanidad se representa—ante sí misma y ante los otros—como una misión, como una vocación divina, que consiste en purificar, en despojar, en desnudar de materialidad y de vida temporal la persona humana, tanto la individual como la nacional o la ecuménica y mundial. La hispanidad es el ascetismo de la persona. Es el afán de cada persona singular por llegar cuanto antes a ser quien es, anticipando lo más posible en esta vida la pura inmaterialidad e intemporalidad de la gloria eterna. Es también el afán de la nación hispánica de ser la que es, superando o desdenando toda oposición de "lo otro" y de "los otros". Y así la Historia de España se descompone en la serie de los esfuerzos por realizar ese proceso de ascetismo nacional. Primero, haciéndose la nación a sí misma por eliminación violenta de "lo otro" o por incorporación de "lo otro" a la propia esencia cristiana. Segundo, convirtiéndose la nación en promotora y paladín de la cristianización del mundo. Tercero, desdenando la nación el trato y comercio con lo otro, con lo no-cristiano del descarriado mundo. En cierto modo, el pueblo español se considera a sí mismo—conscientemente en algunas almas, inconscientemente en el resto de ellas—como pueblo, no diré elegido, pero sí especialmente llamado por Dios a la vocación religiosa de conquistar la gloria para sí y para los demás hombres.

Concluida la lectura, los veintitrés alumnos presentes redactaron sus respectivos resúmenes, empleando un tiempo mínimo de 45 minutos y otro máximo de 80. Sus ejercicios fueron corregidos y calificados procurando, en todo momento, que las puntuaciones, compensadas con las de los otros trabajos de la Delegación del Curso, fueran siempre positivas y alentadoras. Antes de pasar a los resúmenes extensos, tal como fueron redactados, juzgamos entonces conveniente, después de haber sido calificados, una reducción del discurso a sus juicios más importantes para estudiar el tanto por ciento de los recogidos por cada alumno. Las calificaciones coincidieron casi siempre, claro está, con los tantos por cientos, excepto cuando en ellas intervino una valoración no estrictamente estadística, sino ortográfica, sintáctica y estilística. A continuación damos esta reducción de la conferencia a sus juicios más importantes:

2) LA CONFERENCIA REDUCIDA A JUICIOS

1. En España vienen viviendo desde hace siglos los españoles.
2. Nos unen a los españoles de hoy dos géneros de vínculos: con los vivos y con los muertos.
3. Las generaciones se reemplazan continuamente.
4. Cuando se adquiere conciencia de la propia existencia ya se es español.
5. Con los españoles actuales mantenemos una relación

- de convivencia; la influencia entre ellos y nosotros es mutua y directa.
6. Con los españoles pretéritos, de sucesión; la influencia es unilateral e indirecta.
 7. Los españoles pasados produjeron algo cuya persistencia influye indirectamente sobre nuestros actos.
 8. Esa influencia inextinguible, eso es España.
 9. Esa fuerza transmitida por los vehículos del idioma, etcétera, forma un grupo separado de los otros grupos.
 10. La influencia de las otras naciones es accidental, fortuita, individual.
 11. La influencia de lo español es esencial, colectivo, consustancial.
 12. Esa unidad de espíritu y unidad de vida es una quasi-persona histórica.
 13. Definirla es la tarea propia de la Filosofía de la Historia de España.
 14. La definición no podrá ser la habitual por género y especie.
 15. Tampoco puede ser una definición estática que sitúe la realidad España entre otras realidades.
 16. No es el territorio material, ni la lengua, ni nada de lo que ha producido.
 17. La España que se quiere definir no es la que en la Historia se ha hecho, sino la que ha hecho la Historia.
 18. Es la íntima fuerza que propulsa la historia y que crea todos y cada uno de los contenidos de la vida española, actual o pretérita.
 19. Habrá de ser una definición en la que haya un fin que represente la aspiración de todos los españoles en el tiempo.
 20. Esa empresa o fin habrá que buscarla en el pasado.
 21. Pero en el pasado hay épocas diferentes y cada una con su tarea propia.
 22. ¿Podrá encontrarse entre la diversidad de fines uno que sea esencial y que actúe en el fondo de los demás?
 23. Esa misma dificultad se presenta dentro de las vidas individuales; por ejemplo, ¿quién ha sido Napoleón?
 24. La filosofía de la Historia de España se condensa en la pregunta: ¿Qué es la Hispanidad?
 25. Para contestar se debe perseguir el sentido que ofrece la trayectoria temporal de la Historia de España, primera aproximación a la esencia de la hispanidad.
 26. Ese sentido no se puede comprender sin la descripción del tipo de hombre hispánico en el cual encarna.
 27. El primer período de la Historia de España, los tres o cuatro primeros siglos son de preparación, de fusión de los ingredientes naturales que existen aún dispersos.
 28. La fe cristiana constituye el elemento poderosísimo de fusión entre las diversidades.
 29. En el segundo período, que abarca no menos de siete siglos, la idea de la hispanidad se robustece a través de las vicisitudes de su tarea de desplazar de la Península al musulmán y establecer la unidad religiosa y nacional.
 30. El tercer período representa la plenitud de la idea hispánica, durante dos siglos, y siembra sobre la tierra su espíritu universalista y religioso.
 31. En el cuarto período, que comienza a mediados del XVII, España se aísla, permanece fiel a su esencia cristiana, frente a lo que se dice y se piensa en el mundo.
 32. En este recorrido se percibe una fundamental actitud: la realización y defensa de la unidad católica en la Península y en el mundo entero.
 - 32 bis. Definir en conceptos ese estilo de hombre hispánico no es empresa fácil. El objeto de la definición es una persona viva y libre.
 33. Se trata de definir la hispanidad, lo que hace que algo sea hispánico, y otra cosa, en cambio, no lo sea.
 34. Lo primero y esencial es el lugar singular que la religiosidad ocupa en el alma española.
 35. Dos son las relaciones fundamentales en que se desenvuelve la persona humana: con Dios y con la nación.
 36. Son dos planos compatibles y perfectamente armonizables.
 37. El sentido de la Historia de España consiste en la identificación de la religión con la patria.
 38. El hombre hispánico ha de presentar una estructura en la cual la fe religiosa sea el ingrediente dominante.
 39. Vivir es hacer, es esforzarse por algo.
 40. Este algo para lo cual se vive o está en la vida misma o fuera de ella.
 41. Para la concepción inmanente la vida tiene valor en sí misma; para la trascendente no tiene valor en sí misma, sino en cuanto se esfuerza y tiende a ese fin trascendente.
 42. El hombre hispánico pertenece, sin duda, al grupo que confiere a la vida un sentido trascendente.
 43. Para el fin, el sentido de la vida es la salvación del alma, la gloria eterna en Dios.
 44. Otros tipos de hombres hallan el sentido de la vida en la vida misma, fuerza y alegría, salud del cuerpo y el alma, la nación, la raza, etc.
 45. Lo típico del hombre hispánico es vivir desviviéndose, es vivir la vida como si no fuese temporal, sino eternidad.
 46. La salvación eterna no es sólo objeto para el de contemplación, sino lo que da sentido y finalidad concreta a cada uno de sus actos.
 47. En el hombre hispánico la religión no es una dimensión de la vida, sino la aspiración más profunda del alma.
 48. La hispanidad se representa como una misión que consiste en purificar, en desnudar de materialidad y de vida temporal la persona humana.
 49. Es el afán de anticipar lo más posible en esta vida la pura inmaterialidad e intemporalidad de la gloria eterna.
 50. Y es también la aspiración de la nación de ser la que es, superando o desdiciendo toda oposición de lo otro, de lo no cristiano en el mundo.
 51. El pueblo español se considera, no precisamente elegido, pero sí especialmente llamado por Dios a la vocación religiosa de conquistar la gloria para sí y para los demás hombres.

Estudiados los resúmenes de los veintitrés alumnos nos encontramos con que seis, de los veintitrés, estaban por debajo del 50 por 100 de juicios importantes recogidos, con un mínimo de 24, y que los diecisiete restantes, gradualmente, llegaban al 80 por 100. Es decir, que el 74 por 100 de la clase superaba el valor medio del 50 por 100 de los juicios importantes. Me parece éste un rendimiento satisfactorio después de dos meses de curso; un rendimiento que fundamenta las esperanzas a que aludíamos más arriba al hablar de la necesidad del Curso Preuniversitario.

3) RESÚMENES EXTENSOS

De los veintitrés resúmenes correspondientes a los alumnos del Preuniversitario, redactados a continuación de la lectura del discurso de don Manuel García Morente, escogemos dos de los mejores y el que mereció una calificación más baja.

A. P. (calificación, 8; tanto por ciento de juicios importantes recogidos, 70; tiempo, setenta y cinco minutos.)

He aquí una nación viva: España. Dos géneros de vínculos nos unen con los españoles: uno, con los españoles que viven o actúan que se llaman actuales; otro, con los que no viven, con los que dejaron de actuar. Las generaciones van reemplazándose unas a otras. Nadie elige el lugar de su nacimiento, sino que cada uno nace en el lugar que Dios, de antemano, le tiene designado.

El vínculo que nos une con los españoles actuales no es el mismo que el que nos une con los pretéritos—españoles—. La relación con los pretéritos es unilateral y directa (?). Entre mis camaradas y yo—dice García Morente—existe una relación de convivencia; mis actos están influenciados por los suyos y viceversa. Lo que hicieron los pasados influye con los españoles (sic) actuales, que aunque no sea de un modo directo, lo es indirectamente por medio de sus costumbres, sus actos, etc.

Las diferentes costumbres influyen unas sobre otras. Esa influencia es España, la cual constituye una unidad espiritual, una personalidad humana. La definición no puede ser estática porque la España que queremos definir no es el lugar geográfico del planeta, ni su arte, su religión, etc. No es lo que en la Historia se ha hecho, sino la España que ha hecho la Historia. Por lo tanto, la definición deberá ser dinámica, genética, tendrá que haber en ella un fin, una meta. En los diferentes siglos encontramos diferentes fines, por lo que hay que buscar un fin esencial. ¿Y cómo podremos encontrar en todas las épocas de España un fin esencial? La Filosofía de la Historia de España se contenta con saber: ¿Qué es la Hispanidad? Para ello hay que estudiar el tipo de hombre hispano, o mejor dicho, el alma hispánica. Entonces nos encontramos con dos cuestiones: Una, perseguir el sentido que ofrece la trayectoria de España; otra, la descripción de este tipo de hombre hispánico.

En la trayectoria hispánica hay cuatro períodos: El primero es de formación. El segundo se afirma la hispanidad, o sea, que ya existe. En el tercero se siembra la semilla de lo espiritual; en él se aspira a llevar por el mundo la cristiandad. En el cuarto, a mediados del siglo XVII, España se retira de la idea política europea.

La segunda cuestión, la de definir la esencia del español, es tarea más difícil. Para ello hay que partir de los hechos. Lo primero y lo esencial es el lugar tan destacado que tiene la religión en el español. Entre ellos no hay diferencia entre la patria y la religión; servir a Dios es servir a la patria, y servir a la patria es servir a Dios. En el hombre hispánico la religión es el nervio de su vida. Vivir es hacer, pero esto que uno hace tiene a algo fuera de la vida. Hay tantas maneras de vivir la vida como tendencias halla (sic). Vivir no es vivir para vivir, sino poner la vida entera en la vida misma, en la belleza, etc.

Santificarse es para la vida hispánica despojarse. La religión es una cosa profunda en el alma. El hombre hispánico vive muriendo. Por estas razones podemos afirmar que aunque el pueblo de España no se considere como escogido por Dios, sí como elegido para conseguir la salvación eterna. Por ello su misión, su vocación es la de propagar por el mundo las ideas espirituales."

c. G. A. (calificación, 8,5; tanto por ciento de juicios importantes recogidos, 80; tiempo, setenta y cinco minutos.)

He aquí una nación viva: España. Antes que nosotros, los que ahora vivimos en ella, han existido un gran número de generaciones que se han ido sucediendo unas a otras hasta llegar a la nuestra; esta sucesión, de una generación tras otra, no se hace de forma rápida, sino poco a poco, sensiblemente (sic). Todos los españoles tienen vínculos, tanto con los españoles vivos como con los españoles muertos; con los primeros tienen vínculos de convivencia, amistad, etc., y con los segundos de sucesión. Desde el momento que uno nace, es

agrupado a la nación, nadie elige el lugar donde ha de nacer ni tampoco la nación. Nosotros tenemos vínculos de convivencia con los españoles de nuestra generación y puede ser que ellos estén influenciados por mis actos, o viceversa; a esta influencia se la llama directa, pero la influencia que tienen sobre nosotros los españoles antiguos se llama indirecta o unilateral; esta influencia influye sobre nosotros impidiendo ciertos actos, provocando otros e imprimiendo cierto carácter a otros.

Pongamos un ejemplo para aclarar estas dos influencias: La relación que existe entre dos escultores que están haciendo una estatua es directa porque se comunican y opinan sobre ella directamente. Pero si estos dos escultores están terminando una estatua, medio empezada por otro escultor ya muerto, la influencia que tiene sobre ellos ese escultor muerto es indirecta o unilateral; sin embargo, también puede suceder que en vez de seguir su obra la derriben y no tengan influencia; si esto lo hace un pueblo rompe todas las influencias y caracteres que hubiera tenido antes. Lo que escribió Cervantes, pintó Velazquez o Goya, influye sobre los españoles de hoy porque la influencia inextinguible es España, la nación española. La influencia que se tiene de la lengua, arte, costumbres, etc., es nuestra patria, porque una nación no puede influir totalmente sobre otra nación, sino sobre uno o varios individuos solamente. La España que atraviesa siglo tras siglo la civilización española constituye una unidad diferente a Francia, Inglaterra, etc., porque tiene autonomía propia.

¿Qué tipo de definición puede recibir España? Si dijéramos que España está situada en tal parte del planeta, no nos daríamos conformes porque no está bien definido, ya que ésta es una definición puramente material, porque la España que queremos definir es la España espiritual, el ente, o sea no la España que ha hecho la Historia, sino la Historia que la España ha hecho (???). Esta definición tiene que ser genética y debe perseguir algún fin concreto y la unión de todas las empresas de todas las épocas... ¿Pero dónde encontrar esta empresa? Hay que buscar en el pasado, porque cada época tiene su definición y lo que hay que hacer es fundirlas en una sola; así, en el reinado de Fernando III el Santo, es la lucha contra los árabes; en el de los Reyes Católicos, la unidad; en el de Carlos V y Felipe II, la universalidad, etc.

Pero ¿cómo podremos, entre las distintas épocas, encontrar una definición única, nacional? Esta dificultad se plantea también en la vida individual si se pregunta: ¿Quién ha sido o qué ha sido de Napoleón? ¿Qué tipo de hombre es el que la hispanidad designa? Hay que considerar: 1.º Perseguir el sentido que ofrece la trayectoria temporal de la vida de España; si analizamos la Historia hallaremos en ella, en todas las épocas, un sentido que no se puede entender, sino se interpreta como el del verdadero tipo clásico de hombre hispánico. La trayectoria histórica, considerando los distintos períodos que ha atravesado España: En el primero hay una gran confusión, hasta que poco a poco se van reuniendo; en el segundo ya existe la idea de España, aunque muy débil; en el tercero presenta un estallido victorioso de la España doce siglos (??) enteros de vida universal, lleno de España, de religiosidad, de grandezza; España se distingue en este período por la conquista de nuevas tierras, a las que coloniza, creando templos e instruyendo a las gentes en la verdadera religión, en la religión católica. En el cuarto período, por el siglo XVII, España se separa del mundo, se aísla, por no querer escuchar las voces paganas que hablan más del hombre que de Dios; de la tierra que del cielo, y hasta comparan los términos Dios y cielo con los de hombre y tierra; pero aunque en este período España está aislada y acongojada como Aquiles en su cabaña, en los corazones españoles no se pierde la esperanza en Dios. Después de haber recorrido los cuatro períodos, hemos visto que la finalidad española es la defensa de la cristiandad; primero en España y después en el mundo entero. En el segundo período esta finalidad se consolida con la lucha contra el infiel. En el tercer período, de gran poder para nuestra patria, quiere establecer en todos los lugares la reli-

gión de Cristo; y en el cuarto, España se aísla del mundo, de sus ideas paganas, para conservar incólume la esencia de su fe...

Definir en conceptos y simbolizar en imágenes la idea de España del español es tarea ardua; hay que distinguir una costumbre española de otra que no lo es. ¿Cómo se consigue esto? Lo primero es por el lugar que ocupa la religión en la vida española. La distribución del amor del hombre hispánico, mitad a Dios, mitad a la patria, equivalentes a las palabras de Jesucristo, de "Dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios", el sentido profundo es la unión entre la religión y la patria; servir a España es servir a Dios. En el hombre hispánico que ha hecho España y América tiene que predominar la religión. Se dice que vivir es hacer, esforzarse por vivir por algo; pero ¿qué es ese algo? Al responder a esta pregunta pueden presentarse dos respuestas: 1.ª, que el algo para lo cual se vive esté en la vida misma, y 2.ª, que ese algo no esté en la vida, sino más allá; habrá tantas formas de vivir como sentidos haya, y pueden ser inmanentes y trascendentes; el hombre hispánico considera que el vivir es para algo, que no está en la vida, sino más allá, como es la salvación de su alma. La religiosidad es el centro del hombre español; por lo tanto, no es inmanente, sino trascendente; no faltan tipos humanos que son parecidos al hombre hispánico, como es, por ejemplo, el hindú, aunque éste lo que persigue es el nirvana, o sea un paraíso inexistente. Santificarse es para el español despojarse; tanto, que se dice que el hombre hispánico vive muriendo. Un valeroso militar español, Millán Astray, puso fin a un glorioso discurso con el grito de "¡Viva la muerte!", porque lo que quieren los españoles es salvar su alma, porque tienen una vocación divina; la hispanidad es el afán de llegar cuanto antes a ser más: 1.º, haciéndose la nación a sí misma; 2.º, convirtiéndose en propagadora de la fe de Cristo, y 3.º, no comerciando ni manteniendo relaciones con aquellas personas que no son cristianas.

La conferencia encerraba bastantes dificultades, sobre todo en su última parte. No tiene nada de extraño que junto a expresiones justas encontremos otras muchas inadecuadas o inexactas. En los demás ejercicios también se hallan, y como muestra valen estos dos que recogemos. Las clasificaciones un poco altas tienen una exclusiva finalidad de estímulo. El ejercicio, con un tanto por ciento menor de juicios recogidos y calificado con una nota por debajo de 5, es el siguiente:

M. S. G. (calificación, 4,5; tanto por ciento, 24; tiempo, cuarenta y cinco minutos.)

La península ibérica ha sido el escenario de una historia realizada por el pueblo español. España no es la península ni los habitantes de ésta. A España la podemos considerar como la influencia entre los españoles, tanto los actuales como los que fueron. En la Historia de esta nación trataremos de descubrir la aspiración de su pueblo. Para su estudio podemos clasificar los hechos de la nación española en cuatro etapas:

Primera época: Venida del cristianismo e invasión del pueblo visigodo; durante este tiempo el afán del pueblo español estaba encaminado a un fin puramente sobrenatural: llevar más corazones a Dios. Segundo período: La Reconquista del territorio hispano arrebatado por los árabes. La idea es la misma: expulsar al hereje. Tercera etapa: Apogeo español; los Tercios españoles pasean los colores nacionales por las cinco partes del mundo; juntos con ellos van los misioneros y religiosos, prueba de sentimiento de religión del pueblo hispánico. Y finalmente, en cuarto lugar se nos presenta la trágica decadencia española. Inglaterra y Francia, principalmente, imbuídas de revolucionarias ideas masónicas tratan de contagiar al mundo con ellas. España, para evitar este peligroso contacto, se repliega sobre sí

misma. ¿Qué son Góngora y Quevedo sino un producto de este aislamiento? (??) Este silencio español es una muda protesta contra las naciones que lo rodean, alcanzando en algunos puntos supremos muestras de resignación y conformidad.

Como hemos podido ver, en la Historia española se identifican los sentidos de religión y patriotismo. Servir a Dios es servir a España. El español es un hombre completamente trascendente; para él la vida es sólo un paso para otra mejor, pero claro está, dándole a la existencia actual una importancia, no como el nirvana hindú. La vida considerada como único fin de la existencia, el materialismo es odiado por esta raza, que ama a Dios y odia todo cuanto contra El vaya.

4) RESÚMENES MEDIOS Y MÍNIMOS

No debe acabar aquí la tarea de los alumnos del Preuniversitario. Si es importante el que se ejerciten en resúmenes de las conferencias que escuchen los más completos posibles, también significa un ejercicio formativo el que, a su vez, sepan ir extractando más y más esas conferencias, recogiendo las ideas más importantes, aprendiendo a prescindir de las secundarias. Ideas secundarias que, por otra parte, dan interés a la conferencia, la constituyen casi esencialmente como medio, camino, puntos de vista a través de los cuales se llega casi generalmente a unas formulaciones bastante comunes. Para lograr este propósito, días más tarde se les leyó de nuevo la conferencia y se les exigieron dos resúmenes; uno, que ocupase exclusivamente la carilla de una cuartilla, y otro, media. Las dificultades que algunos de los alumnos expresaban durante la redacción no sirven sino para confirmar el interés de esta clase de ejercicios. A continuación transcribimos dos resúmenes, a los que llamamos "medio" y "mínimo" de la citada conferencia, tal como fueron redactados por dos alumnos del Preuniversitario.

A. M. M. (calificación en el resumen extenso, 7; tanto por ciento de juicios, 52; tiempo, setenta minutos.)

Resumen medio:

España es una nación viva formada por dos clases de españoles, presentes y pasados, no haciéndose el relevo de unos a otros de una manera espontánea, sino poco a poco y continuamente. Las relaciones o vínculos de unos españoles con otros es, primero, con los pasados de una manera unilateral y con los presentes de convivencia. La definición de España no es estática, sino que es el fin o la meta que hemos de alcanzar. Para definir la historia de España hay que definir la hispanidad, que es la enseñanza que ha repartido España por el mundo.

Hay cuatro períodos en la Historia de España: El primero, de formación, de preparación; el segundo, de desarrollo; el tercero es el estallido de la hispanidad, y el cuarto es un período de recogimiento en sí misma. De continuo se percibe en la Historia de España la defensa de la religión católica, y de ahí se deduce que en el hombre hispánico la religión ocupa un lugar de primerísima importancia y cree que no hay dualismo entre la patria y la religión, entre el César y Dios.

Vivir, según cualquiera, es esforzarse por querer conseguir algo..., y existen dos soluciones a este problema: la primera, que ese algo por lo que se lucha en la vida sea la misma vida, esté en la vida, y segunda, que ese algo esté fuera de la vida. Por lo tanto, existen en la vida dos sentidos, inmanente y trascendente. El hombre hispánico busca naturalmente el segundo sentido, o sea alcanzar la vida eterna, la salvación y se dirige hacia este fin sin vacilaciones. Lo típico del hombre hispánico es

vivir sin vivir, pensando que esta vida es sólo temporal, y por eso desea santificarse; es decir, despojar su alma de toda superficialidad para así entrar limpio en el reino de los cielos, para el cual se siente especialmente llamado por Dios.

Resumen mínimo:

España es una nación formada por españoles presentes y pasados que se relacionan entre sí de diversas maneras. La definición de España no es estática, sino que para definirla hay que definir primero la hispanidad, que es el deseo de extender por el mundo la doctrina y la civilización. En la Historia de España hay cuatro períodos: de formación, de desarrollo, de expansión y de recogimiento. Una característica muy importante del español es la de no admitir dualismo entre la patria y la religión. Vivir es esforzarse por algo, pero ese algo puede ser immanente o trascendente; el hombre hispánico recoge esto último. Lo típico del hombre hispánico es vivir esta vida como preparación para la futura; por eso santifica, porque se siente llamado por Dios para conseguir su salvación y la de los demás hombres.

G. G. B. (calificación en el resumen extenso, 8; tanto por ciento de juicios, 68; tiempo, setenta minutos.)

España es el país en que vivimos, es una unidad espiritual en la que todos tenemos dos vínculos, uno de convivencia y otro de sucesión; aquél es de influencia mutua y éste de influencia unilateral de tres clases: Impidiendo, provocando y dando carácter a ciertos actos. Cuando la influencia de sucesión se rompe viene la revolución. ¿Qué es España? No es la que en la Historia se ha hecho, es la que ha hecho la Historia, es una definición dinámica de una tarea. ¿Qué tipo de hombre es el hispánico? Tenemos que examinar dos puntos: 1.º El sentido de la trayectoria de la Historia de España, que ha tenido cuatro períodos: Forja de la idea, nacimiento de la hispanidad, lucha de la hispanidad por imponer la cristiandad en todo el mundo y, por último, guardarse de la contaminación de ideas perversas. 2.º Tipo de hombre hispánico. El hombre hispánico es ante todo religioso, es de un sentido trascendente de la vida; es decir, el que no dice que el vivir sea vivir para vivir; la vida para él es una acción, una acción continua que tiene tres fines: eliminación de ideas contrarias a su religiosidad, ser paladín de la cristiandad y desdeñar las ideas exteriores que pueden pervertir la pureza de su religión. Se considera el pueblo hispano no elegido, pero sí llamado a llevar a la religión y a salvar las almas de todos los demás hombres.

Resumen mínimo:

Hay dos géneros de vínculos entre los españoles, con los vivos y con los muertos; con aquéllos son de influencia mutua, con éstos unilateral. No tiene España una definición estática, sino dinámica. En la hispanidad estudiamos el sentido de la trayectoria del pueblo hispano, que tiene cuatro períodos: forja de la idea cristiana, estallido de esa idea y salvaguardia de la misma. El hombre hispánico es religioso, tiene en la vida un sentido trascendente, busca su salvación y es paladín de la cristiandad.

5) ESQUEMA Y EXPOSICIÓN ORAL

Esto último va dirigido a la formación de hábitos expresivos en el alumno. Manteniéndonos en la idea expuesta anteriormente de que en el Preuniversitario *non multa sed multum*, utilizamos también la misma conferencia para que el alumno la exponga verbal-

mente. Tiene ya el suficiente número de notas y sus propios resúmenes sobre ella para que pueda elaborar un esquema del cual se servirá en el momento de la exposición oral. Se les exige a todos la confección de ese esquema y luego, durante una clase, actúan el mayor número posible. En esta ocasión, fué la suerte quien decidió la actuación de dos alumnos del Preuniversitario. A continuación damos el esquema de que se valieron durante su charla y también la conferencia, tomada taquigráficamente, durante su disertación. Es notable la perfección formal, sintáctica y gramatical de las dos exposiciones, ya que, naturalmente, no podemos decir lo mismo de la exactitud y fidelidad al espíritu de la conferencia en algunos puntos de los que tocan. Reproducimos, seguidamente, los esquemas y sus palabras.

C. G. A. (Su resumen extenso va más arriba.)

a) Esquema.

He aquí una nación viva: España.

Vínculos de unión	{ Convivencia, mutua sucesión, influyen	{ Impidiendo ciertos actos, provocando a otros, imprimiendo cierto carácter a otros.
-------------------	--	--

La relación entre dos escultores.

Lo que escribió Cervantes, pintó Velázquez, etc.

Una nación no puede influir sobre otra esencialmente.

¿Qué tipo de definición puede recibir España?

Debe ser genética, no sus épocas.	{ Fernando III el Santo. Carlos V, imperio. Siglo XV, unidad.
-----------------------------------	---

¿Cómo podemos encontrar una definición de todas estas épocas? Esto pasa en la vida personal.

Para definirlo hay que considerar:

1.º Perseguir el sentido que ofrece la trayectoria temporal de la vida de España.

2.º Trayectoria histórica.	{ Primer período: Hay gran confusión. Segundo período: Existe la idea de nación, aunque débil; lucha con los árabes. Tercer período: El estallido victorioso de España de dos siglos; crea iglesias allende tierras y mares. Cuarto período: Aislado. España se retira para conservar incólume la esencia de su fe.
----------------------------	--

Hay que definir en conceptos y simbolizar en imágenes la idea de España.

Mitad Dios, mitad España. Dad al César...

¿Qué es vivir? Es esforzarse por, hacer por o vivir por algo por algo.

Sentido.	{ Inmanente. Trascendente.
----------	-------------------------------

La religión es el centro del hombre hispano.

El hindú.

El español vive muriendo.

