

El latín como pedagogía fundamental en un bachillerato preuniversitario

Sigue el torneo de protestas y defensas. A la liza se han lanzado muchas plumas en ristre, unas veces talentudas y otras mucho menos, afiladas las puntas de éstas, en ocasiones, a falta de saber, con el fácil recurso de la ridiculización y el menosprecio, de la exageración absurda y del desenfoque. No es de creer que tales defectos de planteamiento, conscientes en algunos, lo fueran en todos, sin embargo, tanto menos cuanto que a la lapidación del latín, sabrosa e incitante por impune, han acudido en masa linotipias desertoras de las crónicas locales, semicultos que, como es frecuente, disciernen mal entre lo que saben y lo que ignoran, y progenitores doloridos por la incapacidad o la incuria de sus retoños.

El fenómeno es tanto más triste cuanto que, al parecer, se espera luz de una contienda en que los interlocutores hablan idiomas diferentes, y sin interés posible. Esta es la razón de que no vayamos a polemizar ahora, sino a exponer ciertas consideraciones y pensamientos; esto sin más. Las cosas que vamos a decir no son nada nuevas, y, aun siendo muy claras, sólo los que de algún modo ya las sabían las comprenderán; los que algún día, cercano o remoto, han sabido algo de latín; los que en su bachillerato lograron traducir alguna vez, en ediciones anotadas, al menos algunos textos de no mucha dificultad con una cierta soltura, aunque ello haya sido con algunas "faltas" y una moderada lentitud. Hablar para los que ya saben... ¿Cosa inútil? Tal vez no, si se consigue que piensen en esas cosas que saben. Los otros seguirán odiando al latín. ¿Qué se le va a hacer? Por resentimiento puede odiarse sin conocer, como puede despreciarse por ignorancia; pero lo cierto es que sin conocer no se ama jamás, y bien seguro es que ahora a esos no se les puede "latinizar" a toda prisa y por la fuerza para que de algún modo puedan juzgar con derecho intelectual. Por su parte, seguros podemos estar de que seguirán opinando a toda costa; tanto peor si son ellos los que conquistan más aquiescencias, por la ley del mínimo esfuerzo, ya que no inciten mucho a ello lo sólido de sus argumentos, lo serio de las exposiciones o el principio de autoridad en la materia.

Aunque ¿quién sabe? Muchos habrá a quienes les entusiasmarán afirmaciones como las que expone un tal Ernest Havemann en el número de "Life en español" correspondiente al 25 de marzo último ("La psicología. Qué es y para qué sirve"), y que vamos a exponer como un ejemplo entre cientos: "Pero los psicólogos han comprobado—dice—que el aprendizaje de estas lenguas (griego y latín) es útil *solamente* para aprender cosas similares, tales como otros idiomas con muchas raíces griegas o latinas." En toda afirmación que por su contenido pretende ser "científica" son terribles las expresiones demasiado generalizadoras, tales como "se ha demostrado", "ha quedado patente de una vez para siempre...", "los

psicólogos han comprobado..." Un espíritu medianamente serio echa de menos inmediatamente unas cuantas concreciones. ¿Quién lo ha demostrado? ¿Cómo? ¿Qué hechos ha tenido en cuenta, y cómo ha enfocado la investigación? ¿Hasta qué punto es errónea la noción tradicional de la "transferencia" en pedagogía, tan ligada a la tajante afirmación? La ligereza sigue descubriéndose a los ojos del lector avisado cuando continúa: "El griego y el latín *no tienen otro efecto* sobre la aptitud para aprender que la adquisición de buenos hábitos de estudio, los cuales, por otra parte, pueden adquirirse estudiando otras cosas." Otra expresión sospechosa: la de las exclusiones muy generales, en que tan fácilmente se introduce el error si uno no se anda con pies de plomo y muy ceñido a múltiples y analíticas observaciones. Antes *solamente*, y ahora *no tienen otro efecto que...*

A quien quiera buscar expresiones de adhesión al anti-latinismo es posible que no le sea difícil ver un argumento en el simple manifiesto. Por ejemplo, en el artículo del autor citado ni siquiera parará mientes, tal vez, en los alcances de un pensar que poco antes, hablando de un experimento realizado con un chimpancé, que con un palo chico alcanza otro mayor con que poder derribar un plátano que estaba fuera del alcance del primero, afirma, luminoso y tajante: "Cayó por tierra, para siempre, la jactanciosa teoría de que sólo el hombre puede pensar." No creo que tan "jactanciosa" teoría, referida a los límites que el experimento impone, la hayan sostenido muchos. Lo que una persona con dos dedos de frente quiere decir cuando afirma que sólo el hombre piensa es, por ejemplo, que sólo un ser humano puede escribir "Sein und Zeit", o sencillamente una carta. Un espíritu algo alerta, aun en las consideraciones generales previas a la personal meditación, ¿no se sentiría más inclinado a mirar con prudente respeto una afirmación de Henri Poincaré? El caso es que el gran matemático propugnaba el estudio del latín en la adolescencia¹ como la mejor preparación para las carreras científicas y técnicas superiores. Por cierto que él no exclusivizaba ni pretendía que estuviera demostrada la inutilidad de las demás materias a este respecto: lisa y llanamente decía que los otros sistemas educativos no eran tan buenos.