La hispanidad es el afán de llegar a ser más:

- 1.º Haciéndose la nación a sí misma por eliminación de "lo otro".
- 2.º Convirtiéndose en defensora y paladín de la cristiandad.
- 3.º No comerciando con los no cristianos. Y es que España, sí, es el pueblo llamado por Dios para conseguir la gloria para sí y para los demás hombres.

b) Exposición oral (texto taquigráfico).

La conferencia esta de la cual voy a hablaros se titula: Ideas para una filosofía de la Historia de España. He aquí una definición: España. Antes que nosotros han existido en ella otros españoles; pero estos españoles que han existido antes se han ido sucediendo poco a poco. No se han ido sucediendo de la misma forma que se pueden relevar un centinela o otro, sino de una forma insensible, despacio.

Nosotros tenemos que considerar las dos clases de españoles: los que ahora viven y los que han vivido antes; y tenemos dos vínculos de unión con ellos: uno de convivencia, que es el vínculo de unión que nos une con los españoles que ahora viven, de los cuales tenemos una influencia mutua, o sea, que yo puedo influir sobre ellos, o bien ellos pueden influir sobre mí. Y con los españoles muertos tenemos otro vínculo, que es de sucesión, que no es directo, sino indirecto y unilateral. Este vínculo indirecto y unilateral influye también sobre los españoles, impidiendo ciertos actos, provocando otros e imprimiendo cierto carácter en ambos. Si ponemos un ejemplo para aclarar estos dos vínculos de unión, tenemos el de dos escultores que están haciendo una obra conjuntamente y se influyen mutuamente. Uno dice al otro: "Pon barro aquí; quita barro de allá." Pero si estos dos escultores están acabando una obra que ha empezado otro escultor que ha muerto, el vínculo de unión que los une a aquél es el de sucesión, o sea, es indirecto y unilateral. Esta influencia que los une al tercer escultor pueden seguirla o bien pueden derribar la obra y empezar otra nueva; pero esto no puede hacerse en una nación, porque esto sería partir por completo las normas antiguas.

Así, por ejemplo, lo que escribió Cervantes, pintó Velázquez edificó Herrera, influyen también sobre los españoles de hoy día. Porque éstos tienden a definir el tipo clásico de hombre hispano.

¿Qué tipo de definición puede recibir España? Se podría decir que la España que queremos definir está en tal o cual parte del planeta; pero esto es una definición puramente material y que no satisface, porque nosotros queremos una definición genética y espiritual que defina a España a lo largo de todas sus épocas y no solamente una de ellas, ya que ha tenido una gran cantidad y cada una se ha caracterizado por el sentido que se le ha dado. Así, en tiempos de Fernando III el Santo, la lucha contra los árabes; en tiempo de Carlos V, el gran Imperio español, y sigue después la unidad de España (??). Pero ¿cómo podríamos encontrar una definición entonces que valga por estas épocas? Esto mismo también pasa en la vida de las personas. Así nosotros podríamos decir lo que es Napoleón y su vida, pero no en cada una de sus épocas, sino juntamente en toda su vida. Por tanto, para definir a España hay que considerar todas sus épocas y unir las en una sola, seguir la trayectoria que ofrece la vida de España estudiando su trayectoria histórica, que se puede definir en cuatro períodos: El primer período con una gran confusión, y está formada España por una cantidad de tribus que todavía no están definidas. En el segundo período, la idea de nación existe, aunque está bastante débil todavía y hay alguna división en la misma España, como pasaba con los reinos de Navarra, Aragón y Cataluña y este período se caracteriza por la lucha contra los moros. En el tercer período representa el estallido victorioso de una España de doce siglos, al llegar el cual ha creado un imperio, y con este gran imperio lo que hace es extender la religión católica allende tierras y mares. En el cuarto período existe en el mundo entero una gran profusión de ideas; tanto es así, que los hombres subordinan los términos de hombre y tierra a los de Dios y cielo. Por tanto, España en este período está aislada del mundo. Resumiendo estos cuatro períodos se ve que el primero no tiene gran importancia; que el segundo es la lucha contra los infieles; el tercero, del gran imperio español, y el cuarto, España se aísla y se retira del mundo para resistir incólume la esencia de su fe; por tanto, se puede definir a España como la nación que sirve para defender y propagar los valores eternos. Pero hay que definir en conceptos e imágenes la idea del

hombre español. Se puede decir que está constituido mitad hacia Dios y mitad hacia la patria; tanto es así, que en España servir a Dios es servir a la patria, y servir a la patria es servir a Dios. Se puede aplicar aquí aquella frase de Jesús de "Dad a Dios, etc."

¿Qué es vivir? ¿Qué es vida? La vida se puede definir en esforzarse por hacer algo y también se puede decir que es vivir para algo. Este vivir por algo se puede tomar en dos sentidos: Que ese algo por el cual se vive esté aquí en la vida misma o que ese algo por el cual se vive no esté en esta vida, sino más allá. En el primer sentido se le llama inmanente, en el segundo trascendente, ya que lo que espera es conseguir su salvación eterna, y esto sólo puede conseguirlo fuera de esta vida. Hay otras naciones que tienen un sentido inmanente y otras que, siendo trascendente, se acercan un poco al sentido del hombre español, como es, por ejemplo, la religión hindú. Esta lo que persigue es un paraíso o nirvana. Por lo tanto, se ha dicho que el español vive muriendo y los clásicos (sic) nos citan la frase de un general español que puso fin a su arenga con un "¡Viva la muerte!" Por lo tanto, la hispanidad es la aspiración de llegar a ser más, y esto se consigue haciéndose la nación a sí misma, con eliminación de las otras o eliminación de lo malo que en ellas exista, convirtiéndose en defensores y paladines de la cristiandad y, además, no comerciando con aquellas naciones ni teniendo relación con las que no sean cristianas, y aunque España no es verdaderamente el pueblo elegido por Dios, sí es el pueblo llamado para conseguir la gloria para sí y para los demás hombres.

J. M. R. F. (en el resumen extenso, calificación, 8; tanto por ciento de juicios, 64; tiempo, setenta minutos.)

a) Esquema:

I. Las dos clases de seres de España.

- A) El paso de unos a otros.
- B) Relaciones.
- C) Influencias:
 - a) Directa y unilateral o indirecta.
 - b) Nacional y extranjera.
 - c) Diferencias entre una y otra.

II. Problemas de la Filosofía de la Historia de España.

- A) Definir a España.
- B) Encontrar la empresa por la cual se pueda definir.

III. Diversidad de empresas.

- A) Revisión de algunos siglos.
- B) Conclusión final.

VI. La Hispanidad.

- A) El hombre hispánico:
 - 1. Su formación.
 - 2. Su forja.
 - 3. Su obra.
 - 4. Su retiro.
- B) Su religiosidad:
 - 1. Dios y la patria.
 - 2. Su doble servicio.
 - 3. El servicio en España.
 - 4. El vivir del español.
 - a) Fines que se pueden perseguir.
- C) Diferencias con el indio.

b) Exposición oral:

Dos clases de seres hay en España: Unos, los que viven y actúan, y otros, los que vivieron y actuaron. Nosotros estamos unidos por un doble vínculo a estas dos clases de seres, un

vínculo con los que viven de mutua influencia un vínculo directo. Otro con los que vivieron, indirecto o unilateral. Nosotros podemos ser modificados en nuestros gustos por los seres que con nosotros viven, al igual que podemos modificar los suyos. Sin embargo, los seres que vivieron, sólo nos han dejado herederos del principio de un hecho que nosotros habremos de continuar.

Pudiera darse el caso de que nosotros derribásemos todo esto hecho y comenzásemos a hacerlo de nuevo. Esto sería el caos.

Aparte de esta influencia directa e indirecta, hay otra clase de influencia, que puede ser extranjera o nacional. Hay enorme diferencia entre ambas. La nacional es esencial, es cuantiosa. En cambio, la extranjera es puramente accidental. Tiene poca solidez y, además, poca cantidad. No es lo mismo la influencia que sobre nosotros pudiera ejercer un Carlos V o un Felipe II, que se criaron, vivieron y actuaron como españoles, que no la que pudiera ejercer Napoleón, que nació, actuó y sintió como un francés, como uno que no es de nuestra nación.

Ahora bien: ¿Cuál es el problema de la Filosofía de la Historia de España? El problema es el de unir estas influencias para poder darnos una definición de España, pero ¿cómo ha de ser esta definición? Apartemos la de que España es una porción de tierra situada en tal sitio o planeta, o que está limitada por tal o cual nación. La definición que hay que ofrecer de la Filosofía de la Historia de España es una definición clara, genética y espiritual.

Para ello nada mejor que recurrir a una empresa, a una obra. Pero si analizamos todos los siglos que ha atravesado la vida de España, veremos que durante ellos unas veces ha sido una empresa, otras veces ha sido otra la que ha perseguido, pero en el fondo de todas ellas hay el espíritu siempre. Ha sobresalido a lo demás y en algunas ocasiones ha llegado a eliminarla. Esta empresa que sobrepasa los umbrales de todas las demás es la Hispanidad; pero aquí se nos presenta un nuevo problema: ¿Cuál es el tipo de hombre que constituye la Hispanidad? Este hombre se formó de la unión del pueblo romano con los pueblos primitivos indígenas españoles; se une en el crisol purísimo de la cristiandad. Este hombre se forja en una lucha de ocho siglos de duración contra un ser extraño a nuestra religión como es el mahometano. Este hombre tiene después un período de plenitud en el cual muestra al mundo entero lo que en él se encierra. Por último, hay un gran período en su vida, en que después de ver la apostasía general que invade a toda Europa y haber tratado de impedirla, y ve el peligro de caer en ella, le obliga a encerrarse en sus fronteras.

Pero a este hombre hispánico, y por supuesto a la Hispanidad, hay que resolver la definición de alguna manera. Partamos de su religiosidad. Todos los pueblos, todas las naciones han tenido dos entes al cual servir. Uno ha sido Dios, el otro ha sido la patria. No me meto aquí en que el dios sea verdadero o falso. Solamente un dios de una religión. Estos pueblos han tenido que prestar algún servicio a Dios y a la patria. Jesucristo mismo, el Dios hecho Hombre, delimitó esta idea diciendo la tan conocida frase de: "Dad a Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César". Pero el pueblo español precisamente se distingue de los demás en que no adopta esta delimitación, en que no tiene fronteras Dios y la patria y con un solo servicio cumple los que tuviera que realizar con uno y con otro.

El pueblo español, al igual que otros pueblos, tienen que vivir y viven por algo. ¿Qué es lo que representa este algo? Dos clases de opiniones puede haber para contestar a esta pregunta. Una, la que busca este algo dentro de la propia vida y prefiere la vida terrena. Hay otra, sin embargo, y éste es el caso del pueblo español, que sabe que en esta vida no encuentra la causa final, sino que la busca en una posteridad. En la vida sólo encuentra un motivo de purificarse y alcanzar ese fin que vislumbra tras estos días de vida terrenal. El hombre español vive muriendo. El sabe que tras la muerte, si ha obrado como le dijeron, un día Dios también le premiará. El sabe que muriendo es de la única manera que encontrará la felicidad.

Que aquí en la tierra todo lo que hay son verdades, pero no la verdad. La verdad que se le puede ofrecer y que desde luego ha de encontrar en la otra vida.

Es cierto que hay un pueblo como el hindú que también quiere morir para encontrar la felicidad o nirvana. Ellos creen en un paraíso, pero un paraíso de descanso; más bien parece esto un premio para vagos y no un premio para un pueblo como el español.

7) OBJECIONES VERBALES

Es interesante desde el punto de vista formativo obligar a los alumnos, al llegar a este momento, a intervenir después de la exposición de su compañero, haciendo las objeciones que estimen pertinentes, en forma razonada y correcta, para que sean contestadas por el primero. Así lo hemos hecho en toda exposición oral. Hubiéramos querido, para completar este trabajo, haber tomado también taquigráficamente estas intervenciones. No fué posible y hemos de contentarnos con señalar esta tarea más respecto a las conferencias en el Preuniversitario. Generalmente, estas objeciones son muy concretas, se refieren a lapsus, a giros mal empleados, a omisiones de puntos que otros estiman importantes. A veces exponen unos argumentos muy simplistas que se deshacen con una mera distinción. En otras ocasiones demuestran también, como en las redacciones, que su inteligencia de la conferencia no ha sido completa, sino deficiente. Pero en cualquier caso, poco a poco, vamos dando agilidad y movimiento a sus inteligencias petrificadas en la larga tarea de los años precedentes de recordar palabras y frases y no sentidos. El profesor debe intervenir, por último, centrando la discusión, explicando el verdadero significado de lo que se discute y haciendo en su lugar las distinciones oportunas.

8) ESQUEMA DE LA CONFERENCIA

El trabajo sobre una conferencia debe concluir con la presentación al alumno de un esquema, más o menos aproximado al ideal, por el profesor. Este esquema puede entregársele antes de la exposición oral, para que hable sobre él, como hicimos en las tres primeras conferencias que se trabajaron, o después, como hemos hecho en esta última. Su utilidad estriba en este caso en la debida contrastación que sobre sus esquemas particulares deben realizar los alumnos al pasarlo a su cuaderno. El esquema que nosotros hemos redactado es el siguiente:

I. La nación española.

A) Vínculos de los españoles.

- a) Con los vivos, de influencia directa.
- b) Con los muertos, indirecta.

B) Esta influencia es España, a través de

- a) el idioma,
- b) las costumbres,
- c) las Instituciones.

C) La influencia de las otras naciones es accidental, fortuita, individual.

D) La influencia española es necesaria, esencial.

II. La definición de España.

A) Esta Unidad de España es una quasi persona.

B) La definición busca no la España que se ha hecho en la Historia, sino la que ha hecho la Historia.

C) Deberá ser final, por un fin esencial que actúe en las múltiples tareas de la historia española.

III ¿Qué es la Hispanidad? Para contestar hay que:

1.º Perseguir el sentido de la trayectoria histórica.

2.º La descripción del tipo de hombre hispánico.

A) Trayectoria histórica.

Período 1.º De fusión en la fe cristiana.

Período 2.º De fortalecimiento en la lucha contra el infiel.

Período 3.º De expansión del espíritu religioso.
Período 4.º De aislamiento para proteger su esencia.

B) El tipo de hombre hispánico que ha hecho esta historia.

1.º Dificultad de la definición por ser una persona viva y libre.

2.º La religiosidad es la dimensión más profunda y eje de su vida.

3.º Ausencia de la dualidad Dios y patria.

4.º Carácter trascendente de su vida frente al inmanente.

5.º La salvación eterna da sentido a sus actos.

6.º Aspiración de ser lo que es superando "lo otro".

7.º Vivir la vida como si no fuese temporal, sino eterna.

8.º Sentirse llamado por Dios para conquistar la gloria para sí y los demás.

LUIS ARTIGAS

Catedrático del Instituto de Málaga.

e) Ejercicios de redacción (*)

"FORMACIÓN" E "INFORMACIÓN" EN EL BACHILLERATO

Sabido es que al conjunto de disciplinas que, en compacto bloque, se ponen en el camino de nuestros bachilleres, se confían dos misiones: una secundaria (hasta la hora de calificar, en que pasa a ser primordial), la *informativa*; y otra fundamental (que en las pruebas finales desciende vertiginosamente de rango), la *formativa*. La mente de los alumnos, al pasar por el ánimo de la asignatura, ha de adquirir una agilidad de permanente efecto: esto, en sustancia, es *formar*;

(*) Los "ejercicios de redacción" tienen carácter de "fundamentales y comunes", esto es, deben extenderse tanto a alumnos de Letras como de Ciencias. El apartado A) de la segunda parte del Proyecto (párrafo 4.º) da acerca de ellos las indicaciones siguientes:

"Se procurará que la libertad expresiva del alumno no esté coartada por un exceso de concreción o de tecnicismos en los temas propuestos. El ejercicio de redacción no tiende exclusivamente a revalorar conocimientos, sino a capacitar los hábitos lógicos y los recursos idiomáticos, ejercitando el estilo y la precisión del lenguaje.

Los temas de redacción es aconsejable que se orienten en la forma siguiente: a) Redacciones en estilo epistolar. b) De narración y descripción. c) De análisis de experiencias objetivas y de gustos personales. d) Redacción de temas que exijan relacionar conocimientos de las distintas materias estudiadas. e) Redacción de temas que exijan pensar sobre hechos e ideas,

por otro lado, el paso por tan estrecho canal no ha de dejarla inmaculada, sino que ha de teñirla con noticias más o menos indelebles, esto es, con conocimientos objetivos. Roan los pedagogos el hueso de clasificar las disciplinas y sigan discutiendo la "utilidad" del Griego y del Latín.

Lo que nadie, quizá, pondrá en tela de juicio es la singular posición que en el mosaico de todas esas materias ocupan los estudios de Lengua española. Más discutible parecerá la afirmación de que a dichos estudios no se les reconoce, dentro del Bachillerato, su carácter de excepción. ¿Cómo?—se nos dirá—; ¿caso los planes vigentes no les confieren la máxima dig-

— aunque no figuren en los cuestionarios aprendidos en el Bachillerato. f) Exposición oral de los trabajos realizados por escrito. g) Análisis y valoración de situaciones morales y jurídicas no excesivamente complejas. Este ejercicio puede basarse en problemas propuestos por el profesor, obras teatrales, cinematográficas, etcétera.

De todos estos trabajos se harán críticas por los alumnos, en la clase, bajo la dirección del profesor.

Todos los alumnos realizarán durante el año, al menos, un trabajo escrito sobre un tema, señalado por el profesor, de Ciencias culturales o experimentales, cuya confección exija consulta de libros de la biblioteca."

El presente artículo del profesor Lázaro Carreter, catedrático de Gramática General en la Universidad de Salamanca, generaliza, como verá el lector, el problema de los ejercicios de redacción, a los que llama "ejercicios de composición", y lo conecta con la metodología del idioma español.

nidad? La Lengua y la Literatura ha de cursarse a lo largo de seis cursos, y disponen de un número suficiente de horas para su cumplido desarrollo.

En cierto modo, la objeción sería razonable si no partiese de la confusa idea de que Lengua y Literatura son una misma cosa. De hecho, la Lengua española se estudia sólo en cuatro cursos. Y este estudio no se deja encuadrar fácilmente en las coordenadas *formación-información*.

VALOR FORMATIVO TRADICIONAL DE LOS ESTUDIOS DE ESPAÑOL

Todo lo referente a la formación alude en general a algo para lo que se está formado. El concepto más recibido de formación en el Bachillerato es, según expusimos, una dinámica que capacite el espíritu para ulteriores quehaceres, dentro o fuera de aquel parcialísimo reducto del saber. A esto se refiere un buen abogado a quien conozco, cuando asegura que sus estudios de lengua griega le sirven para ganar con más facilidad los pleitos; o el dicho de un torero famoso (si non è vero...), aficionado a la lectura de un filósofo, que dió así razón de su gusto: "Desde que le leo, toreo mejor"; o, para encanecer los ejemplos, la justificación que don Andrés Piquer, profesor de Medicina en el siglo XVIII, hacía de su decisión de proponer a sus alumnos una traducción de Latín, antes de comenzar el examen propiamente facultativo: "Es cosa extravagante—afirmaba—que se fíe la salud de los hombres a quien no se puede fiar un párrafo de lengua latina."

Evidentemente las reglas gramaticales del español son buenas barras de gimnasio. (No mejores, desde luego, que las clasificaciones taxonómicas o las operaciones con polinomios.) Por esta cualidad innegable se justifican, tradicionalmente, los valores *formativos* de los estudios de español.

Dómínes hay aún en quienes pervive la idea de que a la enseñanza de nuestra lengua le corresponde una misión ancilar: la de servir como vestíbulo de los estudios latinos. Tal vejez tiene orígenes remotos—lo viejo es, en definitiva, lo antiguo envilecido—; pueden descubrirse en Nebrija, que de algún modo tenía que justificar la peregrina invención de someter a gramática la lengua de todos los días. Y así dice el filólogo andaluz: "Seguirse ha otro no menor provecho que a queste a los hombres de nuestra lengua, que querrán estudiar la gramática del latín; porque después que sintieren bien el arte del castellano, lo cual no será muy difícil porque es sobre la lengua que ya ellos sienten, cuando pasaren al latín no habrá cosa tan oscura que no se les haga muy ligera." Bien es verdad que ésta es sólo una en la sensata serie de motivaciones nebrisenas, justificada, por lo demás, en el auge del Humanismo. Ignoro si alguna vez la gramática castellana habrá servido para aprender mejor la latina; lo cierto es que ya los modernos y más eficaces métodos prescinden de la gramática (entiéndase: incluso de la gramática latina) en los primeros pasos por la lengua del Lacio.

Nebrija, además, parte de una idea falsa, a saber, la de que el conocimiento del español por los españoles—digamos en nuestro caso: por los jóvenes esco-

lares españoles—es un dato y no un problema. Expresado de otro modo: supone en ellos un conocimiento que no existe.

LOS VALORES INFORMATIVOS

Por doble vía, se pretende, los estudios de gramática española enriquecen el saber del alumno. Una, por la gramática misma con su terminología y repertorio de clasificaciones; los estudiantes van subiendo grados en la escala de Minerva, a medida que van distribuyendo con mayor exactitud las partes de la oración y las oraciones en sus respectivas casillas. Otra pretensa vía conduce al conocimiento de la lengua misma. Y henos aquí ante una pretensión falsa, ya que la gramática elemental del Bachillerato—sólo se conceden los cuatro primeros cursos a su desarrollo—no deja apenas entrever la lengua. La regla gramatical se alza entre el que aprende y lo aprendido. Porque siendo un idioma algo tan infinitamente vario, tan escurridizo a las redes gramaticales, son muchos más, a veces, los casos que escapan a la regla que los que se le doblegan. En suma, ocurre que la lengua está detrás de las reglas; y es esta reja (*reja* y *regla* son hermanas, etimológicamente) la meta final obligada para el profesor de español: ante ella ha de detenerse cuando precisamente al otro lado pulula una indómita parte del idioma, que es imposible desconocer.

Para concluir: la enseñanza del español mediante la gramática no *informa* sobre el español, sino sobre la gramática misma. Y esto es debido a que no se toma como punto de partida la lengua, sino una codificación elemental de ella.

Algo, en suma, tan vano como sería conocer las divisiones, subdivisiones y protocolos de un código e ignorar el contenido de los artículos. Se me viene a las mientes aquel escolástico que pretendía aprender a nadar mediante el estudio en seco de los movimientos natatorios, y al que Hegel tuvo que recomendar: "Será mejor que se eche usted al agua."

CARÁCTER EXCEPCIONAL DE ESTOS ESTUDIOS

Lo que confiere un carácter excepcional a los estudios de español es que sobrepasan con mucho los valores *formativos* e *informativos* reconocidos en las otras materias. Sin negar la atención que el profesor ha de concederles como instrumento lógico y como saber concreto de gramática, la peculiaridad de esos estudios es que son sustantivos, esto es, han de adherirse al espíritu del escolar e integrarse en él. Rara vez, para el bachiller que no siga una posterior especialización, será imprescindible recordar las fórmulas de los espejos, la sucesión de Pedro I o los caracteres de las ranunculáceas. El idioma es, en cambio, algo de todos los días y de todas las horas. Ha de servirle como medio para comprender y expresarse. Casi podemos afirmar que su futura vida espiritual, científica incluso, está condicionada por su conocimiento del español.

¿Y cómo se enfoca su estudio en el bachillerato? Casi—este casi sobraría si los recientes planes no es-

tipulasen la obligación de la lectura—como el de la Física o la Geología. Esto y no otra cosa es imponer el conocimiento de la lengua a través de la gramática. El hecho queda así subordinado a servir de ejemplo a la regla, cuando la naturaleza de los conocimientos buscados impone exactamente el camino contrario: tampoco aquí hay más solución que echarse al agua.

IMPRESCINDIBLE REFORMA

El plan vigente—alguna responsabilidad me cabe en sus defectos—ha subsanado algunos males del anterior. Queda señalada una de las mejoras: la lectura atenta de ciertos textos literarios. (¿Dará fruto? Los examinadores tienen la palabra: en sus manos queda el porvenir del plan.) Algo habrán de contribuir las lecturas al mejor conocimiento de la lengua. Pero, en sustancia, el estudio del idioma vuelve a hacerse descansar sobre la vieja armazón gramatical, algo remozada, es verdad, en tal o cual parte. (Creo que habrán de pasar muchos años antes de alcanzar unas metas que están ahí, al alcance de nuestras manos; metas evidentes, como ha demostrado cumplidamente la experiencia ajena. Para ello será necesario que los planes no sean elaborados por numerosas y heterogéneas Comisiones. Pero es ésta una cuestión que ahora no nos incumbe.)

La deseable reforma habrá de hacerse a fondo, arrumbando prejuicios y timideces como trapos viejos. El estudio del español ha de basarse en el español mismo. Si no temiera parecer exagerado, me permitiría afirmar que nuestra lengua ha de aprenderse como una lengua extranjera. Reconozcamos cada uno la inmensa zona del español que tenemos en sombras: una masa lingüística más extensa que la conocida y casi tan importante como ella. Si trasladamos el reconocimiento a los escolares de Enseñanza Media, habremos de asustarnos del desamparo en que se les deja. Yo, al menos, renuevo mi susto cada año en los exámenes de grado y al recoger las recién llegadas promociones universitarias. Pero de ello he escrito ya alguna vez en estas mismas páginas.

MÉTODO DIRECTO

EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Por dos caminos, hoy radicalmente ausentes de nuestros planes, ha de enriquecerse el saber lingüístico de los estudiantes: el estudio de la *Lexicología* y el *Comentario de textos*.

La mística idea de una general comunión en el conocimiento del idioma mantiene ausente de los estudios medios el aprendizaje sistemático del léxico.

No sé si será muy importante que un alumno de primer curso aprenda a distinguir en las primeras clases un diptongo de dos vocales en hiato. Lo que sí puedo afirmar es que es para él mil veces más urgente—y permanente—aprender a distinguir el *umbral* del *dintel*, y saber exactamente qué es el *quicio*, el *postigo*, el *portón* y el *gozne*.

Sobre la urgente utilidad del *Comentario de textos* también he hablado en esta REVISTA, y me considero ahora relevado de hacerlo.

¿Y la Gramática? No ha de ser necesariamente proscrita. Lo que sí afirmamos es que basta un curso para ser expuesta y un breve epítome para ser estudiada. ¡Qué fácil resultaría para un alumno de un curso avanzado—de cuarto, por ejemplo—coordinar sistemáticamente lo que el Comentario de textos le había hecho aprender! Este único curso gramatical podría además acentuar su carácter normativo, con vistas a la corrección lingüística. Sus fines quedarían así ampliamente logrados.

LOS EJERCICIOS DE COMPOSICIÓN

Partamos de una premisa para valorar los ejercicios de composición, y es la de que son reflejo de conocimientos previamente adquiridos. Quiere esto decir que no hay panacea de rápidos efectos para aprender o para enseñar a redactar. Tales ejercicios deben ser un diario quehacer durante todos los años del bachillerato, una permanente ocasión de actualizar el paulatino aprendizaje del idioma y el progresivo ensanchamiento del espíritu. No constituyen un trabajo subsidiario y rehusable, sino el complemento necesario para que la enseñanza del idioma exista como tal. Y cumplen la doble finalidad prevista por el "Proyecto de Instrucciones" expuesto en este número de la REVISTA: la "capacitación de hábitos lógicos y de recursos idiomáticos".

Los retóricos antiguos enseñaron a ver en todo escrito tres partes esenciales: *inventio*, *dispositio* y *elocutio*. La invención alude a las ideas desarrolladas; la disposición, al orden en que se desarrollan; la elocución no es otra cosa que la forma.

Hagamos algunas consideraciones acerca de cómo pueden atenderse pedagógicamente estas tres partes que integran la composición en función de sus fines parciales.

Pero antes examinemos una cuestión previa.

Habremos de cargar en la cuenta de la responsabilidad general la ligereza con que se viene enfocando en muchos exámenes de grado—el mal es de siempre—la selección de los temas propuestos a los examinandos. (Si nos fijamos en esta fase final es porque fatalmente determina la orientación que a su trabajo han de dar los profesores.)

En efecto, los temas suelen pecar por su excesiva concreción. Cuestiones como *La hoja*, *Los alcoholes*, *Los historiadores de Indias* o *La expansión catalana y aragonesa*, cohiben en absoluto el alma del joven escolar, reprimen su personalidad y lo obligan, una vez más, a descorchar la botella de sus recuerdos, para que éstos, más o menos escuálidos, salgan en reata. El examinador podrá estimar el orden de las ideas, su mayor o menor nitidez, la caligrafía, la ortografía y poco más. Quizá ello le sirva para juzgar. Lo que es evidente es que el alumno, con temas como éstos—representan la tónica media—ni siquiera ha saludado los fines de la composición escrita, tal como fueron sumariamente delineados en el párrafo anterior. La desorientación llega ya a plasmarse en fórmulas semijurídicas, y es costumbre, en muchas Comisiones examinadoras, proponer dos grupos de temas: uno de *letras* y otro de *ciencias* (¿?).

El tema humanístico raramente hace su aparición.

Entendemos por tema humanístico aquel que obliga al alumno a mostrar algo de su sustancia humana. Son los llamados por los franceses *temas morales*; demandan de los alumnos su opinión sobre una máxima, un prejuicio, un tópico, una norma de conducta o de moral, una sentencia, un postulado político, etc.

Dentro de los temas humanísticos, consideramos incluidos los *temas clásicos*. Admira en nuestros vecinos ultramontanos el conocimiento medio que poseen de sus grandes escritores. ¿Obedece a especiales dotes de ellos o de sus clásicos? En modo alguno; es sólo una sabia organización de sus estudios de literatura que les lleva a pensar y discutir directamente con las obras maestras. De ahí que en los exámenes de grado estén capacitados para redactar sobre el sentido y trascendencia de tal o cual poema, de una famosa escena o de un gran carácter literario.

Toda una revisión de nuestros hábitos en cuanto a los temas de composición es precisa si queremos que los ejercicios de redacción cumplan sus fines.

Y ahora pasemos a examinar el primer elemento de la composición.

LA "INVENCION"

Un tema de redacción será tanto más adecuado a sus fines cuanto mayor sea el hueco que deja abierto a la personalidad del alumno; y ésta, según se ha dicho, no se limita sólo a la memoria.

La materia de la composición, o sea la invención, ha de ser el fruto de hábitos diariamente estimulados en el alumno para discurrir personalmente. Y anticipémonos a combatir un error pedagógico: *personalmente* aquí no es sinónimo de *originalmente*. Las ideas originales son muy escasas y no están al alcance de un muchacho. La originalidad perseguida sistemáticamente conduce siempre al dislate. Pensar personalmente sólo quiere decir que las ideas generales y comunes—únicas que, normalmente, acudirán a la memoria del escolar—han de ser reelaboradas por él mismo. Nuestros examinandos—mi experiencia sólo se refiere a examinandos—se limitan a hilvanar el tema con retazos cogidos aquí y allá: un tópico, un trocito de un libro retenido de memoria, una opinión mostrenca, etc. Revelan generalmente atrofia de una personalidad que ha sido puesta siempre entre paréntesis. Ignoran que la primavera no es un conjunto de lindos amaneceres, de arroyuelos frescos y de cantos de pájaros, sino algo que ocurre a su alrededor, cuando toman el tranvía para ir, como siempre, al Instituto, y que asoma en el rosal que ven en el jardín público y en las hierbezuelas de una pared arruinada. Les falta siempre la referencia del todo general a su concreta experiencia. Es esta referencia ausente la que daría valor a su trabajo.

La invención no admite una enseñanza inmediata. Se trata de ir cargando el espíritu del alumno para acudir a frentes insospechados. Esto supone que el escolar—lo mismo que el más genial novelista—está aprendiendo a escribir mientras estudia Geografía, Botánica e Historia, mientras hojea una revista ilustrada, mientras oye las conversaciones de los demás, mientras vive, en suma. De ahí que el único método posible de enseñanza, en esta parte de la composición,

sea darle suficientes tironazos a su capacidad de reflexión. Y ello—estamos en un ámbito cerrado—mediante el comentario de textos y los continuos ejercicios de redacción sobre temas de estirpe humanística.

Por fin, el alumno ha de irse habituando a descomponer el conjunto de elementos que acuden a su mente al proponerle un tema: ha de desenredar la maraña de ideas y sentimientos, ha de desechar los más banales y excéntricos y ha de encontrar el hilo que en su mente los ha reunido en aquella primera iluminación.

Entrar más adentro por este camino rebasaría los límites de este artículo y sería propio de un tratado de composición o de pedagogía. Baste de momento lo dicho: proponemos a nuestros alumnos temas abiertos; evitemos que echen mano a la alacena de los lugares comunes para su desarrollo; hagámosles ver que, al escribir, no hay rincón de sus conocimientos, sentimientos y experiencias que pueda permanecer en descanso; y, por último, obliguémoslos a que escriban sobre el tema, sólo y nada más que sobre el tema.

LA "DISPOSICION"

Nadie lo creería, pero es así: no llegará a un 10 por 100 el número de nuestros aspirantes a bachilleres que elabora el plan a que va a someter su ejercicio. Cuando, en ocasiones, el Tribunal ha recomendado que se haga, he podido ver la perplejidad pintada en muchos rostros.

Nada, sin embargo, más necesario que esta segunda fase de la composición: recorrido y conocido el conjunto de las ideas y sentimientos que vamos a aducir, es preciso establecer en ellos el orden más conforme al fin. Como el fin de un profesor de Enseñanza Media no es formar originales escritores, sino mentes claras, el orden lógico se impone pedagógicamente.

El orden lógico exige la unidad en la variedad. Por tanto, dos obligaciones se desprenden de la anterior imposición: la de que el alumno ha de buscar la idea que subordina a las demás y la de que las ideas subordinadas han de sucederse con armonía y proporción de partes.

Yo me permitiría aconsejar a mis alumnos varias fases en la elaboración de su plan. La primera, en la etapa de invención, consistiría en ir anotando, tal como se van presentando en la mente las ocurrencias, los sentimientos, las ideas, las experiencias propias, etc. A la vista de esta heterogénea masa, la reflexión podría desechar lo inconveniente, por temporáneo, banal o insincero. Podría pasarse entonces a una segunda operación; esto y no otra cosa representa la búsqueda del nexo que liga aquel conjunto de elementos con el tema propuesto. Encontrado uno satisfactorio—será estimable en los escolares su capacidad de insatisfacción—, puede pasarse al tercer momento: la fijación de los tres o cuatro puntos principales en torno a los cuales pueden agruparse los elementos seleccionados, y, por último, la ordenación metódica de estos últimos.

La tarea es incómoda para el alumno, que por pereza mental tiende a saltar de la mera ocurrencia a

su plasmación escrita, sin atravesar este penoso camino de la *dispositio*, en el que sus hábitos lógicos han de entrar en actividad y crecimiento. Será estéril cualquier ejercicio que prescinda de esta segunda fase; el alegre surtidor sólo rinde fruto cuando sus aguas se incorporan a una red de canales.

LA "ELOCUCIÓN"

Es la fase típicamente lingüística; pero no la única—acabamos de verlo—que ha de atender el profesor de lengua española.

Dos cualidades dan su valor a este último momento de la composición escrita: la *propiedad* y la *corrección*. La propiedad—permítasenos repetir estas triviales definiciones, que deberían bullir en la mente de los escolares con permanencia casi obsesiva—consiste en designar los objetos con su nombre preciso. Es, sobre todo, una cualidad *léxica*. La corrección es una cualidad gramatical; consiste en someter las palabras y frases a las leyes del sistema. Un escrito puede ser correcto y estar cargado de impropiedades; y al contrario.

Ambas exigencias del estilo han de atenderse muy cuidadosamente en los estudios lingüísticos del bachillerato; y hemos de confesar, de nuevo, la casi total incapacidad de la gramática elemental para satisfacerlas.

La *propiedad* lingüística es correlativa de la distinción con que las nociones o conceptos se ordenan en nuestra mente. Es, pues, claro que la palabra ha de ser estudiada en función de su significado. De ahí que, un poco más arriba, abogara por la urgentísima inclusión de la Lexicología en los programas de Enseñanza Media.

Es preciso recordar una vez más el postulado, también aducido ya, de que el ejercicio de composición es el reflejo de conocimientos previamente adquiridos. Si lo aplicamos a esta última fase habremos de concluir que la redacción se ha de vestir con un léxico previamente existente en la conciencia lingüística del alumno. La composición no es, pues, un medio de aprendizaje, sino de activamiento. El aprendizaje es previo, y los medios para lograrlo en las clases han de ser el dictado, el estudio del léxico y el Comentario de textos. Nada (o casi nada) de lo que el plan vigente prevé.

La *corrección* es la resultante de los conocimientos morfológico-sintácticos, que pueden y deben adquirirse mediante el Comentario de textos—ya tantas veces reclamado en estas páginas—, una parte del cual consiste precisamente en la explicación de las reglas gramaticales pertinentes.

Con que un alumno escriba propia y correctamente, el ejercicio habrá alcanzado su objetivo en esta fase de la composición. No será, sin embargo, extraño que entre los mejores alumnos, así sometidos a la dura disciplina del arte de escribir y enriquecidos artísticamente por la lectura de buenos textos literarios, surja una prometedora veta de estilo personal. Será el premio mejor para el maestro.

LA COMPOSICIÓN

EN EL CURSO PREUNIVERSITARIO

De haberme ceñido puntualmente al tema cuyo desarrollo me pidió el director de esta REVISTA, aquí justamente debería comenzar mi artículo. Confieso, sin embargo, mi fracaso al intentarlo. Es imposible remitir a un solo curso lo que ha de hacerse a lo largo de todo el bachillerato; para el Preuniversitario no acierto a adivinar ninguna misión específica: sólo continuar. Quizá, por la abundancia de tiempo disponible, quepa también intensificar. La redacción diaria llenaría cumplidamente los fines de esta fase escolar intermedia entre el Bachillerato y la Universidad, cuya función y resultados quizá haya que replantear con urgencia.

Lo que en modo alguno podrá hacerse en el Curso Preuniversitario es comenzar. El arte de escribir, aun en el mínimo grado exigible a un bachiller, no puede improvisarse. Sus fines, sus fases, sus condiciones son tantas y tan delicadas, que sólo con el trabajo diario pueden alcanzarse. Yo al menos, honradamente, no me atrevo a extender una receta de urgencia.

Y, sin embargo, pudiera ocurrir que en muchos casos fuera necesario ese apremiante récipe. No sé qué grado de responsabilidad cabe al profesor en algo para lo que los planes no han tenido suficiente previsión, obstinados como siguen en mantener cerradas las ventanas que dejarían inmediato paso a la luz.

FERNANDO LÁZARO

Catedrático de Gramática General y Crítica literaria de la Univ. de Salamanca.

f) Lecturas dirigidas

"Con el fin de educar el gusto y fomentar en el alumno la afición a las buenas lecturas, se cuidará de que cada alumno, a lo largo del Curso, realice en privado la lectura de algunas obras de carácter cultural, de las que dará relación antes del examen; y en éste el Tribunal podrá pedirle el comentario breve de alguna página que le señale.

Son aconsejables novelas históricas, biografías, novelas científicas, obras de divulgación científica, ensayos

y, en general, obras escogidas de la Literatura" (Proyecto de Instrucciones, 2.ª Parte, apartado A), párrafo 5.º).

TÉRMINOS DEL PROBLEMA

La experiencia de los dos últimos cursos muestra que en el Curso preuniversitario se reúnen dos grupos de alumnos de preparación muy diferente. Uno

de calidad media alta, integrado por los que han tenido, a través de sus estudios, cierta continuidad y asistido al mismo Instituto o Colegio, y otro, muy inferior, formado por el aluvión de los alumnos procedentes de centros que no dan el Curso preuniversitario, o que, por cualesquiera razones, deciden abandonar, después del examen de grado superior, el Centro en que han cursado hasta entonces.

Este alejamiento entre los extremos hace que las observaciones y consejos, necesariamente adaptados al tipo medio, tengan poca relevancia. De este defecto se resiente, inevitablemente, todo este número monográfico de la Revista. Mientras la situación siga como hasta ahora, el profesor debe procurar remediarla con su iniciativa y buena voluntad.

En el aspecto de las lecturas dirigidas, el problema se manifiesta de modo agudo, ya que se engrana con el de la diversidad de ambientes familiares; el nivel cultural de la familia española, aun dentro de condiciones económicas y sociales semejantes, varía de modo notorio. Expresión directa de ese nivel cultural es la "biblioteca familiar". Aconsejaríamos a los profesores del Curso preuniversitario que comiencen solicitando de sus alumnos una relación de los libros de que pueden disponer en sus casas, y otra de las lecturas que han realizado hasta la fecha, clasificadas por materias. En lo posible, por razones prácticas, conviene recomendar a los alumnos la lectura de los libros de que disponen, siempre, naturalmente, que tengan calidad literaria o contenido científico y formativo apreciable.

En todo caso, el profesor debe tener en cuenta que no se trata de imponer lecturas, sino de depurar las que de por sí vaya a realizar el adolescente. En la práctica de los Centros, casi siempre hay un profesor que simplemente por interés personal, por dedicación espontánea, charla con los alumnos acerca de sus gustos y lecturas (el Centro que carezca de un profesor de esta índole y tenga que encargar esta labor como "obligación" no ha tenido suerte con su profesorado), y estos consejos son muchas veces de importancia trascendental; todo depende de que el profesor estimule el interés.

HAY POCOS ALUMNOS "LEÍDOS"

Los consejos no podrán ser nunca los mismos para todos los alumnos, ni siquiera para dos o tres de ellos; no son clases, sino diálogo amistoso lo que hace falta. Y ciertamente este deseo de que se hagan lecturas dirigidas se apoya en el supuesto de que el hombre de nuestro tiempo ha de saber leer y encontrar placer en la lectura; las lecturas dirigidas vendrán a ser el complemento del Comentario de Textos. En los exámenes finales se aprecia siempre el examinando que, además de estudiar los textos, ha leído, con criterio o sin él; es quien demuestra mayor madurez, juicios personales, capacidad de expresión de ideas y sentimientos por escrito; es el alumno que se aparta de los clisés. Precisamente uno de los defectos más frecuentes en las últimas promociones de bachilleres ha sido la escasez de este tipo de alumno "leído". Muchas veces todo depende de que haya tenido la suerte de encontrarse con un profesor que ha acertado a dirigirle unas frases, unos consejos, al margen de la clase diaria. Ya de por

sí, el adolescente que ha crecido en el seno de una familia intelectual, que tiene el hábito de ver libros al alcance de su mano, se encuentra en condiciones mucho más ventajosas que los demás ante los exámenes, incluso en los casos en que "sabe menos". Y no podemos olvidar que en España hay grandes zonas no sólo campesinas, sino incluso industriales y mineras, en donde la media de los bachilleres no encuentra en su casa ni un solo libro; es más, en que ni siquiera el periódico llega. A través de los exámenes puede comprobarse la ahistoricidad de una gran masa de la población española y precisamente de población estudiantil; los alumnos dominan realmente, gracias al esfuerzo de los profesores, la historia clásica, la cultura renacentista, el Siglo de Oro; pero—y es un hecho muy extendido—ignoran que el mundo haya sufrido una guerra en 1914. De un grupo de cincuenta futuros bachilleres, en una pequeña ciudad castellana, solamente tres conocían los nombres de Roosevelt, Hitler, Mussolini, Stalin. Aquí el fallo no está en la enseñanza, sino en la ausencia de lecturas, empezando por la del periódico y terminando por la de libros de actualidad.

AMPLITUD DE LAS LECTURAS; EL PREJUICIO CONTRA LAS NOVELAS

Ello nos lleva a considerar necesario el no reducir las lecturas dirigidas a obras literarias; muchas veces ilustra mucho más la lectura de una biografía que la de la obra poética de un escritor (el caso de lord Byron es suficientemente ejemplificativo). Las obras de divulgación científica suelen despertar mucho más el interés de la media de los alumnos, sobre todo por tratarse de lecturas que hacen solos, en las cuales el único móvil que los guía es el interés que les despierta el tema, el argumento. De aquí el hincapié que se debe hacer en todo lo que se refiere a las novelas. Todavía persiste en grandes zonas de nuestro país el prejuicio de que leer novelas es perder el tiempo, cuando precisamente leer novelas es la mejor manera de sumergirse en la cultura. En los núcleos urbanos el problema es diferente; no tanto de estimular la lectura de novelas, como la de desarraigar la pasión por las novelas dirigidas a niveles mentales infantiles. Y la única manera de superar esos niveles está, claro es, pasar por ellos; *hay que terminar logrando que al adolescente no le satisfagan las novelas de estructura excesivamente elemental*. Cuando se suele decir que las novelas policíacas son perjudiciales, por deformar la mentalidad del adolescente, se suele olvidar que precisamente se ha desarrollado un tipo de novela policíaca que se ha "adaptado" a esa mentalidad. Pensemos en el caso de las lecturas deportivas y de los semanarios de deportes; se suele criticar que son el pasto exclusivo de las nuevas generaciones; pero, siendo esto en verdad una deficiencia, aún es más triste que haya grandes zonas donde no se lee ni siquiera la literatura de deportes.

Todo depende del ambiente familiar y de la iniciativa de los profesores, repiten los educacionistas, y es la gran verdad de la educación. El tipo medio de estudiantes va al cine todas las semanas, pero es muy raro que haya alguien que se preocupe de decirles que en la cartelera encontrará una obra de Shakespeare o

de Bernard Shaw. ¿Cuántos Centros llevan a sus alumnos a ver obras de teatro? Y no sólo clásico, sino moderno. Todos sabemos que ver en película la biografía de un gran artista es la mejor manera de que los alumnos se interesen por sus obras, y el secreto educativo está nada más en aconsejar, e incluso en acompañar, a ver esa película. El fallo fundamental de nuestra enseñanza está en que el profesor sólo es profesor la hora de clase, y luego, por necesidades económicas personales o por abandono, no es profesor. Y de esa manera la enseñanza se convierte en algo desligado de la vida; la historia se acaba con Napoleón, cuando lo que vitalmente interesa es precisamente la historia a partir de Napoleón, la historia de nuestro momento histórico.

LECTURAS ACTUALES

Uno de los grandes vacíos que encuentran las actuales generaciones de adolescentes es el causado por el envejecimiento de las novelas de Julio Verne. Podrá parecer poco serio que hablemos de este novelista, pero la educación se compone, de hecho, de muchas de esas pequeñas cosas que parecen poco serias a los hombres maduros. La imagen científica de una época el hombre medio, el hombre de la calle, la tuvo a través de Julio Verne; eso fué una realidad, pero hoy ya Julio Verne ha quedado atrasado y no se ofrece al adolescente un tipo de novela equivalente; Salgari ha quedado relegado al semianalfabeto; y, sin embargo, fueron poderosos medios de educación, mucho más que nuestro teatro del Siglo de Oro, demasiado alejado de las preocupaciones del mundo moderno. *El Criterio*, de Balmes, no suscita ya el interés en los jóvenes, cuando sí los fascinaba hace treinta años. Y ese vacío sólo se colma con el *Coyote*. Un intento que vemos va tomando cuerpo es el de dar a los niños lecturas de nuestro tiempo; las de carácter tradicional comienzan a ser sustituidas por Lorca, Alberti, Juan Ramón, *Azorín*, incluso en textos dirigidos a la escuela primaria. Quizá sea éste uno de los caminos que permitan superar esta crisis de "falta de lecturas". El fallo no estará en los libros, sino en que no siempre se acierta a mostrar los que pueden suscitar el interés, y éste no lo fabrica el educador; sólo puede estimularla.

Otro de los vacíos actuales es el de los libros de viajes. Las actuales generaciones no leen relatos de viajes, biografías de grandes exploradores, novelas de asunto africano o asiático, en las que se entretaja con el argumento una leve dosis de saber aplicado. Por una parte, las de hace treinta o cuarenta años han perdido actualidad, ante los avances de la técnica, y, por otra, las que se escriben hoy, aun reconociendo valores literarios a gran parte de ellas, se consideran demasiado crudas por los educadores.

LAS LECTURAS DIRIGIDAS, LABOR DE TODO EL BACHILLERATO

Realizar toda esta labor no puede ser tarea exclusiva del Preuniversitario; en ello está todo el mundo

de acuerdo, pero al menos sí se puede emplear el Preuniversitario como revulsivo que ataje las deficiencias de un Bachillerato formalista. Ya hemos comenzado señalando el método que consideramos más práctico en lo relativo a las lecturas dirigidas: partir de los libros que el adolescente encuentra en su casa. Complemento: los de la biblioteca del Centro, si existe, y sobre todo las Bibliotecas públicas de la localidad. Es fundamental que el adolescente sepa (y que lo sepa no de manera teórica, sino por haberlo usado) que existe préstamo de libros en las bibliotecas, además del de los carritos de las calles. Si el profesor logra que el adolescente termine deseando formarse una biblioteca propia, ha vencido esta batalla. Por modesta y deficiente que sea esa biblioteca, tendrá el valor igualado de ser personal y de mostrar la impronta de su dueño. Y tendrá otro valor, muy grande: el de ser un revulsivo en el hogar. Los padres no regalan libros a sus hijos, en general, porque no ven en ellos ningún interés por los libros; el único contacto del padre con los libros es la compra de los de texto, y su carácter de imposición no es precisamente un estímulo para seguir comprando otros. Pero si ve que su hijo se forma una pequeña biblioteca, aunque no comprenda su porqué, termina interesándose.

Todo libro no deformativo es formativo, sea poesía, novela, o libro de aventuras. Y no olvidemos que uno de los índices principales del nivel cultural de un país es el del número de libros editados y la tirada de los diarios; el nuestro es muy bajo y manifiesta el vacío casi general de lecturas, lo que, desde nuestro punto de vista, no indica sino una grave insuficiencia vital de la enseñanza, que no ha acertado a despertar el gusto de la lectura.

EL RESPETO AL LIBRO

Destacaremos un último aspecto de lo que se puede lograr mediante las lecturas dirigidas: el respeto del libro. Respeto del libro mismo, como instrumento físico, y respeto de la propiedad del libro. ¿Por qué en nuestro país no hay conciencia de que los libros prestados han de ser devueltos? ¿Que un libro de biblioteca pública ha de ser respetado y cuidado? Poco tiempo duran las láminas de un libro que esté "exuesto" al público. Y todo ello es consecuencia de uno de estos dos extremos: de falta o de exceso de amor al libro.

La conciencia de que ese libro está sirviendo a la comunidad, que luego ha de ser útil a otros hombres, está muy poco desarrollada. No basta estimular el gusto por leer, sino toda una serie de normas sobre cómo se deben tratar los libros, los propios y los ajenos. El ávido merodeador de libros es un ser dañino, quizá más perjudicial que el bucólico indiferente a la cultura. Labor de educación que no se realiza en una generación y que depende tanto de hábitos intelectuales como de hábitos morales.

R. DE E.

g) 6.º Ejercicio práctico de idiomas (*)

El Proyecto de Instrucciones señala como fin inmediato y esencial del ejercicio práctico de idiomas en el Curso Preuniversitario "obtener el conocimiento de un idioma moderno, en grado bastante para la consulta de textos extensos con auxilio de diccionario". Breve indicación que se amplía en el apéndice 6.º, que transcribimos a continuación:

I. CARÁCTER DE ESTAS ENSEÑANZAS EN EL CURSO PREUNIVERSITARIO

La enseñanza de idiomas modernos en el Curso Preuniversitario revestirá un carácter eminentemente práctico, y se orientará hacia el perfeccionamiento de uno de los idiomas cursados por el alumno en el Bachillerato.

Este perfeccionamiento se logrará por medio de una serie de actividades lingüísticas, a las que acompañará como elemento indispensable el estudio somero de la cultura y la idiosincrasia del país a que pertenezca el idioma estudiado.

Las actividades lingüísticas comprenderán los cuatro aspectos fundamentales de la enseñanza de idiomas modernos: a) la comprensión del idioma hablado; b) la comprensión del idioma escrito; c) la expresión oral en el idioma extranjero, y d) la expresión escrita.

II. ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS

a) Ejercicios de comprensión del idioma hablado

Se aconseja la lectura de viva voz ante la clase, efectuada por el profesor o por algún alumno aventajado.

Asimismo, con miras al entrenamiento auditivo de los alumnos y para acostumbrarles a la comprensión del idioma hablado por voces a las que no están habituados, es recomendable (en la medida de las posibilidades de cada Centro) el uso de la radio, el gramófono, la cinta magnetofónica y el cine documental o recreativo.

En la explicación de textos, el profesor, teniendo en cuenta el grado de conocimiento de los alumnos, procurará lo más posible usar el idioma extranjero.

b) Ejercicios de comprensión del idioma escrito

El grado de conocimiento del idioma alcanzado en el Bachillerato permite esperar que en este Curso Preuniversitario el alumno sea capaz de leer inteli-

genientemente textos de alguna extensión con la ayuda ocasional del profesor y el uso del diccionario.

1) Un ejercicio fundamental, la lectura de textos de extensión creciente. Este ejercicio irá dirigido a perfeccionar el hábito de una lectura rápida e inteligente, y por este motivo no debe convertirse en traducción sistemática y literal, por escrito, actividad que constituye en sí misma un ejercicio aparte.

Los textos utilizados en este tipo de lectura han de seleccionarse de acuerdo con la capacidad de los alumnos, de manera que puedan leerse con facilidad y gusto. Se aconseja que sean textos representativos de la cultura y las costumbres del país.

Para comprobar la comprensión del texto se recomienda, si el nivel medio de la clase lo permite, el sistema de preguntas hechas sobre la materia del texto, ya en el idioma extranjero, ya en castellano. Este método se adapta mejor a este tipo de ejercicio que el de la traducción literal por escrito, ya que permite comprobar con rapidez la comprensión de textos extensos.

2) Otro ejercicio fundamental consistirá en la redacción, por escrito, de la traducción efectuada sobre un texto de corta extensión.

El ejercicio de traducción directa ha de tender a proporcionar al alumno un mayor grado de madurez lingüística. Sus objetivos serán, por tanto: a) la interpretación profunda y acabada de los términos, frases y giros que contenga el texto de estudio, y b) la expresión en buen estilo castellano de las ideas contenidas en aquel texto.

El primer objetivo se alcanzará mediante la lectura intensiva. Esta clase de lectura, dirigida por el profesor, debe ser pausada y, a lo largo de la misma, los alumnos tomarán nota de las explicaciones del profesor. A continuación se redactará la traducción completa del texto así analizado.

c) Ejercicios de expresión oral

Con el fin primordial de asegurar una correcta pronunciación y entonación, se ejercitarán los alumnos en la lectura de viva voz. Se recomienda centrar la atención sobre textos de no mucha extensión en los que los alumnos consigan un nivel aceptable.

Complemento esencial de la lectura de viva voz es la recitación de pasajes (en verso o en prosa) aprendidos de memoria, medio utilísimo de asimilar palabras y frases que hayan sido ya objeto de lectura. A este mismo fin se dirige el aprendizaje de canciones con sus letras respectivas.

Una vez que el alumno haya ejercitado su facultad de expresión de manera imitativa, podrá iniciarse en el ejercicio de conversación elemental, primeramente en forma de contestaciones a preguntas basadas en pasajes de lectura, láminas murales, etc., y, más tarde,

(*) La redacción de la parte del Proyecto de Instrucciones de Santander, aquí transcrita, es de don José Luis González Simancas, profesor del Colegio "Gaztelueta", de Bilbao.

en forma de discusión sobre temas de no excesiva complejidad, dentro siempre del vocabulario del alumno.

d) Ejercicio de expresión escrita

Estos ejercicios serán entendidos como complemento de los de expresión oral. Su principal objeto será consolidar los conocimientos adquiridos, dando precisión y permanencia a los mismos. Los alumnos se ejercitarán primeramente en la escritura de frases cortas, debidamente enlazadas, en las que traten de una narración leída de antemano o aprendida de memoria. Posteriormente pasarán a la redacción de párrafos de mayor extensión, hasta llegar a las composiciones acabadas.

La redacción de cartas sencillas ayudará gradualmente a que el alumno exprese sus propias ideas en el idioma extranjero.

III. AMBIENTACIÓN CULTURAL

Esta ambientación tenderá a dar al alumno una idea somera de la historia, de la geografía y de las características sociales del país en cuestión, así como de sus principales aportaciones al campo de la literatura, la ciencia, la música y el arte.

El uso de películas y emisiones de radio, la asistencia a conferencias sobre temas adecuados; la correspondencia con muchachos del país extranjero, primero en el propio idioma, más tarde en el extraño; los carteles de propaganda turística y los mapas nacionales expuestos en las aulas, son algunos entre los muchos medios concretos que ayudarán a crear en la mente del alumno una imagen real del país a que pertenece el idioma que cultiva, al mismo tiempo que fomentarán de modo indirecto el interés por el estudio lingüístico.

Materias especiales de Letras

a) La clase de Humanidades griegas (*)

I

FORMACIÓN GENERAL Y PREPARACIÓN ESPECÍFICA EN LAS INSTRUCCIONES

En la cuarta de las orientaciones generales de las Instrucciones elaboradas por la reunión pedagógica celebrada en Santander durante el pasado mes de agosto, se dice, hablando del Curso preuniversitario, que sus materias serán desarrolladas en dos direcciones: dotación de hábitos intelectuales (comentario de textos, síntesis de lecciones y conferencias, redacción y exposición oral de temas, visitas culturales y lecturas dirigidas) y preparación específica, que hará revivir en forma sistemática teorías y prácticas más o menos extensas ya conocidas de cursos anteriores. *La primera de estas direcciones—sigue diciendo el texto—tiende a abrir horizontes y a capacitar al alumno proporcionándole los conocimientos instrumentales que debe ejercitar después, cualquiera que sea su peculiar orientación profesional; la segunda prepara especialmente para determinados estudios o grupos de estudios superiores. Y*

(*) *El Proyecto de Instrucciones ("Materias, ejercicios y didáctica", apartado B) incluye unas orientaciones generales comunes a los dos idiomas clásicos y otras especiales referentes al griego y al latín. Las orientaciones generales dicen así: "El estudio de los textos, de que luego se hablará, no se reducirá a la mera traducción, sino que irá acompañado de una explicación oral que dé a los alumnos el encuadramiento o ambientación cultural del trozo en cuestión dentro del correspondiente marco histórico y literario.*

El profesor dirigirá las clases prácticas, juzgará los ejercicios escritos y ayudará a demostrar el sentido de los textos estudiados.

Los trozos serán escogidos, particularmente por lo que toca al griego, de manera que el profesor pueda hacer, al comentarlos, aplicación a temas de la cultura clásica y a las etimologías del lenguaje moderno.

Se tendrá sumo cuidado, sobre todo cuando se trate de latinos postclásicos, en evitar todos aquellos pasajes que, por su fondo, estilo o vocabulario, resulten demasiado ajenos al horizonte cultural en que el alumno se encuentra en tal grado de sus estudios.

Para la perfecta eficacia de estas difíciles materias, será imprescindible que sea dedicado al latín un mínimo de una hora diaria, y al griego un mínimo de cuatro horas semanales."

termina diciendo que serán objeto de la primera dirección todas las disciplinas *fundamentales* del Bachillerato, *no consideradas en cuanto a la descripción de su contenido, que ya debe ser conocido del alumno, sino como materia que le permita relacionar hechos, causas, fundamentos, hipótesis, aplicaciones, etc.*, y que quedan para la segunda el idioma moderno y las disciplinas especiales de Letras (Latín y Griego) o de Ciencias.

Hasta aquí el texto propuesto al Ministerio. Permítaseme una importante discrepancia al respecto.

EL BACHILLERATO ENTERO COMO UN AMPLIO "PREUNIVERSITARIO"

En mi opinión, resulta exacta esta visión de la doble finalidad del Preuniversitario. De una parte, la adquisición de esos hábitos intelectuales que han de dar al alumno la debida "madurez", sin la cual no podría abordar en buenas condiciones los estudios universitarios. Claro está que se plantea en seguida, como en Santander se hizo, la cuestión de si no sería mejor ir encauzando al niño hacia esos hábitos desde los primeros cursos en lugar de reducir el Bachillerato a un almacenamiento de materia informativa que permanecerá en el escolar como una masa amorfa en espera de que la varita mágica del Curso preuniversitario introduzca, en nueve meses escasos, la deseable armonía y síntesis orgánica. Y es que en esto, como en tantos órdenes de la vida, las metáforas del lenguaje nos inducen a confusión. Hablamos de madurez, y con ello equiparamos tan inconsciente como indebidamente la evolución mental y anímica del estudiante con ese maravilloso fenómeno de casi repentino estallido que es la rápida maduración de las frutas. Mejor sería quizá tomar, como base para nuestro hablar metafórico, el vino y el largo proceso que, sin saltos ni apresuramientos, le va dando el punto exacto que lo hará apetecible y útil. En fin, sea como sea, todos estuvimos allí de acuerdo en que era necesario que el Bachillerato entero llegue a ser un amplio y homogéneo Preuniversitario, pero también en que no es malo que se esté en condiciones de empezar al menos a orientarse en este sentido.

LENGUAS CLÁSICAS Y MATERIAS FORMATIVAS

Pues bien, quizá sea solamente un defecto de redacción el que ha hecho que las Instrucciones excluyan, por lo visto, las lenguas clásicas y el idioma moderno

de esta primera dirección, consistente en la adquisición o dotación de hábitos intelectuales. Y es que no hay ninguna materia que normalmente pueda ser excluida de tal tipo de formación. En este sentido, lo único que interesa es que el alumno se forme, adquiera esos hábitos, se sienta miembro de un gremio intelectual que tiene su terminología y su *argot*, sus procedimientos, sus recetas, incluso sus pequeñas triquiñuelas. Es indiferente que esta formación se adquiera con el estudio de las Matemáticas, o del Latín, o del Griego, o de la Filosofía o hasta, perdonen esta pequeña salida de tono, hasta, si me apuran, del ajedrez o de la Filatelia: el caso es que el futuro universitario, cuando se vea situado ante un problema o ante una actividad cultural, sea capaz, por muy extraño que le resulte el fondo del asunto, de no perder el hilo conductor, de enfrentarse cara a cara con las cuestiones armado de una técnica aplicable a todas ellas.

En realidad, esto es lo que preconizaba el plan 38: muchas Matemáticas y muchas Humanidades y a formar espíritus con ellas. ¿Qué importa que se ignoren infinidad de cosas si luego habrá tiempo de dedicarse a ellas con esa superioridad que da al alma un temple humanístico? Y precisamente si fracasó aquel plan fué porque sus promotores se sintieron débiles ante la sociedad y no se atrevieron a desafiarla llevando su ideario a las últimas consecuencias. Vino la transacción y con ella la desnaturalización y, en definitiva, la ruina.

Quedamos, pues, en que todas, absolutamente todas las disciplinas tienen capacidad formativa y, por tanto, derecho a figurar en ese primer apartado con relación al cual, aun en el caso de que quedaran excluidas de él las lenguas clásicas, no debería haberse jamás hablado de *materias fundamentales y comunes*, sino de *materias comunes* a secas. Y, si solamente fuera esta función la propia del Curso preuniversitario, realmente sería indiferente el que los comentarios, las lecturas, los ejercicios versaran sobre tales o cuales materias: la elección debería depender de las disponibilidades del Centro en cuanto a profesores y material, de las Bibliotecas, de la tradición del Instituto o Colegio o aun de la ciudad o región, de la calidad de masculino o femenino, en fin, de mil cosas, e incluso cabría establecer un turno rotatorio en virtud del cual un curso se dedicara a tal materia, y otro a tal otra, etc.

EL FACTOR INFORMATIVO

Pero en realidad, también nosotros estamos en cierto modo obligados a atender a las necesidades prácticas de esa sociedad de que somos servidores y mandatarios, y por eso es por lo que se habla en las Instrucciones de *preparación específica*, en la cual se *harán revivir* materias ya conocidas en cursos anteriores. Es decir, hay que amalgamar, queramos o no, la adquisición de la "madurez" con el vulgarmente llamado "repaso" que viene tradicionalmente constituyendo la base, en las Universidades como en los Institutos, de las pruebas de reválida. Y en efecto, si entre los medios por los que va a medirse la "madurez" figuran problemas y traducciones de idiomas clásicos y modernos, mal se ve cómo podrá permitirse que el alumno, tan capaz de aprender rápidamente como de olvidar rá-

pidamente en esos años juveniles, no recuerde, en vísperas del examen, la fórmula de la ecuación de segundo grado, la lista de los verbos irregulares ingleses o la conjugación del aoristo fuerte. ¿Es esto conveniente? ¿No lo es? ¿Queda desvirtuada con ello la función primaria del Preuniversitario? No es éste el momento de seguir teorizando sobre punto tan espinoso.

II

NECESIDAD DE UN ESTUDIO ESPECÍFICO DEL GRIEGO

Pero vamos ya al Griego y agreguemos que hay, además, una razón práctica para que se proponga el estudio específico de esta lengua no ya como parte de las disciplinas implantadas con vistas a la dotación de hábitos intelectuales, en las cuales habrán de entrar, por ejemplo, y de hecho vienen entrando, las conferencias o lecciones sobre Literatura griega, sino en calidad de materia que debe ser aprendida sistemáticamente, al menos por cuantos se dirijan a las facultades de Letras, Derecho y Ciencias Políticas; y digo "al menos" pensando en la opinión de algunos médicos que ven ventajas en el estudio previo del griego por parte de los futuros galenos.

La razón práctica la conocen muy bien los que, con la paciencia necesaria, han seguido la tenaz campaña que hemos venido realizando los catedráticos y profesores de lenguas clásicas para evitar que el Griego fuera, una vez más, la Cenicienta del nuevo plan. Esta campaña obtuvo, al menos, el modestísimo resultado de que fueran solamente dos, y no tres como se pensaba en un principio, las horas semanales que perdían las enseñanzas de Griego en comparación con el plan de 1938; modestísimo, digo, porque, aun con esta adición, el horario dedicado a dicha lengua (cuatro horas en quinto año y tres en sexto) no basta en modo alguno para hacer posible su aprendizaje completo, y ésta es la causa de que el cuestionario oficial haya salido imperfecto y desproporcionado al haberse hecho necesario incluir casi toda la complicada Gramática en el quinto. Es, por tanto, preciso hallar un sustitutivo de estas horas que, por otra parte, hubiera sido muy difícil implantar sin perturbación del recargado programa de quinto y sexto; y este sustitutivo podemos muy bien hallarlo en la relativa holgura que, en cambio, debe dar a los horarios del Preuniversitario el carácter de no imprescindible que, según antes decíamos, han de tener teóricamente la mayor parte de las asignaturas de dicho curso. Claro está que para que ello fuera así había que contar con la comprensión y transigencia del profesorado restante. Pues bien, parece que por fortuna disponen o van a disponer de facilidades en este aspecto la mayoría de los profesores de lenguas clásicas.

PROBLEMAS PLANTEADOS POR LA POSIBILIDAD DE ELECCIÓN

No ocultaré, sin embargo, que aquí se plantean, no ya uno, sino dos graves problemas promovidos por este espíritu de generosidad en cuanto a las posibilidades

de elección que está tan íntimamente arraigado en las nuevas disposiciones. Por una parte, el de los alumnos que, habiendo cursado Letras, renuncien al Preuniversitario o se acojan al de Ciencias, alumnos que pondrán al profesor de quinto y sexto en la siguiente disyuntiva: "¿Puedo tomar con calma el desarrollo de la disciplina, separándome del cuestionario oficial en vista de que realmente no van a ser siete, sino diez u once horas semanales las que recibirá la mayor parte de los muchachos? ¿O bien habré de acelerar el ritmo en la idea de que hay que preparar una especie de "Griego de urgencia" para aquellos de mis discípulos que no pasen del sexto?" En seguida se ve la gran trascendencia que tiene esta cuestión, que está relacionada también con la de los textos que hayan de ser objeto del examen de Grado.

Pero aquí prescindiremos de este problema, pues es al Preuniversitario al que principalmente hemos de referirnos, y pasaremos al más grave todavía, el caso inverso, el de los que acudan al Preuniversitario de Letras después de haber cursado Ciencias en los dos últimos años. ¿Qué se hace con estos alumnos que no conocen ni el alfabeto griego y que traen su latín enmohecido después de dos años de paréntesis? En Santander se trató esta cuestión y no hubo manera de llegar a una solución clara: lo más sencillo sería, simplemente, que fueran eximidos de la asistencia a las clases de Griego propiamente dichas o, por lo menos, a aquellas clases que tengan carácter lingüístico.

POSIBILIDADES GENERALES EN LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO

Mas supongamos que se trata, como frecuentemente ocurrirá, de una clase homogénea cuyos alumnos han cursado todos la rama de Letras, y supongamos también que el profesor de quinto y sexto ha optado por el primer término de la disyuntiva citada y ha moderado el ritmo de las enseñanzas repartiendo ordenadamente el contenido de la materia entre las horas de los tres cursos: en ese caso no hay duda de que el resultado puede ser francamente bueno, sobre todo si se da cumplimiento a la aspiración reflejada en el párrafo de las Instrucciones citadas que, hablando de las orientaciones generales para Griego y Latín, solicita que sean dedicadas a dichas lenguas en el Preuniversitario unos mínimos de cuatro horas semanales y una hora diaria, respectivamente. Con ello serían ya once, no nueve como en el plan de 1938, las horas destinadas al Griego, pero con una ventaja importantísima de este plan sobre aquél, y es que durante estas horas se actuará sobre una masa escolar reducidísima y es de suponer que no atraída por otra cosa que por la vocación en su elección de rama. Estas horas permitirían no sólo atender a la traducción y a la Gramática, sino cumplir bastante bien otra de las propuestas de las Instrucciones: *el estudio de los textos de que luego se hablará no se reducirá a la mera traducción, sino que irá acompañado de una explicación oral que dé a los alumnos el encuadramiento o ambientación cultural del trozo en cuestión dentro del correspondiente marco histórico y literario.*

LAS PRUEBAS FINALES: QUIÉNES SE EXAMINARÁN

Y ahora habríamos de hablar de cómo deberán ser en calidad y cantidad estos trozos de griego, pero me parece mejor dar un rodeo para abordar el tema a partir de las normas que habrá que dictar con carácter definitivo para las pruebas de madurez.

La primera cuestión que se plantea tiene una fácil solución: habrán de ser eximidos de la prueba de Griego todos aquellos alumnos que hayan cursado la rama de Ciencias en el Bachillerato superior. Lo contrario sería un gravísimo obstáculo para el debido desarrollo de las pruebas, pues los alumnos de ese tipo, de no ser geniales superdotados, no pueden en modo alguno hallarse en condiciones de traducir ningún texto griego que no sea una ridícula frasecita elegida *ad hoc*.

QUIÉN ELEGIRÁ LOS TEXTOS

Otro punto que hay que aclarar es el de quién deberá fijar los textos que hayan de ser sometidos al examen. Las Instrucciones proponen que sea cada Universidad la que, como viene haciéndose ahora, decida en lo tocante al correspondiente distrito; pero en el caso concreto del Griego este proceder está abierto a ciertas objeciones. No es que—¡Dios me libre de ello!—pretenda yo ni por asomo sugerir que no va a haber en cada Universidad un grupo de personas competentísimas y capaces de hacer una perfecta elección, aunque lo deseable sería que quien fijara los textos fuera uno o varios catedráticos de Filología griega o Lengua y Literatura griegas, materias que por desgracia están hoy vacantes en casi todas las Universidades; pero, en fin, aun admitiendo como admitimos una perfecta competencia, nunca sería fácil lograr, en materia tan delicada, una absoluta unanimidad de criterio entre los distintos Centros, y ello sería injusto para los alumnos y peligroso para la buena marcha de los exámenes. Además, habrá Universidades que encuentren dificultades, no ya para la posesión de buenas ediciones de autores clásicos, pues hoy los libros están al alcance de cualquiera, pero sí, por ejemplo, en la falta de máquinas de escribir con tipos griegos; y lo digo porque he oído quejas de profesores cuyos alumnos se han visto apurados ante un texto griego trazado con mano no demasiado experta en la pizarra o en el "cliché" de la multicopista.

Habría, pues, que pensar quizá en la designación, para el caso concreto del Griego, de una pequeña comisión encargada de elegir, preparar (y la preparación no será sencilla, por lo que luego se verá) y reproducir mecánicamente los textos correspondientes a las diversas Universidades. Esta comisión—¡lejos de nosotros la menor sospecha de "centralismo"!—no haría falta que tuviera su sede en Madrid; podría, por ejemplo, irse formando, según turno de rotación, en Madrid, Salamanca y Barcelona, es decir, las tres Universidades que lógicamente han de tener más facilidades a este respecto. Y evitaría gastos y molestias el que no fuera mixta, esto es, bastaría con que estuviera compuesta por dos o tres catedráticos de la Sección de Filología clásica de una sola de las citadas Universidades.

NORMAS PREVENTIVAS

A este sistema se le puede objetar, como yo mismo lo hice en Santander a otra propuesta parecida, la dificultad de que los textos viajen por tantas manos sin escandalosa filtración. Sí, realmente la cuestión es peliaguda, pero un poco de cuidado podría bastar para evitar tal cosa. La Comisión enviaría el sobre por vía oficial y directamente al Secretario General de cada Universidad, que habría de abrirlo por propia mano y extraer de él los diferentes sobres que tendrían que ser dados en el momento oportuno, y en propia mano también, al presidente de cada Tribunal.

Otra objeción que el lector va a hacernos: en ese caso es necesario, o bien elaborar un número inmenso de textos (quizá más de cien), con el consiguiente peligro de inconsciente desigualdad de criterio por parte de la comisión, o exponerse, si se manda el mismo texto a todas las Universidades, a que el traducido el día 15, por ejemplo, en Valladolid no salga de su sobre hasta el 18 en Sevilla, lo cual tendría por consecuencia—es increíble lo que afina el ingenio humano—la casi seguridad de que los alumnos lo conocerían ya de antemano. Pero frente a eso hay una solución hábil que propuso sin éxito, en las reuniones de Santander un religioso cuyo nombre siento no recordar. Calculando que los exámenes no empezarán, por ejemplo, hasta el 25 de junio en ninguna Universidad, y que no habrá tampoco ninguna que los realice más tarde del 10 de julio, bastaría con que cada Rectorado recibiera quince ejercicios, numerado cada uno de ellos con una fecha: si en aquella Universidad hay, supongamos, tres Tribunales cuyos exámenes de Griego se celebren los días 2, 4 y 5 de julio, sería utilizado en cada día el ejercicio correspondiente y destruidos *a posteriori* los ya inútiles. Claro está que se me objetará otra vez que cabe la posibilidad de que el texto del examen verificado por la mañana en un sitio trascienda por teléfono o telegrafo a otro lugar en que se examine por la tarde. Francamente, ante este caso improbable no sé ya qué decir.

DESEABLE PUBLICACIÓN DE
LOS TEXTOS "A POSTERIORI"

La formación de una comisión tendría la ventaja de que podría atenderse a otra petición que hacen los Centros encargados del Preuniversitario, a los que hemos oído lamentarse de que no hay manera de conocer de modo sistemático y oficial los temas o textos que hayan sido objeto de cada examen. No cabe duda de que la labor de preparación sería facilitada por la publicación posterior y colectiva de todos ellos, en vez de dejar, como hasta ahora, que el informe parcial y quizá erróneo lo reciban los profesores o catedráticos de los propios alumnos, o de ciertas emisiones radiofónicas, o hasta de unos papeles que antes repartían a la puerta de la Universidad como si se tratara del anuncio de una droguería. Y en ese aspecto el archivo que llevara la Comisión sería utilísimo y evitaría, por otra parte, la repetición involuntaria de los mismos textos en dos convocatorias demasiado próximas.

EL SORTEO DE TROZOS

En cambio, otro punto a que, creo que con razón, no se hace referencia en las Instrucciones tan mencionadas es la práctica, que ha sido usual en el examen de Grado superior, de sortear ante los alumnos dos textos de Latín. Ello duplica innecesariamente la labor de los selectores y no garantiza una mayor imparcialidad: si hubiera—caso que no se ha dado ni creemos que se dé jamás—un alumno al que una determinada persona quisiera favorecer ilegalmente, este alumno recibiría, como es natural, no uno solo, sino los dos textos que fueran a ser sorteados. En la última convocatoria de examen de Grado he visto empleado otro procedimiento igualmente absurdo, el de dejar elegir al alumno entre dos textos latinos que se le dan: esto se explica muy bien en Redacción, pues cada cual tiene sus aficiones o aptitudes especiales, o hasta en Matemáticas; pero ¿qué diferencia viene a haber entre dos textos igualmente largos de César? Aparte de que, dada la escasa preparación que suelen traer los muchachos al examen, cuando se den cuenta de que el texto tiene alguna dificultad irresoluble para ellos se encontrarán también con que ha transcurrido ya la mitad del tiempo disponible; y ¿cómo cambiar sin tener la seguridad de que no hay algo peor en el segundo texto?

QUIÉN JUZGARÁ

Y vamos a otro tema difícil: el de quién deberá juzgar los ejercicios así elegidos; punto en el cual las dificultades aumentarían extraordinariamente si, como preconizan las Instrucciones, se adoptara el sistema de la calificación doble. Afortunadamente, este problema no se presenta aquí con caracteres tan alarmantes como en el examen de Grado superior, pero también es cosa que merece serio estudio. No vamos a creer que todo el mundo en España es capaz de juzgar una traducción de griego, ni vamos tampoco a pretender que es materia baladí la necesidad de que los ejercicios correspondientes caigan en manos de personas competentes para decidir sobre ellos. Pues bien, es evidente que, en aquellas Universidades en que la Cátedra de Griego de la Universidad esté provista, el titular debe ser quien juzgue, bien sea en calidad de miembro del Tribunal o bien porque los jueces, dejando aparte un amor propio que sería impropio en tal caso, recurran a él para que se una a ellos en las calificaciones de las pruebas especiales (pues es de advertir que las Instrucciones proponen el desdoblamiento en dos del examen de madurez con una calificación independiente para el Latín y Griego conjuntos, lo cual evita el bonito salto de la compensación con que se venían esquivando las lenguas clásicas, y sobre todo la última de ellas, en el Bachillerato del plan 1938).

Y lo mismo diremos de aquellas Universidades en que el Griego esté vacante: los encargados de curso (es de suponer que todos ellos sean competentes) o, en su defecto, los catedráticos o profesores mejor dotados que haya en la localidad habrán de ser quienes califiquen los ejercicios. El trabajo será poco, pues los alumnos de Letras forman siempre un grupo menor; y en cuanto a los recelos ante la posibilidad de que el catedrático de Instituto o profesor de colegio vea mer-

mada su libertad o desviada su imparcialidad por el hecho de ser tal, estamos seguros de que ni habrá cuestiones serias en ese aspecto ni, aunque las hubiera, sería más grave el mal que el causado por una calificación otorgada sin elementos de juicio suficientes.

POSIBILIDAD DE NOTAS ACLARATORIAS. SOBRE EL CONTEXTO

Vamos a ocuparnos ahora de los textos en sí. A ellos precederá, según las Instrucciones, una *indicación sobre el contexto y contenido en un par de líneas*, indicación que será tanto más útil al estudiante cuanto más breve y más parco, por tanto, en notas referentes al contexto sea el trozo en cuestión. Supongamos, por ejemplo, que se ha elegido para un examen un pasaje muy conocido, el de la llegada al mar de los Diez Mil (Jenof., *Anáb.* IV 7, 21-22). El alumno encontrará, sin duda, una facilidad apreciable en el hecho de que al texto se anteponga una breve nota que diga algo así como esto: "El ejército de los griegos, acaudillado por Jenofonte, que marcha en la retaguardia, se retira acosado por los indígenas. Estos han atacado anteriormente a los griegos que les habían quemado sus mieses." Obsérvese que aquí no damos el "argumento" del trozo, sino los datos necesarios para evitar innecesarias faltas y perplejidades: así el alumno sabe qué sujeto debe darle al primer verbo, se explica el error acústico de Jenofonte al conocer la posición en que se halla, recibe el verdadero significado de ese enigmático "los de la tierra quemada" y no cometerá, si es inteligente, la equivocación de no traducir los últimos aoristos como pluscuamperfectos. He aquí la clase de ayuda que hará humano y razonable el examen. ¿Blandura excesiva? ¡Nada de eso! Al ignorante o al poco inteligente no le van a salvar, desde luego, estas explicaciones.

SOBRE EL VOCABULARIO

También irán acompañados los textos de la *aclaración de las dificultades graves del vocabulario, especialmente si se trata de nombres propios*. He aquí otra indicación que evitará la pérdida de tiempo ante problemas irresolubles o poco menos para un alumno de preparación media. ¡Cuántas veces hemos visto cómo se echa a perder una traducción por haber confundido un monte con una persona o un étnico con un gentilicio! Claro está que un buen alumno medianamente enterado de los más importantes puntos de la Historia o la Geografía de los pueblos clásicos no debería fallar en estas materias, y errores tan crasos como, por ejemplo, la frecuente confusión de Pompeyo con Pompeya son imperdonables; pero otras veces el estudiante tiene razón desde su punto de vista, pues el hecho de que los diccionarios escolares no recojan la mayoría de los nombres propios le deja desarmado ante estos casos. Todavía en el ejemplo que recogíamos no ofrece grave dificultad la frase "y el nombre del monte era Teques", y aun así es útil el dar la transcripción correcta. Pero supongamos que, por ejemplo, en la misma *Anábasis* V 7, 5 toman los estudiantes "Fasis" por una ciudad o, lo que es más grave, por un nombre de varón: pensarán que se sospecha que Jenofonte quiere traicionar a sus soldados en beneficio de un tal Fasis,

y de ahí surgirá una verdadera catarata de disparates.

Esto por lo que toca a los nombres propios. En cuanto a otras dificultades de vocabulario, yo sería más bien parco; ahora, lo que sí debería hacer esa comisión de que hablábamos era cerciorarse de que no hay ninguna palabra que falte en ninguno de los tres o cuatro diccionarios más usuales, y si tal ocurre, hacer la oportuna acotación en el texto.

Será, por último, también interesante que, si no en las hojas destinadas a los alumnos, conste en los textos que haya de manejar el Tribunal la cita exacta del lugar a que corresponde el trozo: ello les ayudará a aclarar dudas, si las hay, confrontando lo escrito con otras ediciones, etc.

¿TEXTOS ENMENDADOS?

Unas palabras, en fin, acerca de los propios textos y, más concretamente, a lo que llama un ingenioso colega "el afeitado de los clásicos". Se plantea el problema de hasta qué punto sea lícito enmendar los textos cuando surjan en ellos dificultades demasiado grandes al parecer para un alumno de nivel medio; y mi respuesta, que naturalmente no aspira a ser dogmática, es negativa en ciertos aspectos, pero positiva en otros. Es decir, en mi opinión no se debe enmendar, entendiéndolo por tal cosa el sustituir unas palabras por otras, y ello no tanto por honestidad científica—después de todo no se trata de un trabajo de alta investigación, sino de una modesta prueba de carácter práctico—como porque existe—y nadie diga "yo estoy libre de ello"—el grave peligro de caer en imperdonable "macarronismo". Mas lo que, en cambio, sí estimo que puede hacerse tranquilamente es aligerar los ejercicios suprimiendo incisos perturbadores. Supongamos, *verbi gratia* y sin salirnos de la *Anábasis*, que en IV 7, 20 se cree que va a ser demasiado difícil para los alumnos la breve frase en que, después de contar cómo el guía les prometió que les iba a llevar a un sitio desde donde verían el mar, añade Jerome: "y si no, les autorizó a que le dieran muerte". Pues bien, esta pequeña coletilla se la puede uno saltar sin consecuencia alguna; pero si, en cambio, pensamos que va a perturbarles el genitivo temporal "en el espacio de cinco días" y queremos sustituirlo por un dativo con la preposición "en", no diremos exactamente lo mismo que Jenofonte, y, además, hacemos mal en acostumbrar al estudiante a asimilar textos demasiado "predigeridos", pues luego le parecerán las dificultades mucho más gordas si sigue estudiando griego. Mientras que el suprimir, cuando ello sea posible, ciertas frases produce un efecto beneficioso y es, más que evitar la falta en sí—pues en ese aspecto supliría a la supresión del escollo una mayor lenidad en la calificación—, hacer que el alumno, incapaz de salir del atolladero, pierda tiempo o se desmoralice y, con una u otra cosa, deje sin traducir un final que posiblemente será mucho más fácil.

EXTENSIÓN DE LOS TROZOS

Se habló también en Santander del número de líneas que habían de tener los textos propuestos: aquí, como en tantos otros puntos, la virtud está en el término

medio. Mal nos ha parecido a todos la exigua longitud de los textos que, al menos en ciertas Universidades, se vienen poniendo ante los alumnos de Latín de ambos grados y de Griego del superior; pero tampoco ganaríamos nada con subir de pronto la tasa hasta quince o veinte líneas. Y obsérvese, además, que, según las Instrucciones, será un mérito adicional para los examinandos el comentario histórico cultural de los textos traducidos. ¿De dónde sacarán el tiempo para ello si el trozo es demasiado largo? De modo que yo creo que con cinco o seis líneas de griego, al menos en estos primeros años, podríamos ya darnos por satisfechos.

AUTORES ELEGIDOS

En cuanto a autores, las Instrucciones hablan de *trozos de la prosa clásica en general, incluyendo a Heródoto, y de sus continuadores*. En ello parece haber una reacción contra los cuestionarios del Bachillerato, que, ciertamente, desatienden un poco la verdadera Hélade, es decir, la época clásica y los escritores atenienses o que escriben en torno a Atenas, para insistir en autores marginales como Luciano, San Juan Crisóstomo, San Lucas, Esopo. De éstos, si se da satisfacción legal a lo pedido en las Instrucciones, los dos últimos deberán desaparecer del examen de madurez: no lo siento por Esopo, que ni es tan fácil como dicen ni tampoco simpático, pero sí por San Lucas. Además, ¿no hay un poco de contradicción en el hecho de que San Lucas sea recomendado para el quinto y sexto y vetado para el Preuniversitario? Luciano, en cambio, se salvará con el inevitable Jenofonte; y por lo que toca al Crisóstomo, sería menester aquilatar mucho para decidir si pertenece o no a los *continuadores*. En todo caso, no serán muchos los pasajes fáciles—y recuérdese que las mismas Instrucciones hablan, no con respecto al examen, pero sí en relación con el curso, de *textos no especialmente difíciles*—que encontremos entre sus obras. Y casi otro tanto podemos decir de Luciano.

En cambio, lo mejor que tiene esta selección de autores es la inclusión de Lisias, Isócrates, Tucídides, Esquines, Demóstenes. Y no se asuste nadie: en cualquiera de estos escritores hay trozos tan sencillos o más que los no siempre tan transparentes de la "abeja ática".

En lo que atañe a Heródoto, surge una nueva complicación con el dialecto. Ahora bien, quizá éste no sea un obstáculo tan grave como podría parecer a primera vista.

En primer lugar, el horario algo más holgado de que hablábamos puede permitir al profesor que dedique unas horas a la veintena de reglas—no son más—en que se expresan las variaciones dialectales de Heródoto; pero, además, he aquí otra utilidad de las aco-taciones lingüísticas que antes considerábamos necesarias. Esto es, el texto de Heródoto podía llegar a los alumnos en condiciones de que éstos lo tradujeran:

pero, entiéndase bien, no quiero referirme—¡horror!—a un Heródoto traducido al ático en el texto mismo, sino a unas notas que dieran la equivalencia en ático de las formas que así lo requirieran. Y que no serían todas. Por ejemplo, se podría prescindir tranquilamente de los miles de sustantivos de la primera que terminan en *eta* y no en *alpha*, pues los diccionarios escolares, o alguno de los más prestigiosos al menos, dan a estos vocablos jónicos un artículo especial; cabría también saltarse en las notas las formas verbales no contractas, que no chocarían al alumno de tipo medio; pero, en cambio, se haría indispensable señalar, por ejemplo, los dativos plurales jónicos de las dos primeras declinaciones, las terceras personas del plural con *n* vocalizada, las formas verbales contractas en *eu*, etc.

EL DESARROLLO DEL CURSO

Y este largo repaso a las condiciones que deberían reunir en lo sucesivo los textos propuestos para examen en la prueba de madurez nos ha ahorrado, creo yo, hablar de lo que había de ser punto capital, según me comunica la Redacción, en mi artículo: es decir, la forma en que deberán actuar a lo largo del curso los profesores del Preuniversitario. Porque creo que de lo expuesto se desprende con toda claridad lo que será preciso hacer: *ampliar o reparar* aquellas partes de la *Gramática* que hayan quedado tratadas insuficientemente o algo olvidadas; no descuidar en modo alguno el dar de cuando en cuando *explicaciones teóricas sobre Literatura, Historia e Instituciones griegas y especialmente áticas*: seguir las Instrucciones, según las cuales los textos griegos traducidos en clase serán elegidos de modo que pueda hacerse, al comentarlos, *aplicación a temas de la cultura clásica*; seguirlas también, aunque con menos entusiasmo por mi parte, en aquello famoso de *las etimologías del lenguaje moderno*; procurar que el director del Preuniversitario, en el Centro de referencia, no prescinda de los *temas helénicos para las conferencias, comentarios de textos y demás*; y, en fin, dedicarse con todo interés a *traducir en clase*, con la debida dosificación de teoría y práctica, trozos como los descritos de los autores citados o de otros similares. Si, como pedimos, se nos conceden cuatro horas semanales (y el lograr que se nos respeten en los Centros será otra de nuestras labores) hay tiempo no sobrado, pero sí suficiente para casi todo ello: en cuanto a marcar el ritmo que deba seguirse en tales trabajos, la frecuencia en la realización de ejercicios, la norma que haya de presidir las tareas de revisión, corrección y calificación, sería casi un insulto para mis colegas, tan competentes en general, ponerme a pormenorizar sobre todo ello. Prefiero desearles mucha suerte y exhortarles a que no cejen en esta ruda pelea que es nuestra profesión.

MANUEL FERNÁNDEZ-GALIANO
Catedrático del Instituto "Isabel la Católica"
y de la Universidad de Madrid

b) La clase de Humanidades latinas (*)

I

En este mismo número de la REVISTA DE EDUCACIÓN aparece un modesto trabajo mío: un comentario a un texto de las *Confesiones* de San Agustín. Este trabajo no es un producto de laboratorio; ha nacido y se ha desarrollado en mis clases del Curso Preuniversitario; las ideas en él contenidas, el método utilizado, la visión general del texto, han surgido o se han aplicado en contacto con los alumnos. La lectura de ese trabajo plantea seguramente al colega que lo lea una pregunta: ¿cuál es la forma didáctica del trabajo, cómo se ha llevado la clase? Se me pide que exponga este aspecto de la cuestión; ruego al lector que tenga en cuenta que voy a divulgar experiencias personales, probablemente ni mejores ni peores que las de otro; atiendo, pues, a una petición y pretendo servir a los demás; utilice cada cual lo que crea utilizable y rechace lo que no le guste y discuta con el autor lo que crea discutible. Lo que en mis experiencias puede haber de singular es que constituyen una búsqueda constante con vistas a la obtención de nuevos jugos en los textos clásicos; mi clase es así todos los días un experimento, que no camina al azar; es el ensayo de un método de trabajo, sustentado en bases científicas (1). Vamos, pues, a hablar, sin demasiado rigor expositivo, de los problemas que la clase del Preuniversitario plantea y cómo los he afrontado.

¿SON INTERESANTES LOS TEXTOS?

Empezaré reproduciendo aquí las palabras que pronunciara A. Tovar en su conferencia "Presente y futuro de los estudios clásicos" (2), porque son las de tantos otros profesores de latín o griego: "En clase, cuando uno explica un texto, por ejemplo, las églogas

(*) "Para los ejercicios prácticos de traducción, serán preferentemente escogidos textos que tengan en sí mismos una aplicación a la cultura actual: eclesiástica, patristica, filosófica, de Derecho Romano y Canónico, etc., sin excluir los trozos de poetas clásicos fundamentales. Los textos no serán especialmente difíciles, pero irán en extensión creciente" (Proyecto de Instrucciones de Santander, "Materias, ejercicios y Didáctica", apartado b).

(1) Recientemente hemos ofrecido a los profesores de Latín de Enseñanza Media de Asturias, en conferencia pública, por amable invitación del Colegio de Doctores y Licenciados de aquel distrito, los frutos de ese método, operando con un texto de Virgilio. Por diversas razones, en los poetas es donde adquiere todo su esplendor.

(2) REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 18, febrero 1954.

de Virgilio, se encuentra con un desinterés de los alumnos que desespera, un desinterés que parece definitivo y que toca a las mismas raíces de la cultura occidental." Luego añade: "¿Cómo van a interesarse los estudiantes en lo que en definitiva no es sino la áspera corteza, la preparación, el instrumento, para penetrar hasta la sabrosa almendra de la sustancia de Platón o el verso de Virgilio?" Y aun prosigue con sorpresa: "Pero lo terrible es que es más fácil interesar a los estudiantes de hoy en los instrumentos gramaticales y en el estudio de gramáticas y lenguas raras que en la maravillosa arca cerrada de la sabiduría antigua." A mí no me sorprende esta actitud; en realidad, responde al temperamento técnico de la época, del que no se han librado, sino al contrario, los estudios clásicos (3). Pues bien: si esto ocurre en la Universidad, con alumnos que han elegido vocacionalmente este camino, calcúlese lo que será en el Instituto. ¿O es que esa sabrosa almendra no interesa ya hoy? ¿Será que ni siquiera llegamos a ella? ¿Será que cuando llegamos la ofrecemos "en conserva", quiero decir como un valor puramente histórico? Creemos que, si de la sabrosa almendra de las Humanidades clásicas sabemos extraer los jugos vitales que hoy nos piden, esas Humanidades serán interesantes para los jóvenes. Creemos que ahora no se trata tanto de que nuestros alumnos sepan mucho latín o griego—de cada diez siempre tendremos dos o tres que saben mucho, otros tres o cuatro que se defienden y otros tres o cuatro que no saben nada ni pueden llegar a saber—; en la hora actual, lo más urgente es que nuestros alumnos todos saquen el convencimiento de que en los textos hay un peso específico extraordinario y respuesta segura a los grandes problemas del hombre de hoy (lo malo es el tipo de alumno a quien no interesa más problema que el de vivir lo mejor posible, trabajando lo menos posible; pero esto es asunto de todos los profesores). Sí; ésta es mi inquietud central: *un texto clásico debe dar respuesta a los problemas del hombre de hoy. Si los clásicos de Grecia y Roma no nos han de dar la vida, tampoco ellos vivirán.*

Claro es que entonces el problema central se traslada al profesor. Porque la cuestión reside en cómo preguntar al texto y saber leer su respuesta. Es, pues, todo el método lo que entra en litigio. Naturalmente, hay que preguntar en términos de hoy, con recursos de hoy, para obtener respuestas válidas hoy. El latín no debiera explicarse más que allí donde hubiera profesor en estas condiciones; si no hay bastantes, espe-

(3) Este aspecto de la cuestión lo traté en mi conferencia dada en Santander el pasado verano bajo el título "El latín como técnica y el latín como cultura".

rar. El trabajo sobre el texto de San Agustín y mi mencionada conferencia de Oviedo más explícitamente aún quieren ser testimonio de cómo pregunto y leo las respuestas, procedimientos que someto al juicio de todos. En mi descargo debo añadir que su base científica es producto de tenaz trabajo y ensayos insistentes.

PROFESORES Y ALUMNOS

Los propósitos y gran parte del sistema de trabajo no pueden diferir mucho formalmente de los tradicionales humanísticos, porque son simplemente sentido común. Pero los medios para llegar a los fines son muy diferentes, porque los supuestos históricos generales—vida actual—, los datos científicos—ciencia lingüística—y los pedagógicos—disciplinas pedagógicas—han cambiado, y lo sorprendente es—aunque perfectamente explicable—que no se hayan reelaborado los métodos sobre esas nuevas bases, que no se haya procedido a una reelaboración humanística de los estudios clásicos. Prescindiendo de los supuestos generales mencionados, aquí tomaremos solamente facetas concretas positivas y negativas que, en último término, están incluidas en esos supuestos:

1.º Disponemos de poco tiempo de clase y estudios (4). Hay, pues, que aligerar. Pero ¿cómo? De nuevo tropezamos con la inadecuación de los métodos a esta situación. En todo caso, con menos de seis horas semanales de latín, en el Curso Preuniversitario no se puede hacer labor eficaz verdadera. Es lo que tienen mis alumnos.

2.º Nuestros alumnos son muy desiguales. Por tanto, hay que moverse ágilmente y descender desde la más alta proyección cultural a una pregunta elemental de morfología. Esta desigualdad plantea problemas serios. ¿A quién atendemos: a los buenos, a los regulares o a los que no saben nada? Para mí la respuesta es clara: a los buenos y a los regulares. No me suelo situar en el término medio, porque eso es sacrificar a los mejores y matar más modestas, con lo que todos quedan atendidos. (No olvidemos que en Letras las clases son poco numerosas.) Pero ¿y los que no saben nada? Son una rémora. El caso es pintoresco, pero real. Sí; con el título de bachiller en el bolsillo hay quien no sabe apenas nada, porque estudió la opción de Ciencias y olvidó el latín, si es que alguna vez supo algo. No creo que el Estado, o los Centros, deban ocuparse de estos problemas, que se los crean los propios alumnos, o sus padres caprichosamente. Pero el caso es que también se da con alumnos que siguieron la opción de Letras; los Institutos, sobre los que afluyen muchos estudiantes de las más variadas procedencias lo saben bien. Lo que aquí ha fallado han sido los tribunales; principales responsables, los inspectores estatales, que no utilizaron el cero oportuna y documentadamente.

(4) Cuando se cantan las excelencias del método humanístico—que las tiene, sobre todo considerado en su tiempo—y sus resultados, uno se queda sorprendido: cuatro horas diarias de latín durante cinco años, régimen de internado, ambiente estimulante, son suficientes para hacer hablar latín a un mudo. Con todo, hoy día hay tales deficiencias, que ni aun con ese régimen se obtienen resultados adecuados.

No todo son inconvenientes. Tenemos, en primer lugar, la ventaja de que conocemos mejor al sujeto de la educación que nuestros antecesores, gracias a los datos de la Psicología. El caso es utilizarlos y que los libros y métodos se beneficien prácticamente y con sentido de la medida en su aplicación.

Otra gran ventaja es que nuestros alumnos no van a vivir de poseer una erudición clásica. Todo esto es una técnica para dominar la cual hacían falta en otros tiempos horas, muchas horas, de adiestramiento, como hoy para ingresar en nuestras Escuelas Especiales hay que adiestrarse, más que en razonar matemáticamente, en el arte de “ver” problemas; nosotros hoy día nos ahorramos ese tiempo (5). Nuestro propósito es más puro.

Otra gran ventaja hay que constituye la tercera faceta del problema. Conocemos mejor la antigüedad que los hombres del Renacimiento. Puede que no sintamos tan ingenuo entusiasmo como los pasados humanistas, pero sentimos hondamente la grandeza y miseria de una humanidad que es la nuestra. Nos acercamos a los textos con mejores armas; la Lingüística nos las proporciona insuperables. Es aquí donde están los fundamentos para aliviar los métodos; razones históricas claras han impedido obtener las naturales consecuencias. De todas formas, el profesor bien equipado está en insuperables condiciones potenciales. Claro es que aquí la ventaja se convierte en problema, porque no hay los profesores suficientes, y si las cosas siguen así, sin mejoras sustanciales, llegará a no haber ninguno. La erudición o comentario con que se iluminaría hoy una buena prelección difiere hondamente de la antigua; es más, ésta no sirve.

II

EL TRABAJO EN LA CLASE

Después de hablar de alumnos y profesores, entremos en clase. De nuevo insisto en que mis experiencias personales son sólo eso: experiencias y personales.

AUTORES A UTILIZAR

En el Curso Preuniversitario me ha parecido preferible no utilizar antologías; prefiero seleccionar yo mismo el texto, copiarlo en multicopista, con las observaciones que creo oportunas, y distribuirlo. Esto tiene la ventaja de que el profesor así tiene que estudiar el texto antes de utilizarlo; la antología es una tentación de pereza, de la que no está exento el profesor, como cualquier mortal. Claro es que al profesor de Enseñanza Media no se le debe cargar de clases para que su labor sea eficaz. Aplaudo la libertad para elegir entre gran cantidad de autores que hoy se nos

(5) Debo aclarar que no desdeño la versión como medio de fijación y dominio de la lengua y la recomiendo y uso lo que puedo.

concede, pero no creo aconsejable picar en muchos sin penetrar en ninguno. Como criterio general me suelo atener al de utilizar un buen poeta latino junto a un buen autor cristiano, como ejes del curso, a los que acompañan planetariamente otros autores y épocas. Así, por ejemplo, en el presente curso he utilizado a Virgilio y San Agustín como ejes de mi labor.

FINALIDAD QUE ME PROPONGO

Los textos que utilizo—perdónese me este uso necesario de la primera persona—tienen una finalidad inmediata de tipo instrumental que no olvido: adiestrarse en traducir. Sin embargo, el fin principal no es éste; *mi propósito esencial consiste en poner en contacto la problemática del hombre actual con el texto latino*; es necesario que el texto latino no resulte sordo y mudo; no lo resulta si el profesor lo maneja con recursos y mente actual. No se trata de que el profesor se lance a caprichosas interpretaciones más o menos traídas por los pelos; eso ya se hacía a finales del xvii, en el xviii y xix, y quedó suficientemente desacreditado (epígonos del humanismo renacentista totalmente estériles); el tipo de interpretación que hagamos *tiene que sustentarse en la letra del texto* para ser verosímil. Tampoco es necesario que uno lo lleve todo pensado (la preparación del profesor debe ser remota para poder repentizar). Podemos asegurar que el texto de San Agustín que aparece en este trabajo “lo fuimos descubriendo” en clase; cada análisis que allí se hacía me abría nuevos horizontes. Para ejemplificar lo que digo remito al título de dicho trabajo “Síntesis general”. Obsérvese cómo es el hecho real del estilo expresivo lo que me lleva a formular afirmaciones sobre el estado de espíritu del santo; hechos de estilo son los que me llevan a descubrir los dos únicos protagonistas del texto; aparentes contradicciones expresivas me permiten iluminar el choque del pensamiento cristiano con el grecorromano. Bajo el título “Proyección cultural”, intento un avance, con vistas a situar todos los problemas que surgen en el texto en el círculo de los intereses e inquietudes actuales (6). Creo que es fácil comprender a cuántas excursiones de tipo cultural e intelectual da pie el texto que tomo como base. Puede que no todos los textos sean igualmente valiosos; pero ciertos autores garantizan de antemano el éxito; al menos hemos hecho experiencia con varios prosistas y poetas, siempre con buen resultado, aunque el sentido sea diferente en cada caso.

PREPARACIÓN DEL TRABAJO

Entremos ahora un poco en el detalle de cómo preparar la labor de los alumnos. Rápidamente, pues los procedimientos formales son los de siempre.

En primer término, dimos una visión panorámica del santo y su obra; una ambientación histórica ade-

cuada. Luego unas breves palabras sobre ese maravilloso canto a las misericordias del Señor, que son las *Confesiones*. Todo esto, breve y sobrio; mejor quintas esencias que fáragos. Como educado en la filología clásica, dentro además del gusto actual, prefiero que hable el texto por sí mismo, sin cubrirlo previamente de hojarasca; explicamos previamente lo suficiente para que el alumno entre en estado de receptividad.

El texto de San Agustín que comentamos ha sido trabajado en seis o siete sesiones (7); por su extensión, se verá que unas doce líneas folio cada día. Esta tarea se la preparamos al alumno de un modo que se aproxima a la prelección de otros tiempos:

1. Lectura cuidadosa del texto por el profesor.
2. Síntesis del contenido.
3. Aclaraciones diversas y comentarios.

En la síntesis me extendo según el texto lo aconseje. Las aclaraciones afectan a los pasajes más difíciles: unas veces damos el sentido castellano; otras, la explicación gramatical de la dificultad; pocas, la traducción; con frecuencia, el léxico más dificultoso. A continuación, hacemos un comentario de extensión variable, según las circunstancias. Los alumnos no toman notas, salvo en la aclaración de dificultades de léxico.

INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS

Los alumnos intervienen, como es natural, al día siguiente. Suele empezar su intervención con preguntas de léxico contenido en el texto, distribuidas por toda la clase, sobre todo los verbos y sus enunciados; los tres o cuatro alumnos que llevan el peso de la intervención sufren un interrogatorio exhaustivo del léxico (8). Al vocabulario suelo añadir fraseología, cuando el tiempo me lo permite, que es pocas veces. Los alumnos del Preuniversitario llevan todos su cuaderno de vocabulario, bajo vigilancia del profesor. Acto seguido, pido una síntesis oral de mis comentarios del día anterior, si merece la pena. Después empieza la traducción con las habituales preguntas. Todos los días se repasa algún punto de morfología o sintaxis sobre el texto. Cuando los alumnos han terminado su traducción, el profesor procede a hacer la suya. De nuevo vuelvo al comentario, en esta ocasión sin limitar la extensión. Aclararé que rara vez estudiamos fuentes o reunimos pasajes de otros autores para iluminar el que traducimos, como se hacía en otros tiempos hasta el aburrimiento; hoy no tenemos tiempo para ello, y el gusto actual se rebela contra ese sistema, que aplica al saber el principio de autoridad. A cambio, me esfuerzo en destacar los valores del texto en sí, su fuerza, su originalidad, aunque la distinción de fondo y forma me resulta inaplicable y es falsa en la forma en que trabajo. El comentario se sustenta en cuidadosos análisis, que muchas veces toman forma de diálogo so-

(7) He encontrado en mi caso preferible y más eficaz en todos sentidos distribuir las seis horas semanales (o cinco) en tres sesiones.

(8) A estas alturas—en Preuniversitario—no debiera existir el problema del léxico; pero existe. A nuestro juicio, es un problema capital, y su solución apunta en la dirección que expusimos en la Universidad “Menéndez Pelayo”.

(6) Debemos advertir que la forma de penetrar en los textos que aquí exponemos no es la única posible; precisamente en este mismo número nuestro comentario va unido al de un filósofo. Por mi parte, diré que utilizo los medios que me corresponden: los del filólogo.

crático, entre mis alumnos y su profesor. Al hablar luego de la síntesis final, presentaré de nuevo ejemplificada la intervención de los alumnos en ella. Los análisis—que no son gramaticales—tratan de observar, perseguir y destacar la línea psicológica que preside la disposición de un texto, línea que no falta nunca, cuyo interés consiste en que es inconsciente para el autor e imperceptible, en cuanto no tiene conciencia inmediata de su comunicación, para el lector. Es tarea difícil, pero atractiva por su finura; algo así como aprisionar sombras y darlas cuerpo al tocarlas; estimula la observación extraordinariamente. El principio inspirador de estos análisis ya lo formulamos en el comentario al texto. Donde el brillo de estos trabajos es extraordinario es en los poetas. El instrumento científico preferido es la actual Estilística, no sistematizada, sino puesta en práctica como sistema de trabajo. En fin, para estar en forma hay que leer y estudiar a diario.

Cuando el texto total estuvo traducido, los alumnos se sometieron a una traducción de cualquier trozo del mismo sin diccionario. Es un recurso para neutralizar la pereza y la picardía (el alumno que copia de otro la traducción, que se sirve de traducciones hechas, no para aprender más, sino para descansar más) (9).

LOS ALUMNOS Y EL PROFESOR EN LA SÍNTESIS FINAL

Puede comprenderse que el texto está trillado cuando llega la síntesis final. Las ideas, los análisis, han anunciado ya mucho de lo que hay que sintetizar. Los análisis han sido obra común; pero, con todo, en la síntesis conviene hacer sentir al alumno otra vez que lo que el profesor descubre es descubrimiento común.

Cuando después de seis o siete sesiones dije a mis alumnos que había que hacer una visión de conjunto y que saldrían muchas cosas que habían pasado inadvertidas, se sorprendieron un tanto. El esquema de la disposición del capítulo XII lo comprendieron al punto. Veamos su intervención en el análisis:

—¿Son cortas o extensas las frases de este texto?

El alumno leyó, miró y se fijó; vió que eran breves.

—¿Cómo es la frase de Cicerón?

Los alumnos que habían traducido algún discurso de Cicerón dijeron que muy amplia.

—¿Cuál es el orden de palabras habitual en latín?

Los alumnos, por poco latín que sepan, recuerdan el verbo al final como algo típico.

—¿Y aquí?

(9) Desgraciadamente, la mentalidad general de la burguesía media que acude al Bachillerato no busca sino la línea del menor esfuerzo en su búsqueda del puesto cómodo; a sus hijos les falta—repito que en general—el sentido de la responsabilidad; el amor a la patria lo sienten solamente retóricamente; no les interesa el valor, como bien trascendente, de la cultura en el orden individual y colectivo; no ven en el trabajo un medio de fortalecer la comunidad nacional. Claro es que hay siempre casos magníficos. Pero de todas formas, quiera Dios que pronto entren en el Bachillerato los miles de chicos inteligentes que se pierden en la urbe y en el suburbio, en el campo y en la aldea, por falta de medios económicos. La competencia de estos superdotados sería un reactivo salutarífico para la comunidad nacional.

El alumno miró frase por frase y encontró abundantes excepciones, más que en César...

Frase corta, orden de palabras más próximo al español, diferencias con Cicerón... ¿Por qué?

Sabíamos que los alumnos no estaban en condiciones de explicar esto. Pero queríamos oír pareceres, sobre todo estimularlos a buscar la causa de los fenómenos. Hubo alguno que apuntó la idea de que ése era el estilo que se había creado el santo. Pero entonces le sometí a varias preguntas que aparecen en el comentario. Sigamos.

Vino después la pregunta de cuántos pronombres había expresos en el capítulo XII. El alumno los contó y vió que la cifra era desmesurada. Más desmesurada la resultaba cuando se establecían proporciones entre los de primera persona con los demás, en el uso de los dativos con relación a los otros casos. Y de nuevo volví a los porqués. ¿Por qué el santo tendría en la pluma el yo, yo, yo, una y otra vez? No podíamos admitir la vanidad en un santo sin más pruebas. Nuevos interrogatorios y nuevas observaciones.

Así fué como el texto quedó preparado. Mi escollo consiste en que la sesión de hora y media, o incluso la de dos horas, es siempre corta, no para aburrirse, sino para entretenerse. Allí no se aburre más que el que se niega, con resistencia pasiva impenetrable, a pensar. Pero debo subrayar que nunca me faltan excelentes alumnos que vibran, se interesan por las dificultades, piensan y además entienden a Virgilio y lo traducen bien. Luego hay un término medio que hay que impulsar para que ande y luego los imposibles (10). Ahora añadiré que los alumnos preparan trabajos y síntesis sobre temas o libros relacionados con el texto; que me preocupo de que la labor de traducir fielmente no quede anulada por la labor cultural. Mi máximo cuidado es no caer en la conferencia y en el monólogo—el Curso Preuniversitario no son conferencias; esto es un complemento—; cualquier texto me las ofrece espontáneas y con facetas más originales que las que uno prepara en su despacho; pero de vez en cuando cedo a la improvisación, sobre todo si veo al alumno legítimamente cansado. No oculto que una clase así llevada tiene un equilibrio inestable, que nace sobre todo de la desigualdad del alumno. Pero acaso ese equilibrio es su mayor atractivo.

* * *

Tal es, en líneas generales, el desarrollo didáctico del texto comentado. No quiero decir que exacta-

(10) Ni uno solo de mis quince alumnos va a estudiar Filosofía y Letras. Esto me causa a la vez alegría y dolor: alegría porque, al menos, los tres excelentes que hay recordarán siempre a Virgilio, además de recitar de carrerilla el Código civil, cuando alcancen la posición preeminente que a su valía corresponde, que con Letras no alcanzarían nunca; el Código civil les será más útil para vivir a secas, pero el poeta y el santo les serán más útiles para vivir humanamente; dolor, porque el golpe a esa Facultad es un golpe contra España, no menos directo y cruel que el que no hace muchos años recibió de sus enemigos. La Facultad de Letras no tiene ningún porvenir. Por gusto iría alguno de mis alumnos; hasta puede que lo haga libre; pero tomarla como base, no... Por muchas construcciones hidroeléctricas que se hagan, no habrá luz, si no se hacen proporcionales inversiones en cultura.

C. Materias especiales de Ciencias

El Proyecto de Instrucciones de Santander dedica a las materias especiales de ciencias en el C. P. U. el apartado C) de la segunda parte, titulada "Materias, ejercicios y didáctica". En un primer párrafo se exponen los principios generales y comunes a las prácticas de Matemáticas, de Física y Química y de Ciencias Naturales, y en los Apéndices 7.º y 8.º se reseñan más extensamente las prácticas de Matemáticas y de Física.

PRINCIPIOS GENERALES

Con estos alumnos se insistirá a lo largo del curso sobre las teorías fundamentales de Ciencias ya estudiadas en el Bachillerato, adoptando un punto de vista elevado, de modo que resalte la unidad interna en cada disciplina y la armonía del conjunto. Las prácticas en estas materias estarán orientadas por la idea de que una práctica sólo es formativa en la medida en que se comprenden su esencia y su fundamento.

1) Prácticas de Matemáticas (*)

El Curso preuniversitario, que la nueva ley de Ordenación de la Enseñanza Media establece en su artículo 38, está llamado a ser una de sus piezas fundamentales. Quienes rigen nuestra Enseñanza Media también lo estiman así, a juzgar por la atención que le vienen prestando. Unas instrucciones provisionales enviadas el pasado curso a los Centros, y la reciente disposición de que hasta que se dicten otras definitivas sigan considerándose normativas de este Curso, confiesan, como era de esperar, que el Preuniversitario no ha pasado todavía de ensayo, por lo que está sujeto a constante vigilancia. El pasado verano, en Santander, en unas reuniones de profesores oficiales y privados,

(*) "Los alumnos se ejercitarán en la resolución de problemas relativos a todas las ramas de la Matemática estudiada en el Bachillerato, y el profesor cuidará de imbuirles la idea de que no hay diferencia esencial alguna entre un teorema y un problema. En la resolución de cada problema se utilizarán los métodos aritméticos, algebraicos, geométricos y gráficos ya estudiados. Para la enseñanza de las Matemáticas se dedicará una sesión diaria de una hora." (Proyecto de Instrucciones; Materias, ejercicios y didáctica, ap. c), núm. 1).

El apéndice 7.º dice así: "Pretendiendo, entre otras cosas, que el alumno de matemáticas en el Curso Preuniversitario alcance a ver en parte el desarrollo formal de esta ciencia, y puesto que se le supone ya en posesión de los conocimientos adquiridos en los seis primeros cursos del Bachillerato, la labor a realizar durante este curso especial, aparte de la resolución de problemas y comentarios de textos de contenido científico-matemático, versará sobre el estudio o revisión de aquellos conceptos fundamentales o temas que quedaron como vacío o lagunas en esta disciplina tan compleja. Sirvan como ejemplo los siguientes: el número natural y la ampliación de número, leyes formales del cálculo,

se elaboró un informe, que fué elevado a la superioridad. Este informe y otros asesoramientos de personas relevantes de la docencia española tal vez sean datos valiosos para quienes hayan de dictar las instrucciones definitivas. Pero hemos de confesar nuestro miedo de que estas instrucciones definitivas puedan salir demasiado pronto. El Preuniversitario es niño aún; no ha mucho que le hemos visto nacer, y tememos que se desarrolle con excesiva rapidez, se vista de largo, ya hecho un hombrecito, y pueda defraudarnos quedándose en menos de lo que habíamos soñado.

El nuevo plan de estudios está todavía pendiente de observación, y tal vez amenazado de algún pequeño retoque. Consecuencia de este plan será el Preuniversitario, que con mayor razón, por ser pieza nueva en la Enseñanza Media, necesita someterse a una detenida experiencia antes de articularlo definitivamente. Su organización y su didáctica se prestan a la sugestión. Al trasladar aquí algunos de mis puntos de vista sobre

la proporcionalidad y sus aplicaciones en aritmética y geometría, el concepto de eliminación de una incógnita en un sistema de ecuaciones y el teorema de la equivalencia, potencia de exponente cero, negativo y fraccionario, operaciones con números aproximados, conceptos de función, límite aritmético y funcional, punto del infinito, radios y cambio de unidad en la medida de arcos y ángulos..., etc...

En cuanto a la resolución de problemas, y según la naturaleza de éstos, se cuidará que el alumno aprenda a discernir en el empleo de los métodos de resolución: análisis, síntesis, lugares geométricos, semejanza, rotación, simetría..., etc., adiestrándolo de esta suerte en la labor de discurrir por cuenta propia, que ya habrá iniciado en cursos anteriores.

Los problemas de física se tratarán de común acuerdo en las materias afines, con la colaboración mutua entre los profesores de Física y Matemáticas."

la didáctica de la Matemática, tengo en cuenta que cada maestrillo tiene su librillo. Por ello no aspiro a modificar una sola línea del "librillo" de los demás.

El alumno del Preuniversitario de ahora ha sabido en su día, mejor o peor, casi todas las materias contenidas en los cuestionarios de los seis cursos y ha resuelto ejercicios y problemas relacionados con las teorías estudiadas. Pero es evidente que, por las muchas asignaturas que ha tenido en cada curso y otros imponderables, no ha podido darse perfecta cuenta del camino recorrido, con prisas las más de las veces. Algunas cuestiones de su agrado, que llegó a dominar, ya apenas le suenan; muchos conceptos los tiene completamente olvidados y otros los posee con inseguridad. El Preuniversitario viene a subsanar estas deficiencias, a dar actualidad a cosas ya vividas, buscando su valor formativo.

Admito que en cada curso se establecieron las relaciones más elementales entre las teorías o prácticas del mismo y con las cuestiones que se estudian en las asignaturas afines (principalmente con la Física), por lo que, sin excluir la tarea de relacionar conocimientos siempre que haya ocasión para ello, creo que son más propias de este curso las siguientes:

- 1.^a Repasar y actualizar conceptos.
- 2.^a Fomentar la agilidad de cálculo.
- 3.^a Sedimentar teorías fundamentales y prácticas de frecuente aplicación.
- 4.^a Resolver problemas.
- 5.^a Ejercitar en la buena expresión oral y escrita.

REPASO DE CONCEPTOS

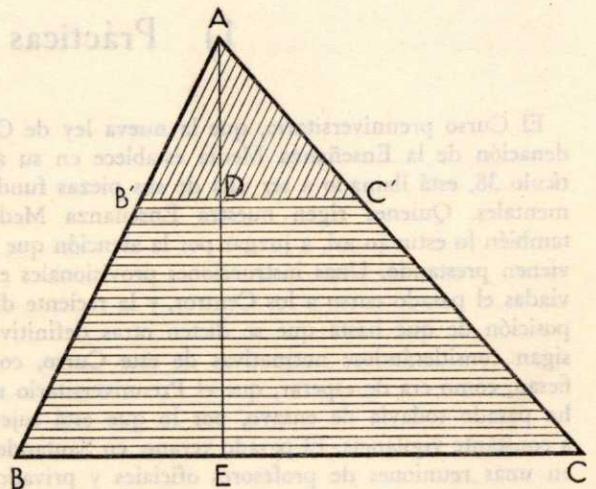
Es sabido que el niño se resiste a la adquisición de los conceptos matemáticos, por el carácter abstracto de los mismos. Muchos, al dar una definición, lo hacen como si se tratara de algo perteneciente a las ciencias de la Naturaleza; no alcanzan a ver que se trata de definiciones nominales. Esto obliga, *siempre*, a ir muy despacio en las lecciones densas en conceptos fundamentales, pues de nada servirá pasar adelante si aquello de que se va a seguir hablando no se ha captado bien.

El valor educativo del repaso de conceptos es grande, pues si el alumno ha de percibir con claridad, está obligado a fijar su atención, acto intelectual éste al que Balmes califica como el más indispensable en todos los trabajos intelectuales. Y la realidad nos muestra que los alumnos del Preuniversitario, o no tienen algunos conceptos claros, o los tienen olvidados. De aquí la necesidad de volver sobre ellos. Este repaso puede hacerse mediante la proposición de cuestiones o ejercicios relacionados con el concepto o conceptos que se deseen repasar.

Ejemplo 1.º—El profesor deja caer un objeto y pregunta por qué cae. Se le contesta que por la acción de la gravedad. De aquí, se pasa a la consideración de que el peso es una fuerza (magnitud vectorial), y se llega así al concepto de vector y a definir su módulo y su argumento. Con ejemplos variados se insistirá para establecer la diferencia entre magnitudes escalares y

vectoriales. Se advertirá que la Matemática tiene capítulos dedicados al estudio de vectores en el espacio de tres dimensiones. Tal vez baste todo esto para la sesión de un día. En la clase del día siguiente pueden prodigarse los ejercicios de aplicación y reafirmación de lo estudiado. Como el número complejo es la versión analítica del vector (ente geométrico), debiera repasar-se el estudio de estos números en clases inmediatas.

Ejemplo 2.º—Con motivo del anuncio en la prensa de una emisión de acciones u obligaciones de una empresa o entidad bancaria, se hará leer el anuncio a uno de los alumnos. Ello da pie para recordar conceptos relativos a esta parte de la Matemática financiera: emisiones a la par, cambio, tanto por ciento efectivo, gastos del suscriptor, etc., y otros puntos de interés contenidos en el anuncio. Podría iniciarse el repaso sistemático de la aritmética comercial, que puede continuarse en otras sesiones. Unos ejercicios típicos intercalados ayudarán a actualizar este capítulo, de tan constante presencia en la vida diaria.



Ejemplo 3.º—Se propone este problema: Un prado, de forma triangular, se divide en dos partes por la paralela a uno de sus lados, que descompone a la altura relativa al mismo en la razón $\frac{2}{3}$. Si cinco hombres han segado en ocho días la hierba de la parte menor, ¿cuántos días tardarán catorce hombres en segar la parte mayor, si siete de éstos siegan como cinco de aquéllos?

Por ser

$$\frac{AD}{DE} = \frac{2}{3}, \text{ es } \frac{AD}{AE} = \frac{2}{5}; \frac{\text{Area de } AB'C'}{\text{Area de } ABC} = \frac{2^2}{5^2} = \frac{4}{25}$$

y $\frac{\text{Area de } AB'C'}{\text{Area de } B'BCC'} = \frac{4}{21}$. La regla de tres compuesta:

Segadores	Días	Area	Rendimiento
5	8	4	7
14	X	21	5

nos conduce a

$$\frac{8}{x} = \frac{14}{5} \cdot \frac{4}{21} \cdot \frac{5}{7} = \frac{8}{21} \quad \text{de donde } x = 21 \text{ días.}$$

La resolución de este problema se presta a repasar la semejanza de triángulos; la importante propiedad, frecuentemente olvidada por los alumnos, de que la razón de las áreas de dos figuras semejantes es igual al cuadrado de la razón de semejanza; el concepto de razón, la proporcionalidad de magnitudes, la regla de tres compuesta, etc.

Ejemplos análogos a éstos pueden conducir fácilmente a la clase, hábilmente dirigida por el profesor, a la necesidad de actualizar y relacionar conceptos, precisando el alcance de los mismos. Atinadas preguntas o sencillas cuestiones impulsarán la participación activa de los escolares. No importa que sean elementales; por el contrario, deben serlo si encierran verdadero interés y contribuyen a iluminar rincones oscuros.

Ejemplo 4.º—Si un metro de tela cuesta 10 pesetas, ¿cuánto importarán 6 metros? Si por una peseta nos dan 10 metros de cuerda, ¿cuántos nos darán por 6 pesetas? Las contestaciones a estas preguntas, son: 60 pesetas a la primera, y 60 metros a la segunda.

He aquí un ejemplo que mueve a repasar la multiplicación con números concretos y obliga a fijarse en que el producto es de la misma naturaleza del multiplicando. La operación inversa (división) da lugar a un problema de "partición" si dados el producto y el multiplicador se pide el multiplicando, y de "medición" si dados el producto y el multiplicando se pide el multiplicador. Se llega así a las puertas del problema de la medida, que el profesor puede explicar con la extensión y detalle que estime conveniente. A ser posible, la clase debe iniciarse con una cuestión o problema extraídos de la vida cotidiana, que susciten en el alumno el interés o la curiosidad.

Los conceptos fundamentales de la Matemática elemental no son muchos, y entre otros, consideramos merecedores de una mención en el Preuniversitario: el número natural y las ampliaciones de los campos de números; las unidades angulares y de arcos, deteniéndose en el radián; la proporcionalidad y sus aplicaciones en geometría (semejanza); el concepto de ecuación, el de raíz o solución; equivalencia de ecuaciones y sistemas; la igualdad de figuras, y en particular la de triángulos; las simetrías axial y central; lugares geométricos; potencia de un punto respecto de una circunferencia; las razones trigonométricas; logaritmo de un número y sus primeras propiedades; el concepto de límite de una sucesión, el de función y el de límite funcional; el de función continua y el de derivada.

AGILIDAD DE CÁLCULO

El cálculo, y en particular el cálculo con expresiones literales, suele ser de lento aprendizaje. Es un instrumento indispensable, que ha de manejarse con soltura. Muchos de nuestros escolares no pueden seguir una explicación que se les hace en la pizarra porque, poco hábiles en las transformaciones del cálculo, se pierden

a mitad del camino. Lograr que el alumno posea facilidad de cálculo es como fortalecer al deportista mediante los ejercicios físicos apropiados; es inyectarle confianza en sí mismo, es poner a punto los instrumentos que va a emplear en su trabajo. Además, el logro de un buen calculador no sólo proporciona el fin apetecido de dotar al alumno de una aptitud de gran utilidad, sino que a lo largo del camino ha producido frutos de alto valor educativo, pues ha desarrollado, entre otras virtudes, la constancia y la paciencia.

Sin olvidar los ejercicios de cálculo numérico y de cálculo mental, para mantener una mínima rapidez en los mismos, en el Preuniversitario deben prodigarse los ejercicios de cálculo con expresiones literales. Posiblemente sea el cálculo con estas expresiones la parte más árida y repugnante para los escolares. Se trata de repasar y cimentar las propiedades de las operaciones y las transformaciones basadas en las leyes formales. Los ejercicios, en su mayor parte, se refieren a simplificar expresiones, que dicen poco a la intuición y a la resolución de ecuaciones y sistemas. Forzoso es admitir mucha paciencia en el profesor, para obtener, por la vía de ejemplo, que la tenga el alumno.

El cálculo ágil y seguro es la humilde "mano de obra" de la Matemática; y es sabido que los edificios los proyectan los arquitectos, pero los levantan los obreros. Hemos conocido alumnos con especiales aptitudes para la Matemática, que oponían resistencia a una mínima seguridad y rapidez en las operaciones; y otros que, por el contrario, con facilidad para calcular, eran incapaces de asimilar un sencillo razonamiento. Estas aptitudes opuestas obedecen a especiales disposiciones de cada individuo. Y aquí está una fundamental labor del profesor: percibir la aptitud de cada alumno para fomentar la facultad de razonamiento en los que, fáciles para el cálculo, carezcan de ella, y ejercitar en la adquisición de tan valioso instrumento a los bien dotados. Porque no hay que olvidar que el cálculo literal encierra en sí un estimable valor educativo desde el punto de vista matemático. No consiste exclusivamente en operar con rapidez y sin equivocarse; esto es lo de menos. Lo importante es que cada ejercicio coloca al alumno ante una situación, que debe resolver con claridad de visión eligiendo el mejor camino.

Ejemplo 1.º—Sea simplificar la expresión:

$$\left[\frac{(x+2)^2 - (x-2)^2}{4 \cdot x} \right] : \left[\frac{1}{(x+1)^2 - (x-1)^2} \right]$$

El alumno debe comenzar por fijar su atención en la misma, para percibirla en su conjunto. Se trata del cociente de dos fracciones, que deben simplificarse previamente. Para ello, en vez de desarrollar las potencias indicadas, convendrá aplicar la propiedad "diferencia de cuadrados es igual a suma por diferencia" (de tan frecuente uso). Con este primer paso se reduce a

$$\frac{(2 \cdot x) \cdot 4}{4 \cdot x} : \frac{1}{(2 \cdot x) \cdot 2}$$

de la que se deduce inmediatamente la expresión final: $8 \cdot x$.

Ejemplo 2.º—Si se trata de simplificar la expresión

$$\left[\frac{5 \cdot x + y}{x} - \frac{3 \cdot y - x}{y} \right] \cdot \frac{x \cdot y}{x + y}$$

consideraríamos poco hábil al alumno que no se diera cuenta en seguida de que el producto $x \cdot y$ aparecerá en los dos términos de la fracción producto, por lo que debe considerarse suprimido de antemano. Queda en un primer paso:

$$\frac{5 \cdot x \cdot y + y^2 - 3 \cdot x \cdot y + x^2}{x + y}$$

y como el numerador se reduce a $(x + y)^2$, se llega a

$$\frac{(x + y)^2}{x + y} = x + y$$

Ejemplo 3.º—La ecuación

$$(a + b) \cdot x^2 - (a^2 - b^2) \cdot x - (a + b)^2 x + (a^2 - b^2) \cdot (a + b) = 0,$$

de complicada apariencia, da ocasión para practicar la operación de sacar factor común, pues sacando x de los dos primeros términos, $a + b$ de los dos últimos y después $(a + b) \cdot x - (a^2 - b^2)$, se escribe:

$$[(a + b) \cdot x - (a^2 - b^2)] \cdot [x - (a + b)] = 0,$$

que se descompone en dos ecuaciones de primer grado, de soluciones: $x = a - b$ y $x = a + b$.

Ejemplo 4.º—De las relaciones:

$$a + b = m^2 [1], \quad a = -m \cdot p [2], \\ b = -m \cdot n [3], \quad c = -n \cdot p [4].$$

obtener la relación $\frac{1}{a} + \frac{1}{b} + \frac{1}{c} = 0$.

Multiplicando [2] y [3], se obtiene: $a \cdot b = m^2 \cdot n \cdot p$, y teniendo en cuenta [1] y [4]: $a \cdot b = -c \cdot (a + b)$. De aquí, dividiendo por $a \cdot b \cdot c$ y transponiendo términos:

$$\frac{1}{a} + \frac{1}{b} + \frac{1}{c} = 0.$$

Muy conveniente es la proposición de problemas que obliguen al alumno a perfeccionarse en el cálculo. Asimismo, deben seleccionarse algunos antiguos o curiosos, para llamar su atención y despertar su interés.

Ejemplo 5.º—En la expresión

$$\left((x^4 + x^3 + x^2 - x + 1 - \frac{2}{x+1}) \right) \\ \left((x^4 + x^3 + x^2 + x + 1 + \frac{2}{x+1}) \right).$$

se pueden suprimir las fracciones sin que se altere el producto. Explíquese esta particularidad.

El primer paréntesis equivale a $\frac{x^5 + 1}{x - 1}$, y el segun-

do a $\frac{x^5 - 1}{x + 1}$.

El producto de estas dos fracciones se puede escribir:

$$\frac{x^5 - 1}{x - 1} \cdot \frac{x^5 + 1}{x + 1},$$

que no difiere del producto

$$(x^4 - x^3 + x^2 - x + 1),$$

$$(x^4 + x^3 + x^2 + x + 1).$$

obtenido suprimiendo las fracciones.

Ejercicios análogos a éstos, previamente seleccionados y ordenados por su dificultad creciente, ayudan a que los alumnos se familiaricen con el cálculo. Las demostraciones de identidades trigonométricas y las operaciones con radicales y potencias de exponente racional son también recomendables.

SEDIMENTO DE TEORÍAS Y PRÁCTICAS

Son variados los capítulos de la Matemática que por su carácter formativo o sus ulteriores aplicaciones piden un lugar en el Preuniversitario. Suelen ser unos predominantemente teóricos, y otros, de marcado valor instrumental. Con los primeros, se revisan, dando actualidad y vivencia a materias ya casi olvidadas, cuestiones fundamentales e indispensables a la formación matemática de un bachiller medio; con los segundos, se proporciona al alumno una eficaz ayuda para sus estudios posteriores. Con esta manera de hacer queremos interpretar la segunda de las direcciones que propugna la orientación metodológica 4.ª de las instrucciones de Santander. Citamos, a título de ejemplo, sólo dos de cada clase.

Entre las cuestiones teóricas a revisar, nos vienen a la pluma: las ampliaciones sucesivas de los campos de números, las operaciones con ellos y las leyes formales de éstas (téngase en cuenta que el número es el personaje central de la Matemática) y el concepto de función; su clasificación y propiedades; límite funcional, función continua, derivada, función creciente, concavidad, máximos y mínimos relativos.

En cuanto a las cuestiones de índole práctica: lo relativo a áreas y volúmenes y los determinantes (sus propiedades elementales, aplicación inmediata y, en particular, a los sistemas de ecuaciones). Basta con recordar las reglas o propiedades y saber de dónde se deducen o cuál es el caso general que las comprende. Así, nos parece suficiente que el alumno recuerde el área de la zona esférica y tenga clara idea de que se obtiene por paso al límite del área descrita por un segmento que gira en torno de un eje coplanario con él y que no le atraviesa. La demostración no importa en el Preuniversitario.

Es cierto que las materias que hemos calificado de teóricas o prácticas no lo son de manera exclusiva. Al dar la definición de función continua y estudiar sus

propiedades, se está obligado a resolver ejercicios prácticos relativos a ellas; y al repasar las aplicaciones de los determinantes no se puede evitar la revisión de su concepto y la mención de sus propiedades. En la Matemática, la teoría y la práctica se mezclan y entrelazan ayudándose mutuamente; si una se da sin la otra es por poco trecho. Con las denominaciones de teóricas o prácticas queremos resaltar solamente una cualidad predominante; esto es, según que constituyan el esquema de un modo de pensar o de un modo de hacer.

Como introducción a las materias objeto de repaso debe tratarse de justificar la necesidad de su inclusión en el programa. El alumno no siente interés por aquello cuya utilidad posterior no alcanza a ver. Hay que convencerle con ejemplos de que se estudia por algo y para algo; que tiene contacto con la realidad en que vive. Hay que explicarle cómo la Matemática debe gran parte de sus conquistas al impulso de los problemas planteados por las ciencias de la Naturaleza.

Ejemplo.—Una misma longitud l ha sido medida por Juan, Pablo y Jaime. El primero, empleó un listón de $\frac{15}{14}$ de metro; el segundo, de $\frac{33}{16}$ de metro, y el tercero, de $\frac{55}{24}$ de metro. Los tres obtuvieron por medida un número entero. ¿Cuántos metros mide l , sabiendo que es la menor longitud que cumple las condiciones anteriores?

Nuevamente vuelve a aparecer aquí el problema de la medida. Puede hacerse observar la conmensurabilidad de l con los listones elegidos y, de paso, preguntar cuáles serían las medidas de los listones si la unidad fuese l . Se hace inevitable un recuerdo al número racional, que debe aprovecharse para insistir en su concepto. Pasando a más, podría preguntarse que si el listón de Jaime es el radio de una circunferencia, ¿la longitud de ésta y l son conmensurables entre sí? Se llega de esta forma al número irracional, y ello da pie para actualizarlo y repasar las ampliaciones de los campos de números.

La resolución del problema exige, además, un previo razonamiento para deducir que la medida de l es un número fraccionario, que tiene por numerador el *m. c. m.*, de 15, 33 y 55, y por denominador, el *m. c. d.*, de 14, 16 y 24. De esta forma queda justificado el repaso de las teorías del *m. c. d.* y *m. c. m.*, su cálculo y las primeras propiedades.

LOS PROBLEMAS

En la didáctica de la Matemática elemental consideramos los problemas como un medio, no como un fin. Para simplificar, reducimos a cuatro los tipos de cosas que el alumno de bachiller se encuentra en la Matemática: los *conceptos*, las *propiedades* (teoremas), las *reglas* y los *problemas*. Tener formación matemática es poseer los conceptos y conocer las propiedades, sabiendo relacionarlas. Las reglas emanan de las propiedades, y no hacen otra cosa que traducirlas al lenguaje vulgar o verter su contenido en aplicaciones prácticas. “Si los dos términos de una fracción se multiplican o dividen por un número, se obtiene otra fracción equi-

valente.” Las reglas para simplificar fracciones, o para reducirlas a común denominador, son meras aplicaciones prácticas de esta propiedad. Una fórmula matemática, por ejemplo la del interés simple, es una regla que puede obtenerse aplicando a un caso concreto la propiedad fundamental de la proporcionalidad compuesta.

En cuanto a los problemas, constituyen un campo de pruebas para contrastar si los conceptos y propiedades han sido bien adquiridos, y un auxilio eficaz para sedimentar estos conceptos y propiedades y establecer relaciones mutuas. El problema plantea un caso concreto que se ha de resolver por el conocimiento de una propiedad abstracta, que de esta forma encuentra justificación ante la tendencia utilitaria del niño, o viene a ser el cauce para la perfecta comprensión de la propiedad. Otras veces, contribuye a retener fórmulas o reglas operativas; con frecuencia, activa en el alumno el interés por el quehacer matemático, sobre todo si el enunciado contiene, dentro de lo posible, un mínimo atractivo por su carácter histórico o anecdótico, o por su contacto con las cuestiones que la vida plantea. Además, es un reactivo eficaz para juzgar sobre los conocimientos del alumno.

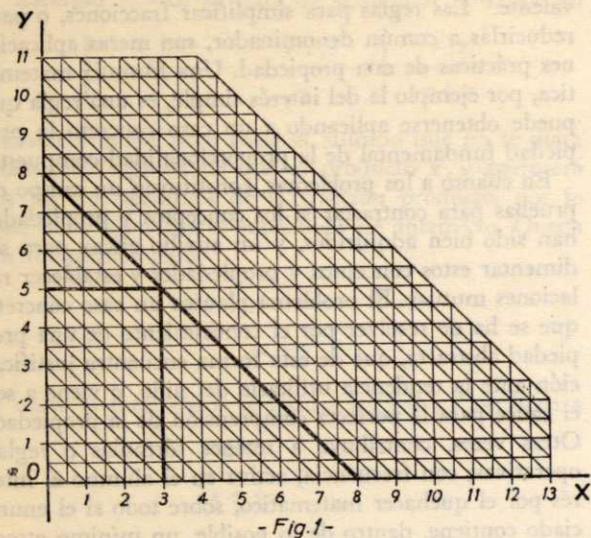
En el Preuniversitario adjudicamos al problema un lugar preeminente, como cauce que lleva al auténtico pensar matemático. La Matemática no se estudia para resolver problemas, sino que los problemas se proponen y resuelven para adquirir formación matemática. Esto es otro modo de decir que el Preuniversitario tiene la misión primordial de completar la formación del alumno, no de prepararle para que salga airoso de una prueba. Un problema poco vale en sí mismo si no lleva consigo algo más (y para hacerlo ver está el profesor), ya sea aquilatar un concepto, fijar una propiedad, o repasar una regla. Ello no quiere decir que no se ilustre a los alumnos en los métodos elementales de resolución.

Partes más o menos amplias de esta ciencia tienen en los textos capítulos enteros dedicados al estudio sistemático de estos métodos. Como ejemplo citamos los métodos especiales de la Geometría métrica elemental: traslación, simetría, rotación, semejanza, lugares geométricos, etc. Todos ellos contribuyen a la práctica del método deductivo, de tan alto valor educativo en la enseñanza de la Geometría.

Así entendido, no pondríamos inconveniente a que la Matemática del Preuniversitario se diese casi en su totalidad mediante problemas, en un sentido amplio, esto es, incluyendo preguntas sencillas, observaciones y todo género de cuestiones que por su interés promuevan la colaboración activa de la clase y permitan establecer relaciones.

No cabe en el marco de este artículo una selección de problemas propios de este Curso. El buen criterio del profesor, de acuerdo con el conocimiento de sus alumnos, de sus partes débiles y de sus necesidades más inmediatas, elegirá los más idóneos. Pero no es sólo el problema que empieza: “Hallar un número que cumpla tal condición”, o “calcular el área de...”, etc. Una propiedad elemental o cualquier relación sencilla puede ser punto de partida del diálogo conducente a repasar cosas, a dar formación.

La Geometría analítica y la teoría de funciones, entre otras, son veneros inagotables de temas que pueden estimular el interés de los escolares.



- Fig. 1 -

La figura 1 consiste en dos ejes rectangulares graduados, un haz de rectas paralelas a cada uno de ellos y otro de perpendiculares a la bisetrix de su ángulo. Las rectas de este último haz tienen por ecuación $x + y = s$. Por ser $y = s - x$, se puede emplear como tabla de restar. Por ejemplo, si $s = 8$ y $x = 3$, para hallar esta diferencia seguimos la perpendicular al eje OX , que pasa por su punto 3, hasta que encuentre a la transversal $s = 8$. La paralela por este punto a OX encuentra a OY en el punto $5 = 8 - 3$.

La consideración de este sencillísimo ejemplo sirve para afianzar la idea de ecuación de la recta y cómo en este caso es el lugar geométrico de los puntos cuya suma de distancias a los ejes es constante; cuál es la ecuación de un haz de rectas paralelas, y así por el estilo pueden sacarse a relucir otras cuestiones de esta parte elemental de la Geometría analítica.

Las figuras 2 y 3 representan: la 2, la hipérbola equilátera $x \cdot y = 1$, referida a sus asíntotas; y la 3, las curvas $y = a^x$ e $y = \left(\frac{1}{a}\right)^x$ (o si se quiere, la curva $y = m^x$, para dos valores recíprocos de m). Mediante la figura 2, dado un punto en el eje OX , por ejemplo 4, encontramos su recíproco $\left(\frac{1}{4}\right)$ en el eje OY , siguiendo la línea de puntos. Por otra parte, comprobamos que la figura 3 nos hace corresponder sobre las curvas los puntos 4 y $\frac{1}{4}$ de la regla, cuando ésta se desliza paralelamente al eje OY .

La hipérbola equilátera y la función exponencial nos muestran aquí excelentes posibilidades de repasar multitud de conceptos y propiedades relativos a estas curvas y, en general, de la Geometría analítica y las funciones. Si no se ha hecho en otra ocasión, podrá aprovecharse ésta para recordar la relación entre la hipérbola equilátera y la proporcionalidad inversa.

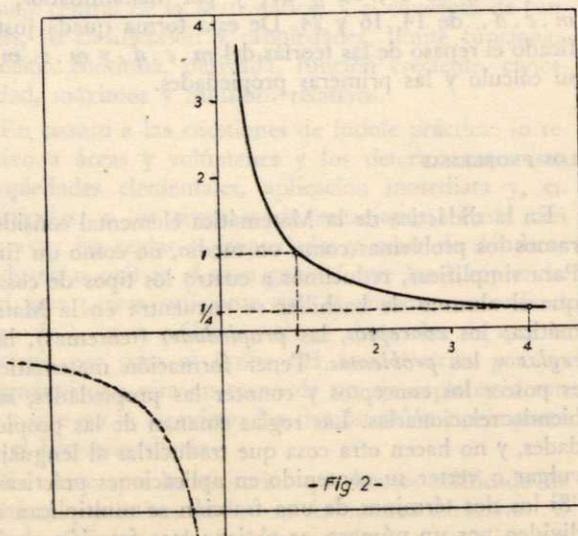
Cualquiera de estos temas, sacados al azar, puede abrir las puertas a una revisión, en panorámica, de campos más o menos extensos, descubriendo nuevos horizontes; y pueden aprovecharse para mostrar la esencia del pensamiento matemático como ciencia pura,

o sus múltiples aplicaciones como auxiliar de otras, y para explicar el papel que desempeña en el progreso científico de la Humanidad.

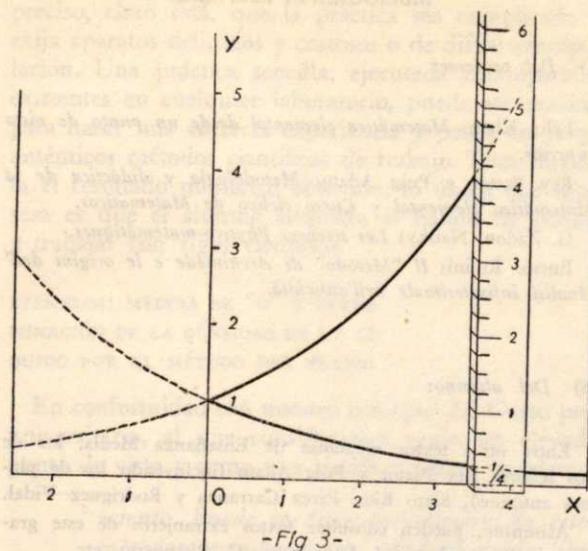
EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

El niño se opone a la concisión del lenguaje matemático. El estilo rápido, cortado y preciso de esta ciencia no encaja bien con la edad de los alumnos de los primeros cursos. No me refiero a los razonamientos, sino sólo a la simple enunciación de reglas, a las definiciones, al decir las cosas, en general. Es verdad que en los primeros cursos no debe aspirarse a una perfección en este sentido, pues hemos de conformarnos, en la mayoría de los casos, con que lo entiendan y, a su modo, lo digan menos mal. Pero sí creo que el profesor debe preocuparse desde estos primeros años de rectificarles cuando sea necesario, sin dejarlo para más adelante. Es labor de mucha paciencia, sin fruto inmediato, pero a la larga, este fruto se cosecha. Tal vez sea a partir del tercer curso donde convenga insistir más en esta labor, muy pesada, es cierto, pero ineludible. Paulatinamente debe iniciárseles en la buena expresión oral y escrita, de que tanto se resienten nuestros bachilleres. Para rellenar estas lagunas que puedan quedar del Bachillerato, debe dedicarse algún tiempo, en el Preuniversitario, a la práctica del bien hablar; a ejercitar en el empleo de la palabra apropiada, en el uso adecuado de los conceptos; a ordenar y relacionar fácilmente las ideas, esto es, a decir bien, de palabra o escrito, lo que saben. Puede adquirir el alumno esta agilidad de expresión oral y escrita mediante estos caminos:

1.º *Comentario de textos.*—Elegido uno o dos textos de contenido científico-matemático, se dedicará alguna clase a la lectura de alguno de sus capítulos por uno de los alumnos. El profesor interrumpirá la lectura cuando lo crea necesario, para explicar términos y ayudar a la perfecta comprensión. A continuación, o al día siguiente, varios alumnos, designados en forma no previsible, harán de palabra el comentario. Esta exposición podrá ser discutida por



- Fig 2 -



otros alumnos designados por el profesor, o por los que voluntariamente se presten a ello. Por último, el profesor hará el resumen y señalará los aspectos positivos y negativos del trabajo. Otras veces el comentario será motivo de un tema de redacción, que podrá ser leído por los propios alumnos y, en todo caso, devuelto debidamente corregido.

Entre otros textos para comentar, se nos ocurren: algunos capítulos, previamente seleccionados, de *La Ciencia y la Hipótesis* o de *El valor de la Ciencia*, de Enrique Poincaré, y del *Ensayo sobre las probabilidades*, de Laplace.

2.º *Síntesis de lecciones y conferencias.*—En la tercera tarea que antes exponemos aconsejamos la revisión de teorías o prácticas fundamentales más o menos extensas. Las lecciones correspondientes a esta tarea pueden ser objeto de preguntas orales o de temas escritos. El profesor corregirá la exposición oral del alumno, en cuanto a contenido científico y forma, o los ejercicios escritos, en su caso.

Igualmente, toda conferencia sobre un tema relacionado con la Matemática será objeto de resumen y comentario por parte de los alumnos, que lo expondrán en forma oral o escrita. El profesor los corregirá, atendiendo al contenido, a la perfecta comprensión, al modo de ordenar y relacionar ideas, a la precisión de los conceptos, al empleo adecuado de las palabras. Como éstas son portadoras de ideas, de aquí el apoyo que estos ejercicios prestan a la perfecta adquisición de los conceptos y, por tanto, a la formación matemática.

Los temas de estas conferencias, así como su número, serán determinados de modo que encajen en el ciclo de conferencias organizado por cada Centro, pues se persigue unidad de acción y compenetración entre los profesores encargados del Curso. Sí creemos que han de elegirse, a ser posible, temas sugestivos, incluso de carácter histórico o biográfico, con el fin de excitar la curiosidad, despertar inquietudes y fomentar vocaciones. He aquí algunos títulos que consideramos apropiados, siempre que se adapten a la edad y conocimiento de estos alumnos: Los orígenes de la Matemática. Matemática antigua y Matemática

moderna. La Matemática pura y la Matemática aplicada. Qué es la Geometría analítica. La Matemática y la belleza.

RESUMEN

En las anteriores líneas hemos expuesto los que, a nuestro juicio, son los principales objetivos del Preuniversitario, reduciéndolos a cinco mediante otras tantas tareas. Las enunciaciones de conceptos, teorías, prácticas, etc., no pretenden ser exhaustivas. Otros muchos, quizá con más méritos, habrán quedado en el tintero. Sólo hemos querido señalar tipos.

Es evidente que en el Preuniversitario no se puede repasar toda la Matemática de los seis cursos. Sin embargo, sí debe aspirarse a revisar el meollo, lo fundamental. De aquí la necesidad de seleccionar las materias y coordinar las tareas en un programa a seguir. Esto hacemos a continuación, interpretando las dos direcciones que aconsejan el proyecto de Instrucciones de Santander:

"a) *Dotación de hábitos intelectuales*, mediante el comentario de textos, síntesis de lecciones y conferencias, redacción y exposición oral de temas."

"b) *Preparación específica*, haciendo revivir en forma sistemática teorías y prácticas más o menos extensas, ya conocidas de cursos anteriores."

La primera dirección se corresponde con nuestra tarea 5.ª, y la segunda, con las cuatro primeras.

He aquí una marcha a seguir, suponiendo que se dispone de seis horas semanales:

1.º Antes de comenzar el curso, el profesor redactará un programa en el que seleccionará las teorías y prácticas que en forma sistemática se han de repasar, proponiéndolo a la Junta de profesores del Centro para su aprobación. Esto es necesario, pues de otra forma se desvirtuaría la acción conjunta. Se dedicarán dos horas semanales. Este programa realiza la tarea 3.ª

3.º Dos horas semanales se dedicarán a la resolución de problemas y otras cuestiones que puedan presentarse, interpretando el sentido de las tareas 1.ª, 2.ª y 4.ª

3.º Las dos horas semanales restantes se dedicarán a comentar textos y a hacer, de palabra o por escrito, las síntesis de lecciones o conferencias. Se cumple así la tarea 5.ª

4.º Cada alumno llevará un cuaderno en el que escribirá los resúmenes de las explicaciones de cada clase, las síntesis de las conferencias y las soluciones dadas por él a los problemas propuestos. El profesor corregirá estos cuadernos con la frecuencia necesaria, para evitar que unos puedan copiar de otros. El cuaderno debe reflejar la personalidad del alumno, por lo que ha de redactarlo sin consultas a personas o libros. No importa que lleve tachaduras o correcciones. Lo importante es que auxilie al profesor a la hora de juzgar sobre el aprovechamiento del alumno y los progresos realizados.

5.º No se recomendará texto alguno. Si se encarga el repaso de una materia determinada, se indicará el curso a que pertenece, para que cada alumno la estudie por el libro que tenga. En ciertos casos podrá remitírseles a un texto de la biblioteca del Cen-

tro, que contenga una cuestión o problema de interés.

6.º Si la dotación de material del Centro lo permite, es aconsejable emplear algunas horas (que pueden ser de las que incluimos en el párrafo 3.º) en adiestrarles en el manejo de algunos instrumentos o en prácticas de ulterior aplicación: regla de cálculo, manejo del teodolito, medición de alturas o distancias inaccesibles, agrimensura, etc.

Nos falta decir que al asignar dos horas a cada uno de los párrafos 1.º, 2.º y 3.º, les damos sólo un valor de aproximación. Las necesidades de la clase motivarán, en cada caso, la alteración de estos números, que el buen juicio del profesor determinará a principio del curso, o modificará en cualquier fecha de éste.

Quede nuestra satisfacción por la oportunidad que se nos ha brindado de aportar nuestro grano de arena al Curso preuniversitario.

FRANCISCO BERNARDO CANCHO
Catedrático del Instituto de Oviedo.

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

a) Del profesor:

Félix Klein: *Matemática elemental desde un punto de vista superior*.

Rey Pastor y Puig Adam: *Metodología y didáctica de la Matemática elemental y Curso cíclico de Matemáticas*.

G. Zaton, Naisky: *Les sciences Physico-matématiques*.

Enrico Rufini: *Il "Metodo" di Archimede e le origini dell'Analisi infinitesimale nell'antichità*.

b) Del alumno:

Entre otros textos españoles de Enseñanza Media, los de los señores Rey Pastor y Puig Adam (incluyendo los de planes antiguos), Sixto Ríos, Pérez Carranza y Rodríguez Vidal.

Asimismo, pueden consultar textos extranjeros de este grado: de F. Brachet y J. Dumargue, G. Bisconcini, etc.

2) Prácticas de Física y Química (*)

Las Instrucciones provisionales para el Curso preuniversitario de 1953-54 adolecían de improvisación en lo referente a Ciencias y eran especialmente vagas e imprecisas en el tema concreto de las prácticas de Física y Química. En efecto, la Instrucción primera, referente a Materias y Ejercicios, se limitaba a decir textualmente: "Prácticas elementales de laboratorio de Física y Química", y la Instrucción segunda, referente a Orientaciones metodológicas, decía al pie de la letra: "Tanto en los problemas como en las prácticas se procederá a establecer conexiones entre las varias disciplinas científicas, pero nunca serán exigidos conocimientos teóricos superiores a los cursados en el bachillerato."

Y aunque, ciertamente, el espíritu del Curso preuniversitario es opuesto a la formulación de cuestionarios, también es cierto que eso no implica la no existencia de unas orientaciones oficiales que establezcan con precisión los métodos de trabajo. En conformidad con este criterio, las Instrucciones eran bastante precisas y extensas en lo referente a las orientaciones pedagógicas y a los métodos de trabajo en cuanto a las materias comunes e incluso a las materias especiales de Letras, pero no así en las materias especiales de Ciencias, donde en Matemáticas se notaba un grave defecto de improvisación, y en Física, Química y Ciencias Naturales se trataba de salvar el olvido con una lacónica mención.

En la reunión de Santander se entendió que era menester corregir ese defecto y quedó redactada la propuesta de Instrucción referente a prácticas de Física y Química de forma muy general y muy concreta a la vez (*). Se eleva hasta enunciar los altos principios

pedagógicos que deben informar las prácticas, y desciende hasta la relación detallada de aquellos puntos cuyo estudio no se puede eludir en una experiencia científica; deja en libertad al profesor para escoger la materia en los campos de la Física y la Química que más le plazcan, siempre que sean variados, y hasta advierte a los alumnos sobre un escollo en el que no suelen reparar.

En un Curso preuniversitario las prácticas deben hacerse iniciando al alumno en el "estilo" universita-

lítico y crítico del alumno, haciéndole observar y meditar sobre la precisión de las medidas, error relativo y absoluto de los resultados, el valor de las correcciones, la influencia de las distintas variables y sobre cuantos factores contribuyen a la correcta experimentación científica. En la resolución de los problemas numéricos, el alumno tendrá siempre presente que toda medida es un número aproximado y concreto. Para esta enseñanza se dedicarán tres sesiones de hora y media semanales. (Proyecto de Instrucciones de Santander; "Materias, ejercicios y Didáctica", apartado C), número 2.)

"La enseñanza de la Física y Química se hará tomando como base una selección de prácticas fundamentales que sirvan como núcleos para satisfacer las dos exigencias del Curso preuniversitario: perfeccionamiento de los hábitos instrumentales y repaso de las teorías fundamentales y captación de las relaciones entre ellas. Por vía de ejemplo, proponemos las siguientes prácticas:

De Física:

- 1.ª Práctica de medidas de longitudes, superficies y volúmenes.
- 2.ª Prácticas de la caracterización de un movi-

(*) "Las Prácticas de esta materia serán variadas sin necesidad de ser numerosas, y tendrán un carácter eminentemente formativo, estimulando el espíritu ana-

rio, es decir, en el rigor y el método científico. Y no es preciso, claro está, que la práctica sea complicada o exija aparatos delicados y costosos o de difícil manipulación. Una práctica sencilla, ejecutada con aparatos existentes en cualquier laboratorio, puede ser ocasión para hacer una correcta experiencia y poner en juego auténticos métodos científicos de trabajo. Poca importancia es que el alumno adquiera el hábito de pensar y trabajar con rigor científico.

EJEMPLOS: MEDIDA DE "G" Y DETERMINACIÓN DE LA DENSIDAD DE UN LÍQUIDO POR EL MÉTODO DEL FRASCO

En conformidad con nuestro concepto del Curso preuniversitario, al que consideramos como un elevado punto de vista y como una puesta a punto, podríamos

miento. Puede medirse por algunos de estos métodos: estroboscópico, péndulo, caída libre de un cuerpo.

- 3.^a *Sobre mecánica de fluido se pueden hacer algunas prácticas basadas en el principio de Arquímedes que den origen a multitud de problemas.*
- 4.^a *Trazado de la curva temperatura-tiempo de enfriamiento de un sólido fundido.*
- 5.^a *Determinación de un calor específico por el método de las mezclas, teniendo en cuenta las precauciones y correcciones precisas.*
- 6.^a *Determinación del equivalente mecánico del calor utilizando la ley de Joule.*
- 7.^a *Comprobación de las leyes de refracción y reflexión.*
- 8.^a *Determinación de la convergencia de una lente.*
- 9.^a *Práctica de montajes de circuito eléctricos sencillos.*
10. *Comprobación de la ley de Ohm.*
11. *Comprobación de la ley de Faraday, referente a la electrólisis.*
12. *Experiencias utilizando un contador eléctrico.*

De Química:

Se elegirán unas prácticas tales que den origen a las operaciones más frecuentes en el laboratorio.

- 1.^a *Obtención de un cuerpo gaseoso, medida del mismo, separación de los subproductos y subsiguiente purificación de los mismos, cálculo de rendimiento.*
- 2.^a *Estudio práctico de la solubilidad de una sal en función de la temperatura.*
- 3.^a *Purificación de un producto por cristalización.*
- 4.^a *Iniciación en el reconocimiento de cationes y aniones.*
- 5.^a *Experiencia sobre destilación simple y fraccionada.*
- 6.^a *Obtención de algún cuerpo sencillo de química orgánica (formol, cloroformo, etc.).*
- 7.^a *Obtención de un jabón.*
- 8.^a *Determinación del agua de cristalización de una sal.*
- 9.^a *Preparación de disoluciones valoradas ácidas y básicas y estudio de un proceso de neutralización por volumetría." (Apéndice 8.)*

distinguir dos tipos de prácticas: unas, que tienen un carácter eminentemente *formativo teórico*, y otras, que atienden preferentemente a la *depuración de los hábitos instrumentales*. Al primer grupo, pertenecen prácticas tales como la medida de g o la medida del equivalente mecánico del calor; al segundo, por ejemplo, un análisis químico gravimétrico o la medida de una densidad.

Toda práctica, en particular si es del grupo primero, tiene que ir precedida de una *exposición sencilla y clara de sus fundamentos teóricos*, de tal suerte que los alumnos comprendan sin ninguna duda la esencia científica de la experiencia que van a efectuar. De esta manera se pueden imaginar diversidad de dispositivos y formas de experimentación que conduzcan teóricamente al fin propuesto, los cuales experimentos imaginarios se dibujarán en el tablero y se discutirán para elegir el más apropiado.

1

Por ejemplo: el profesor ha hablado del movimiento de caída de los cuerpos en el vacío y de la constancia de g . Se trata ahora de idear un experimento para medir esta constante. Los alumnos comprenden inmediatamente la imposibilidad práctica de operar en el vacío y la conveniencia de utilizar un cuerpo que ofrezca poca resistencia al aire. En seguida se dan cuenta de que la mayor dificultad estriba en localizar exactamente, al cabo de intervalos iguales de tiempo, al cuerpo que cae, y en medir esos intervalos. Entonces el profesor les sugiere que se puede utilizar como intervalo de tiempo constante y suficientemente breve el período de rotación de un motor eléctrico o el tiempo transcurrido entre dos proyecciones consecutivas de un estroboscopio o de una máquina de cine. Y a continuación, entre profesor y alumnos, se perfilan las líneas generales de algún experimento. Por ejemplo: se puede dejar caer libremente una barra de hierro o un palo de madera al lado de un motor eléctrico de frecuencia conocida, que tenga el eje vertical y unido a éste un pincel entintado, de manera que en cada vuelta del eje marque una señal en la barra, para deducir luego de las distancias entre las marcas y el valor de g . O se puede, si no tenemos estroboscopio, utilizar la máquina de un cine y dejar caer una bola metálica brillante frente a una pantalla negra, registrando la caída con una máquina fotográfica ordinaria. O se puede, en fin, hacer una medida más indirecta de g midiendo el período y la longitud de un péndulo hecho en la misma clase con un hilo de seda y una bola metálica. Estos experimentos imaginarios se analizan cuidadosamente tratando de encontrar sus puntos débiles por donde puedan introducirse errores, y luego se llevan a la práctica todos, a ser posible, para comparar los resultados.

2

Veamos ahora, por vía de ejemplo, una práctica muy sencilla del segundo grupo, es decir, de las que tienen como fin preferente depurar los hábitos instrumentales: determinación de la densidad de un líquido por el método del frasco.

a) *Primera sesión.*—Encargamos la práctica a dos alumnos para que se acostumbren a trabajar en colaboración, y previamente les explicamos el fundamento de la misma. A continuación les formulamos unas cuantas preguntas relacionadas con el tema para convencernos de que lo han entendido con claridad y para estimular su espíritu crítico; por ejemplo, éstas:

¿Cuáles son las unidades de densidad o masa específica en los sistemas cegesimal, Giorgi y técnico?

La masa específica, ¿bajo qué condiciones es una constante característica de una sustancia pura?

¿Cómo influirán la presión y la temperatura en la densidad?

¿Es preciso que el agua destilada con que operamos esté exactamente a 4° C?

¿Qué deficiencias instrumentales limitarán la precisión del resultado?

¿Qué significa el reducir las pesadas al vacío y qué influencia puede tener esa corrección en esta práctica?

¿Será necesario hacer las pesadas con un solo brazo de la balanza?

Todas estas cuestiones las tratamos en el laboratorio con nuestros dos alumnos en un diálogo socrático que puede durar poco más de un cuarto de hora y que consideramos absolutamente necesario, porque una práctica sólo es formativa en la medida en que se comprende su fundamento.

A continuación les entregamos un termómetro corriente, un granataro sensible al 0,01 gr. con su caja de pesas, un matraz de cuello estrecho de unos 100 ml. (lo mejor un matraz aforado corriente), agua destilada y, naturalmente, líquido problema.

Los alumnos van trabajando y nosotros les dejamos hacer, aconsejándoles oportunamente sobre los detalles prácticos, como son: la manera de escribir ordenadamente los datos en sus cuadernos, la colocación sistemática de las pesas, la manera de enrasar manteniendo sumergido el cuerpo del matraz en un recipiente con agua y ayudándose del papel de filtro, etc., etc.

Cada enrase y correspondiente pesada lo repetirán cinco o seis veces, y así observarán diferencias de unas pesadas a otras que en el caso del agua pueden llegar hasta 0,06 grs., no obstante haber puesto el mismo cuidado en todas las operaciones. Esto nos brinda ocasión para hablar brevemente de las distintas clases de errores, errores personales, de método, instrumentales y accidentales, y de los procedimientos para eliminarlos o atenuarlos.

Por último, se llega a calcular el resultado, y éste es el momento de explicar a los alumnos, y de que ellos lo apliquen, el método general de acotación de errores, que Rey Pastor recomienda como el mejor cuando, como en este caso, los datos tienen pocas cifras, y que consiste en calcular los valores extremos del resultado utilizando los valores extremos de los datos: las cifras comunes a ambos resultados son exactas. O bien adoptando como resultado el promedio de los dos extremos, en cuyo caso el error es menor que la semidiferencia de ambos.

El alumno ve así claramente que el resultado obtenido por él no tiene más que dos cifras decimales exactas, y que aquella tendencia ingenua de proseguir la división carece de sentido científico.

Esta práctica se puede hacer en una sesión de *hora y media*.

b) *Segunda sesión.*—En la sesión siguiente se les encomienda a la misma pareja de alumnos que vuelvan a determinar la densidad del mismo líquido por el mismo método, pero utilizando una balanza sensible al 0,001 gr. y un picnómetro de unos 20 ml. Las pesadas ahora son más lentas y laboriosas, el enrase más delicado y en general todas las operaciones requieren más atención y el instrumental es más costoso; pero el resultado se obtiene con tres cifras decimales exactas. El alumno adquiere así una idea clara de lo que cuesta conseguir una nueva cifra exacta, se acostumbra a pensar como un universitario, y sus conocimientos instrumentales se ponen a punto para comenzar a trabajar en la Universidad.

Las horas más adecuadas para estas prácticas de laboratorio son *las últimas de la mañana y de la tarde*, con el fin de que la sesión se pueda prolongar lo suficiente para terminar la práctica por completo o para llegar al término de una operación que permita esperar hasta la próxima sesión para proseguir la práctica.

LABORATORIO Y PROFESORADO AUXILIAR

Para que un profesor pueda dar con eficacia un curso de prácticas de Física y Química es indispensable que disponga de un laboratorio adecuado en cuanto a instalación y material y que tenga el profesorado auxiliar necesario para atender a los alumnos. La primera condición está satisfecha en todos los Institutos nacionales de Enseñanza Media; la segunda, no suele estarlo. Una cátedra de Física y Química debiera disponer de un profesor adjunto nombrado por el Ministerio, a propuesta del catedrático, por cada veinte alumnos como máximo.

EXÁMENES

Mientras los exámenes de Latín, Griego y Matemáticas son exámenes de carácter eminentemente práctico (traducciones y problemas), ¿por qué en los de Física, Química y Ciencias Naturales no se han de exigir prácticas? ¿De qué sirvieron las prácticas de laboratorio hechas durante el curso? ¿Cómo se valorarán los auténticos conocimientos instrumentales del alumno?

Existen, ciertamente, dos graves inconvenientes para hacer exámenes de prácticas de laboratorio, en particular cuando se trata de una convocatoria numerosa: el largo tiempo que se necesitaría y el mucho espacio y material que parecen indispensables. Pero dada la importancia del asunto creo que es menester hacer un esfuerzo por encontrar alguna solución. Y estimo que, aunque parcial, es una solución bastante completa la que se propone en las Instrucciones elaboradas en Santander. Al examinando se le propone la observación de un fenómeno o proceso físico o químico para que él mismo tome los datos que necesita, con los cuales resolver una cuestión que previamente se le haya formulado. El examen de prácticas queda así reducido a la observación, con lo cual se evitan los inconvenientes derivados de que el alumno tenga que manejar el material de laboratorio; pero esa observación puede ilus-

trar al Tribunal sobre los conocimientos instrumentales del examinando, porque un alumno que no ha trabajado en un laboratorio no sabe hacer una observación correcta y es incapaz de leer las indicaciones de un densímetro, o de una balanza de Mohr-Westphal, o de un barómetro, o de un esferómetro, ni de enfocar un microscopio, ni de distinguir un montaje en serie de uno en paralelo, ni de deducir la reacción de un líquido, por el uso de la fenolftaleína o del tornasol, ni de dar ninguna explicación de una destilación o de una electrolisis que se le exponga a su observación; todo es extraño y desconocido para él porque no ha hecho las prácticas que debiera.

Creo que este método de examen, convenientemente empleado, puede ser muy útil. Por vía de ejemplo se me ocurre este caso: dispuestos los alumnos en un aula, a ser posible con gradas, el profesor monta ante ellos, y en la mesa de la cátedra, un circuito que contenga dos resistencias en paralelo y el voltímetro y amperímetros que sean precisos, procurando que el montaje sea claro. A continuación, propone una cuestión relacionada con el circuito, uno de los numerosísimos problemas a que puede dar lugar; lanza la corriente y los alumnos se van acercando ordenadamente a la mesa, observan el montaje, leen los instrumentos, toman sus notas y se retiran a su asiento para tratar de resolver, con los datos tomados, la cuestión propuesta. A cada alumno se le conceden en este caso cinco minutos para hacer la observación.

AURELIO DE LA FUENTE ARANA
Catedrático del Instituto de Valladolid.

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

Mención especial merece la bibliografía del profesor de Física y Química. En ninguna cátedra de estas materias debiera faltar una selecta colección de textos didácticos de reconocido prestigio que ayudaran al profesor a preparar sus clases teóricas y prácticas. La Dirección General, asesorada por la Inspección Central, debiera proporcionar a cada cátedra esta pequeña biblioteca, que se instalaría en el despacho del profesor, bajo el cuidado y la responsabilidad de éste, en calidad de material pedagógico.

A) En castellano hay editados algunos textos excelentes, de entre los cuales citaré algunos muy adecuados para el Curso preuniversitario:

1. *Exposición de la enseñanza cíclica de la Física y Química*, por A. León y M. A. Catalán; tres volúmenes. Se utilizó como texto en el Instituto Escuela. En su hermoso prólogo se explica y justifica el método seguido, que consiste en la enseñanza a base de experimentos cuidadosamente seleccionados.

2. *Prácticas de Física*, por J. Estalella. Se trata de una

colección de prácticas sencillas, pero muy instructivas, descritas por quien fué modelo de catedráticos.

3. *Problemas de Física*, por J. Estalella. Comprende 266 problemas, cada uno con su solución razonada, escritos ex profeso para el grado medio de enseñanza.

4. *Cuaderno guía de trabajos prácticos* de la Facultad de Ciencias de Valladolid, Laboratorio de Física. Comprende 32 experimentos brevemente descritos, cada uno con su teoría y modo de operar y con sugerencias sobre la confección de gráficos, etc. La mayor parte de estos experimentos pueden hacerse en el Curso Preuniversitario.

5. *Curso práctico de Física, primer ciclo*, por L. Bru. Es un texto muy parecido al anterior.

6. *Tratado de técnica física*, por J. Casares Gil. Este libro modelo es hartamente conocido para que yo haga aquí una descripción de él. Aun cuando es un libro para Universidad, alguna de las técnicas que describe de manera insuperable pueden tener aplicación en el Curso Preuniversitario.

7. *Experimentos químicos de cátedra*, por G. Fowles. Esta magnífica obra no debe faltar en ninguna cátedra de Química de Instituto. Desde el prólogo del traductor, E. Jimeno, hasta los apéndices (en particular el primer apéndice) todo en este libro es perfecto.

8. *Prácticas de Química*, por el Padre Vitoria. Libro tan conocido como excelente.

9. *Prácticas de Química general*, de Babor-Lehrman. Comprende 75 experiencias sencillas y muy bien seleccionadas. En cada una se hace una breve exposición teórica, se enumera el material necesario, se dan las instrucciones adecuadas y se plantean cuestiones y problemas llenos de interés.

• • •

B) Aparte de estos textos elementales y muy pedagógicos, existe un buen número de magníficos textos de prácticas de Física y de Química para Universidad, de los cuales puede sacar un gran provecho el profesor de Enseñanza Media para el curso preuniversitario, tales son los de Ostwald-Luther (trad. francesa), Watson, Wiedemann, Daniels, Riensfeld, Gattermann, Henle, Orthner, Biltz, Clavera, etcétera, etc., todos de fácil adquisición. Y como excelentes colecciones de problemas que en gran parte pueden proponerse en el Preuniversitario, citaré las de Mahler (y las soluciones de Mir), Inclán y Mañas, Knox y las magníficas que figuran en el texto de *Química general*, de Linus Pauling, y en el texto de la *Física*, de Sears y Zemansky.

C) Respecto a los comentarios de textos clásicos, opino que es un trabajo delicado y difícil y del que no espero que se obtuviera casi ningún provecho, por varias razones; entre otras, porque los alumnos no tienen formación suficiente para comprender algunos trozos difíciles y porque la terminología que emplearon aquellos autores es casi siempre completamente distinta de la actual. Ahora bien: algún trozo, especialmente sencillo, quizá se pudiera comentar con provecho; por ejemplo, alguno de los seleccionados por Desiderio Papp en su *Historia de la Física*. Tal vez diera más fruto comentar los comentarios que algunos autores modernos han hecho de los clásicos, tales como los de Mach, Russell, Plank, Born, etc.

3) Prácticas de Ciencias Naturales (*)

No concibo una asignatura en el Bachillerato que no tenga, de un modo u otro, un valor formativo. Las Ciencias Naturales lo tienen: observar, experimentar, ordenar, deducir propiedades a la vista de estructuras, recrearse en la belleza de la variedad de formas y colores que la Naturaleza encierra, etc., son hechos que indudablemente ejercen una influencia en el espíritu de la persona que los realiza.

Acerca del valor formativo de estas Ciencias ha hecho interesantes consideraciones el profesor Albareda (1 y 2).

Otto Willmann ha escrito en su *Teoría de la formación humana* (3): "La enseñanza formativa de las Ciencias Naturales se halla todavía en sus primeros comienzos. Cuéstele trabajo elevarse sobre el ejercicio didáctico puramente rutinario, poner en relieve el contenido específicamente formativo de su materia y provocar el contacto directo del educando con las cosas mismas, la observación e intervención personal, la maduración del conocimiento sobre la base de un ejercicio graduado."

Si todos los cursos del Bachillerato han de estar impregnados de esta preocupación formativa, el Preuniversitario la tendrá por excelencia. Los alumnos que se matriculan en este curso son los que con seguridad van a ir a la Universidad y dependerá, en gran parte, de la formación que lleven a sus aulas el éxito o fracaso que en las carreras tengan.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA XV CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

En la XV Conferencia Internacional de Instrucción Pública, patrocinada por la Unesco y el Bureau International d'Education, se estudió el tema de la ense-

(*) "Estas tenderán a incrementar en el alumno su amor a la Naturaleza, fundándolo en un conocimiento directo de la realidad. Para ello, los alumnos observarán la flora y fauna de la comarca, completando la observación con la experiencia en el laboratorio mediante el reconocimiento de minerales, clasificación sistemática de animales y plantas, sencillas experiencias sobre Anatomía y Fisiología animal y vegetal, observaciones microscópicas, apuntes y dibujos tomados del natural, etc. Para estas enseñanzas de Ciencias Naturales se dedicarán dos sesiones de una hora por semana." (Proyecto de Instrucciones de Santander; "Materias, ejercicios y didáctica", apartado c), núm. 3).

(1) Albareda, J. M.: *Consideraciones sobre la investigación científica*. Madrid, 1951.

(2) *Las Ciencias Naturales en la enseñanza*. Bordón. Madrid, febrero 1953.

(3) Otto Willmann: *Teoría de la formación humana*. Instituto San José de Calasanz, de Pedagogía. C. S. I. C.

ñanza de las Ciencias Naturales en las Escuelas secundarias. En esta Conferencia se llegó a las conclusiones de que los fines principales de la enseñanza estriban en dar al alumno conocimientos básicos del mundo y el hombre; la estructura, el funcionamiento, la conservación del cuerpo humano y de los demás seres; la naturaleza de la tierra en que vive; la interdependencia de los seres y su dependencia del suelo que le proporciona la alimentación; formar la inteligencia del niño por medio de aquellos métodos prácticos que contribuyen a cultivar y, en ocasiones, a despertar en él una capacidad de observación, de descripción y para enjuiciar las cosas (descubrir, inventar, comparar, calificar); tender a desarrollar en el alumno el amor a la verdad, la rectitud intelectual, la satisfacción del trabajo bien hecho y el cuidado por el orden; a educar su habilidad manual; a desarrollar su amor a la Naturaleza; finalmente, a inculcarle el deber que tiene de conservar las facultades humanas y las riquezas naturales.

Se recomendó que en la enseñanza de las Ciencias Naturales se tuvieran en cuenta las necesidades y las posibilidades de cada región; que se concediese un lugar destacado a los problemas de tipo práctico que surgen en cuanto a la alimentación, la higiene individual y colectiva, la agricultura y la cría del ganado.

Recogemos estas conclusiones, a las que llegaron los representantes de 48 naciones, porque las juzgamos fundamentales para el desarrollo de un curso Preuniversitario con las directrices que se le han dado al que recientemente se ha implantado en España.

LA UNIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS DE CIENCIAS NATURALES EN EL CURSO PREUNIVERSITARIO

Los temas preferibles para este curso, en lo que se refiere a las Ciencias de la Naturaleza, han de ser amplios, con visiones extensas, con manejo de conocimientos aprendidos en materias distintas, prácticos, siempre que sea posible, y en los que se vea una utilidad para la industria, para la agricultura, etc.

En el Bachillerato hay una ordenación de materias, unos programas concretos, los cuales ponen límites, no tanto a la extensión de conocimientos que los alumnos van a adquirir como a las materias que van a ser objeto de estudio. En lo que se refiere a Ciencias Naturales, se estudian por separado fenómenos físicos, fenómenos químicos, funcionamiento de los seres naturales, etc.

Sería peligroso que el alumno terminase sus estudios creyendo que aquellos conocimientos aprendidos por separado no tenían relación entre sí, ya que en cuanto se ponga en contacto con la realidad del mundo que le rodea, cuando salga de las hojas del libro, va

a encontrarse con fenómenos físicos, químicos y biológicos, entrecruzándose y, en íntimo abrazo, incidiendo en un ser natural para originar un hecho que el hombre observa y estudia dentro de la Geología, la Botánica o la Zoología, pero que es el resultado de una suma de fenómenos, cada uno de los cuales encaja dentro de una determinada ciencia.

Cada día es más difícil limitar estas ciencias, cada vez se difuminan más sus contornos, cada día se habla más de problemas de jurisdicción científica y surgen, como consecuencia de todo esto, nombres compuestos de nuevas ciencias: Físico-química, Geoquímica, Química biológica, etc.

El curso Preuniversitario, sin programas previos, sin apremios para terminar un número determinado de lecciones, con los conocimientos precisos de cada una de las Ciencias que en conjunto constituyen las Ciencias Naturales, podría tener un valor precioso de conjunción de materias, de visión unificada, de cruce de conocimientos adquiridos por separado y que, unidos, nos dan el fenómeno natural que nos maravilla: la erosión profunda que modela rocas, la formación del suelo que hace vivir plantas, los actos fisiológicos que permiten el desarrollo de seres vegetales y animales...

TEMAS PREFERIBLES

Por eso creemos que los temas que han de desarrollarse en el curso Preuniversitario, en relación con las Ciencias Naturales, han de ser *amplios, de contornos extensos, que rompan los límites de una sola disciplina científica para abarcar varias de ellas.*

Hace unos años el Bachillerato tenía una asignatura que cumplía perfectamente esta misión: la Agricultura. Para su estudio había que utilizar conocimientos de Química, de Física, de Botánica, de Zoología, de Geología. El cultivo de una planta requiere saber cómo es físicamente el suelo que va a soportarla, las sustancias químicas que van a servirle de alimento, sus transformaciones, las condiciones anatómicas y fisiológicas de aquella especie vegetal, características y desarrollo evolutivo de insectos y otros animales que puedan dañarla, etc., etc. Pero además de estos estudios de interés científico había, ligados a ellos, otros de interés práctico en relación con la economía nacional y de gran valor en la formación de los alumnos.

Indudablemente existen temas, dentro de las ciencias que estudian los seres naturales, que podemos elegir con las finalidades que hemos apuntado. Indicaremos algunos que puedan servir de ejemplo.

A) *El estudio de la litosfera* podemos hacerlo desde puntos de vista distintos. Podemos partir de su origen y exponer las teorías de su formación, en las cuales tienen un papel importante principios fundamentales de Física y Química. La constitución actual de la litosfera nos llevará de lleno a la Geoquímica, cuyos principios fundamentales expondremos. El alumno verá cómo, fundándose en principios puramente científicos, llega a comprender el desigual reparto de sustancias químicas en la corteza terrestre, la preponderancia enorme de algunas de ellas, la estructura de los minerales que forman las principales rocas, las propiedades que de estas estructuras se derivan, la actividad física,

química y biológica que destruye y forma material litológico, los movimientos de la corteza terrestre con todo un capítulo de Física ondulatoria...

Este tema no tendrá solamente carácter teórico, sino también podrán realizarse las prácticas correspondientes: acciones químicas del oxígeno y gas carbónico sobre distintas rocas, fenómenos de hidrólisis tan importantes en la dinámica de la corteza terrestre, coeficientes de solubilidad, cristalizaciones por disolución y por fusión, visión microscópica de rocas, etc., aparte de las visitas a lugares en los que puedan apreciarse fenómenos geológicos característicos.

B) *El estudio del suelo* es también, indudablemente, un tema de interés, porque en la formación de esta entidad natural intervienen factores de diversas ciencias. Una serie de acciones físicas originan los cantos rodados, la grava, la arena, todo lo que constituye el esqueleto del suelo. Sobre este esqueleto se producen acciones químicas que originan la arcilla, con su tamaño coloidal, sus cargas eléctricas, formada por minerales diversos con estructuras cristalinas a las que deben muchas de sus propiedades. Y todo este conjunto, esqueleto del suelo y arcilla constituyen la parte mineral del suelo laborable, a la que se une la materia orgánica como consecuencia de la destrucción, lenta, pero vigorosa, de los restos vegetales que va rompiendo sus estructuras, sus tejidos, que van liberando elementos para, una vez en libertad, recombinarse con arreglo a leyes fijas y dar todo ese conjunto de materia orgánica que conocemos con el nombre de humus. En este tema el alumno ha de recordar una serie de cosas aprendidas en asignaturas distintas, en momentos diversos del Bachillerato, pero aquí las concentra, las reúne en un solo objeto, el suelo laborable, que una vez formado es capaz de soportar una vegetación, de dar unas cosechas que tienen un valor dentro de la Economía nacional.

El estudio del suelo puede dar origen a varias prácticas interesantes. Una primera, sencillísima, consistirá en agitar fuertemente durante unos minutos una pequeña cantidad de suelo laborable en el agua contenida en un recipiente y dejar que se deposite el material agitado, con lo que aparecerán una serie de capas de tamaños distintos, perfectamente perceptibles, que permiten ver la heterogénea constitución física del suelo. Para dar una idea más detallada de esta composición pueden realizarse análisis mecánicos, cosa perfectamente asequible para alumnos de Bachillerato, con lo que ven en detalle las proporciones en las que las partículas de tamaños distintos entran a formar el suelo. Pueden realizar cortes de suelos y ver allí los distintos horizontes que los forman, en relación con los procesos de formación, en los cuales desempeñan un papel tan importante la roca que los origina, el clima, que influye en la transformación de ésta, y la vegetación. También pueden hacer determinaciones de acidez por procedimiento colorimétrico y relacionar los valores obtenidos con la vegetación que esos suelos soportan. En 5.º curso de Bachillerato los alumnos han debido realizar prácticas con microscopio petrográfico; pues bien: los cortes de suelo, sencillísimos de realizar utilizando una resina artificial, que sin variar las propiedades ópticas del suelo da a éste consistencia pétre, serán una práctica interesante para determinar

la composición mineralógica. Otras prácticas, en relación con la composición química del suelo, pueden también realizarse y todas ellas, como puede verse, utilizando medios de trabajo aprendidos en asignaturas diversas, que actúan en un solo objeto natural.

C) Otro tema amplio que podemos utilizar en el curso Preuniversitario es el de la *nutrición vegetal*. La composición química del suelo, los componentes que son fertilizantes, el grado de solubilidad de éstos, qué componentes pueden ser utilizados por la planta para su nutrición y cuáles no, la necesidad de abonado, el estudio de los abonos, la manera de atravesar las sales disueltas, la membrana de los pelos absorbentes, las fuerzas físicas que intervienen en la ascensión de la savia, las transformaciones físicas y químicas que la savia sufre en las hojas, los productos que las plantas elaboran, la utilidad que el hombre obtiene de ellos, la manera de nutrirse aquellas plantas que carecen de clorofila, las asociaciones de plantas para poder verificar mejor las funciones de nutrición..., dan materia para una exposición amplia con referencias constantes a conocimientos que el alumno posee aprendidos en asignaturas diversas. Creo que no es necesario detallar aquí la serie de prácticas que podrían realizarse referentes a fertilidad con cultivos en macetas o con cultivos hidropónicos; a funciones de respiración, transpiración, clorofílica; a determinación de solubilidad de sales existentes en el suelo; a comprobación de determinados productos en partes concretas de la planta, etc., etc.

D) Pero los seres vivos no tienen una vida independiente, todos ellos forman una gran sociedad, la *biosfera*, capa de la Tierra en la que los seres viven dependiendo los unos de los otros. Aparte de esta gran asociación existen asociaciones más limitadas, más concretas, biocenosis, que viven en unos espacios con límites perfectos que llamamos biotopos. Los seres que viven en el agua dulce, los que viven en las grandes profundidades de los océanos, o en la superficie de los mismos, los que habitan en un lago o en una simple charca, los que constituyen el matorral o el bosque, forman unidades con interdependencia de vidas.

Los alumnos del curso Preuniversitario deben tener ideas fundamentales acerca de estas asociaciones y de los factores que las rigen y las limitan, limitaciones de alto valor dentro de la economía, porque muchas veces a factores de tipo ecológico se debe el amplio desarrollo o la limitación excesiva de unas determinadas especies de plantas o de animales, y por esto la Ecología agrícola es hoy un interesante capítulo dentro de la Ecología general.

También en estos temas pueden realizar los alumnos abundantes prácticas, unas, de simple visión en el campo; otras, de detalles de laboratorio que pongan de manifiesto la influencia de los factores físicos y químicos en la vida de los seres y la influencia que unos seres ejercen sobre los otros.

E) No por esto dejaremos de realizar *algún estudio anatómico de vegetales y animales*, y así, dentro del reino animal, no podrán faltar las disecciones de algunos de estos animales; caracol, lombriz de tierra, erizo de mar, algún crustáceo, rana y algún pequeño mamífero. Estas disecciones son sencillísimas de realizar y económicamente asequibles a todos los Centros.

Estos temas no son más que unos poquísimos ejemplos de los muchos que podrían ponerse para que el curso Preuniversitario diese a los alumnos visiones amplias, pero a la vez de conjunto de las distintas ciencias que tienen intervención directa en los fenómenos naturales.

EXCURSIONES Y VISITAS

Además de estas prácticas, muchas de ellas solamente de laboratorio, los alumnos podrán realizar abundantes excursiones y visitas a diversos Centros. Nosotros dividimos el curso pasado, en el Instituto "Ramiro de Maeztu", las visitas del modo siguiente: *Museos* (Museo de Ciencias Naturales, Instituto Geológico y Minero, Jardín Botánico); *Centros de Investigación* (Instituto Cajal, Instituto de Edafología y Fisiología Vegetal); *Centros de Aplicación Biológica* (Sociedad Española de Antibióticos, un Centro de preparación de sueros y vacunas); *Centros en relación con la Economía* (Matadero Municipal, Mercado de recepción de pescados, Centro de recepción lechera).

En algunas poblaciones españolas no podrán verse Centros con la clasificación que nosotros hicimos en Madrid, pero siempre que sea posible las visitas se harán con visiones distintas y con tendencia a que no solamente tengan un fin científico puro, sino también un fin práctico, utilitario.

PRÁCTICAS EN EQUIPO

Creo interesante que en este curso los alumnos verifiquen las prácticas en equipos, por juzgar esta forma de trabajo más interesante que la individual. En algunos sitios como en Dinamarca, este trabajo por equipo se ha hecho obligatorio, dados los excelentes resultados obtenidos.

Se persigue con esta labor una finalidad social: desarrollo de las virtudes sociales, organización, espíritu de grupo, cooperación, ayuda mutua.

Una finalidad intelectual: expansión de la personalidad, preparación para futuros trabajos, espíritu crítico, hábito de expresión.

Una finalidad moral: respeto a los demás, formación del carácter.

Estos equipos no sólo son útiles en el laboratorio, sino en la organización de visitas y excursiones.

Se me podrá decir que esta labor por equipos puede presentar algún peligro para los perezosos o mal dotados, porque podrán aprovecharse del trabajo de los demás y, en caso de ser tímidos, llegar a recluírse en sí mismos. Por el contrario, los mejor dotados tal vez encuentren mayores ocasiones de distracción o deseo de ser jefes. Pero son tantas las ventajas que encontramos en este procedimiento de trabajo que lo creemos superior al individual, aunque para implantarlo haya necesidad de un esfuerzo mayor por parte del profesor, porque ha de estar siempre vigilante para que los defectos apuntados no puedan prevalecer.

LECTURAS

Otra labor de interés en el curso Preuniversitario puede ser aficionar al alumno a la lectura de libros, revistas y artículos de prensa diaria relacionados con

las Ciencias Naturales. Encauzadas durante el Bachillerato las lecturas hacia temas de literatura y de historia, fundamentalmente, será muy conveniente en este curso llamar la atención de los alumnos hacia las lecturas científicas y hacer que no pasen inadvertidas, o hagan una lectura demasiado ligera, de los artículos o noticias relacionados con las Ciencias Naturales, que frecuentemente aparecen en la prensa diaria. Los comentarios que sobre estas lecturas se hagan en las clases provocarán un interés en el alumno e irán creando un hábito de lectura con esta dirección científica.

FORMACIÓN SOCIAL

Finalmente, no podemos olvidar que el aspecto social tiene cada vez más importancia en la formación total del alumno, y en este aspecto la Cátedra de Ciencias Naturales puede colaborar intensamente a lograr esa formación.

En la *Revista Española de Pedagogía* (1) hemos escrito sobre este aspecto de la educación y hacíamos notar la conveniencia de que los alumnos no solamente visitasen localidades distintas a las en que ellos viven, sino que estuviesen ligados de modo especial a una determinada localidad con características distintas a aquellas en que habitan. Los alumnos de una capital de provincia podrían visitar con alguna frecuencia un pueblo, medio rural, con marcadas características agrícolas, por ejemplo, donde indudablemente aprenderían mucho, al profundizar en la manera de ser de aquellas gentes, como consecuencia del trato continuado, del conocimiento de sus costumbres, de sus medios de trabajo, de sus diversiones, etc. Allí decíamos que de esta relación íntima teníamos la esperanza de que surgiera una comprensión entre individuos que viven en un ambiente totalmente distinto, para lo cual nuestros escolares ayudarían, en la adquisición de cultura, a los que habitaban en el medio rural, enviando libros, revistas, periódicos, algún material docente, sencillo, construido por ellos mismos, etc.; pero nuestros alumnos, a su vez, aprovecharían estos viajes para recoger abundante material natural y humano, con el que llegasen a estar en la Escuela del pueblo un pequeño Museo local. Claro es que esta labor han debido comenzarla antes de llegar al curso Preuniversitario, pero es en éste donde con más caudal de conocimientos, con más disposición de tiempo, con más visión de conjunto, podrán realizar una labor más eficaz, más completa y no cabe duda, repetimos, que el profesor de Ciencias Naturales, cooperando con los de otras disciplinas, tiene una labor importantísima que realizar en este conjunto de tareas para lograr una mejor formación social del alumno.

TOMÁS ALVIRA

Catedrático del Instituto Ramiro de Maeztu, de Madrid.

BIBLIOGRAFIA ESENCIAL

Libros para el profesor

- ALBAREDA (José María): *El suelo*. Ed. S. A. E. T. A., Madrid, 1940.
 RUSSELL (E. John): *Las condiciones del suelo y el desarrollo de las plantas*. Ed. Aguilar, Madrid, 1954.

(1) T. Alvira: "Un ensayo de Pedagogía social". *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, 1950.

- OOSTING (Henry J.): *Ecología vegetal*. Ed. Aguilar, Madrid, 1951.
 ELTON (Ch.): *Ecología animal*. "Monografías de temas biológicos". Ed. Acme Agency, Buenos Aires.
 RANKAMA, (Kalervo) y SAHAMA (Th. C.): *Geoquímica*. Editorial Aguilar, Madrid, 1954.
 MAXIMOV (N. A.): *Fisiología vegetal*. Ed. Acme, Buenos Aires, 1946.

Prácticas:

- PUJIULA (Jaime, S. I.): *Citología* (parte práctica). Tipografía Católica Casals, Barcelona.
 LANGERAU (M.): *Précis microscopie*. Ed. Masson et C.^a, París, 1949.
 KUEKENTHAL-MATTHES: *Leitfaden für das Zoologische Praktikum*. Piscator Verlag. Stuttgart, 1950.
 WARD y WHIPPLE: *Fresh water Biology*. Ed. John Wiley, Nueva York.
 JAMES (L.): *Zoologie pratique. Basée sur la dissection*. Editorial Masson et C.^a, París, 1904.
 GIROD (Paul): *Manipulation de Zoologie. Guide pour les travaux pratiques de dissection*. Librairie Bailliére et Fils, París, 1889.
 GUILLIERMOND (A.) y MANGENOT (G.): *Biologie végétale*. Editorial Masson et C.^a, París, 1946.
 ARON et GRASSÉ (P.): *Précis de Biologie animale*. Ed. Masson et C.^a, París.
 BONTE (A.): *Introduction à la lecture des cartes géologiques*. Ed. Masson et C.^a, París, 1953.
 SANZ, S. I. (E.): *Los minerales. Su reconocimiento sistemático*. Ed. Casals, Barcelona.
 KRAEPELIN (Schäffer): *Curso y prácticas de Biología*. Ed. Labor, Madrid, 1942.
 FROBISHER: *Fundamentos de Bacteriología*. Ed. Salvat, Madrid.

Libros para el alumno

Lecturas:

- Libros de la Naturaleza*. Ed. Espasa Calpe, Madrid.
 STEP (Edward): *Maravillas de la vida de los insectos*. Ed. Espasa Calpe, Madrid.
 ALONSO DEL REAL (Guillermo): *La vida y sus problemas en el mundo acuático*. Colección Cauce. Instituto "San José de Calasanz" (C. S. I. C.), Madrid.
 SOZ, S. I. (Eugenio): *Costumbres de los insectos*. Revista Ibérica, Barcelona, 1943.
 Colección "Libros de hoy". Ed. Labor, Madrid.
 WOHLBOLD (Hans): *La vida social de los animales*. Ed. Joaquín Gili, Colección "Atalaya". Muntaner, 180, Barcelona.
 VENZMER (Gerhard): *El hombre vence a los microbios*. Ed. Joaquín Gili, Colección "Atalaya". Muntaner, 180, Barcelona.
 FABRE (J. H.): *Los auxiliares.—Los destructores.—Maravillas del instinto de los insectos.—Costumbres de los insectos.—La vida de los insectos*. Ed. Espasa Calpe, 1951.
 MUEDRA, S. I. (V.): *La ciencia al servicio de los animales. Maravillas científicas en los actos animales*. Ed. Tipográfica Católica Casals, Barcelona.
 HASS (Hans): *Aventuras de tres pescadores submarinos*. Ed. Seix Barral, Barcelona.
 NATURALIA. *La vie dans la Nature*. Publicación mensual. Rue Bergère, 20, París. (Consideramos esta revista muy interesante para los alumnos. Solamente recoge cuestiones de Ciencias Naturales y está editada en color.)

Prácticas:

- PETIT ATLAS DE POCHE PAYOT: Librairie Payot.—Lausana. Imprimerie Hallweg, S. A., Berne (Suisse).
 PARDO (L.): *El acuario y sus pobladores*. Publicaciones del Ministerio de Agricultura.
 MALUQUER NICOLAU (S.): *El acuario de agua dulce*. Ed. Seix Barral, Barcelona.
 NAVARRO CÁNDIDO (Alejandro): *Clasificación de los animales*. Ed. S. A. E. T. A., Madrid, 1949.
 NAVAS (L.), y SANZ (E.): *Los insectos* (Nueva edición del *Manual Entomológico*). Ed. Tipografía Católica Casals, Barcelona.

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

★ *Obras publicadas.*

▣ *De inmediata aparición.*

● *Obras en prensa.*

○ *Publicaciones periódicas.*

★ OBRAS PUBLICADAS

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA.)
2. J. A. Martínez-Bara: *Archivo Histórico de Huesca.* (AMARILLA.)
3. *Centros provinciales coordinadores de Bibliotecas.* (AMARILLA.)
4. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA.)
5. *Ley de Educación Primaria.* (ROJA.)
6. Agustín Millares Carlo: *Notas bibliográficas de Archivos municipales.* (AMARILLA.)
7. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE.)
8. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA.)
9. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos.* (ROSA.)
10. *Guía de los Archivos de Madrid.* (AMARILLA.)
11. *Legislación sobre oposiciones a Cátedras de Universidad.* (ROJA.)
12. Zamora Lucas-Casado, Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA.)
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA.)

14. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA.)
15. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA.)
16. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA.)
17. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
18. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
19. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.*
20. Joaquín Ruiz-Giménez: *Diez discursos.*
21. Luis Sánchez Beida: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA.)
22. José María Lacarra: *Guía del Archivo General de Navarra (Pamplona).*
23. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*

● OBRAS EN PRENSA

1. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
2. Antonio Matilla Tascón: *Archivos de Zamora.*

COLECCIONES DEL P. E. N.

VERDE: Memorias de E. Profesional y Técnica.
 AZUL: Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.
 AMARILLA: Publicaciones de la D. G. de Archivos y Bibliotecas.
 ROJA: Textos legales.
 ROSA: Obras diversas.

LEGISLACION DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICADA POR EL PATRONATO NACIONAL
DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICACIONES PERIODICAS

REVISTA DE EDUCACION 1952: Publicación bimestral.
 1953: Publicación mensual.

MUSICA Revista trimestral de los Conservatorios Españoles.

En el número 10 (octubre-diciembre 1954)

El Congreso de Música Sagrada.

ESTUDIOS

JOSÉ ARTERO: El Congreso Nacional de Música Sagrada. ★ DE PAOLI: Puccini, treinta años después. ★ ENRIQUE FRANCO: Jazz en crisis.

TECNICA Y ENSEÑANZA

ROBERTO PLÁ: Un estudio sobre el solfeo. ★ E. CASAMAYOR: Educación auditivo-musical en los Estados Unidos.

CRONICA DE LA ACTUALIDAD ESPAÑOLA ★
 CRONICA DEL EXTRANJERO ★ CONSERVATORIOS ★
 RECENSIONES Y NOTAS

LABOR Boletín Informativo de Enseñanza Laboral
 PUBLICACION MENSUAL

BOLETIN DE LA DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

★ PUBLICACION MENSUAL ★

BOLETIN OFICIAL Del Ministerio de Educación Nacional.
 N
 Publicación bisemanal.

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
· NACIONAL ·