1. Punto de partida.

Toda consideración sobre el valor formativo de una materia dada en un sistema educativo ha de asentarse sobre el supuesto previo de que el pensar y ciertas formas del percibir y del sentir son susceptibles de mejora mediante un aprendizaje y ejercicio adecuados. Según esto, serán formativos con relación a ello los estudios que pongan en juego estas facultades y no lo serán en caso contrario. Así habrá estudios muy aptos para mejorar el pensar abstracto, otros para crear el hábito de la atención activa a lo inmediato o el espíritu de análisis, como otros educarán el sentido estético, etc. En otro supuesto, no tendría sentido meditar sobre si tal o cual materia es o no educativa: quedará confinada a los límites

de su propio ser, y, o bien será apreciada en sí misma y mantenida—ya sea porque sí, sin más, ya porque los conocimientos que proporciona sean, en su ser específico, necesarios o convenientes para otros que se supone habrá de realizar más tarde el educando—, o bien será rechazada por parecer indigna de la atención sería de un muchacho, es decir, por juzgarse poco apreciables los conocimientos que proporciona. La defensa o la impugnación del valor intrínseco o “ser en sí” de una materia dada en un sistema pedagógico, como tal defensa, es decir, como argumentación “ad hominem”, se pierde inevitablemente porque sólo puede ser un manifiesto desde el punto de vista del que la oye o lee; un “sí” a secas que se alza contra un “no”.

En consecuencia, vamos a reflexionar sobre la cuestión desde los otros dos puntos de vista, los extrínsecos—tal vez por ello no los principales—, por la razón primordial de ser los más comunicables. Por tanto, intentaremos reflexionar sobre la formación, hablando en general, que puede dar a un adolescente el aprendizaje del latín *como acto de aprender*, y la formación básica específica, valedera para la vida cultural posterior del educando, que éste obtiene *por haberlo aprendido*.

2. El estudio del latín como educación general del pensar.

a) INTRODUCCIÓN.

Ante todo vamos a tratar de evitar la expresión “gimnasia mental”; no sea que tras su indeterminación se agazape un concepto poco justo aplicado a esta pedagogía, estorbando la exactitud de nuestras reflexiones. Porque “gimnasia mental” se hace cuando se aprenden los afluentes del Ebro o la tabla de multiplicar y haciendo filosofía o investigando las diferentes propiedades de un cuerpo químico; sólo que estas “gimnasias mentales” difieren cuantitativamente, claro está, pero también—y esto importa mucho—cualitativamente. Esta falta de concreción con respecto a la pedagogía del pensar podría llevarnos a errores de apreciación de mucho bulto. El primero sería suponer que, si el pensar puede tener como posible medio pedagógico el aprendizaje de un idioma, cualquiera de los que hay o hubo puede cumplir esos fines de la misma o parecida manera; y puesto que el aprender uno moderno tendría la ventaja de servir luego como instrumento de comunicación vivo e inmediatamente práctico, es claro que, aceptada la hipótesis, se aceptaría la consecuencia, proscribiendo, desde ese punto de vista, el estudio de cualquier lengua clásica para echarse con entusiasmo en brazos de una moderna. De aquí que a veces, por una buena voluntad inicial de defender la tradición pedagógica europea, se haya soslayado tímidamente este problema y la defensa del latín se haya centrado más de una vez de un modo prácticamente exclusivo en el contenido de los textos; un error, a mi entender, cuando se habla para conocedores superficiales del mundo cultural clásico, cuyo aprecio sólo puede derivar de un conocimiento verdaderamen-

te serio, si se tiene en cuenta que este conocimiento no puede darse en un artículo ni de un modo remotísimo siquiera. Además, si esto fuera lo básico, ¿por qué no aceptar una pedagogía del pensamiento clásico en traducciones?

Es cierto que aun en estos supuestos el problema se entroncaría con el de los textos literarios en general y la imposibilidad de una adecuación absoluta entre la expresión original y la traducción a otro idioma, imposibilidad bien conocida y a la que se debe la multiplicidad de esfuerzos por traducir una misma obra a un idioma determinado sin que por ello se agoten las posibilidades de nuevos intentos en una especie de tendencia ideal hacia el original, en la que sólo puede procederse por aproximaciones, todo lo buenas que se quiera, pero meras aproximaciones al fin. Pero lo que importa notar es que, si se plantea la cuestión en estos términos, subsiste como base única del problema, en nuestro caso concreto, no el latín considerado en sí, sino propiamente la literatura latina.

Es obvio que, no obstante la imperfecta adecuación entre un original literario y su traducción, para que la lectura del texto original nos hable con más claridad o mayor riqueza que una buena traducción, hace falta un conocimiento del idioma en cuestión apreciable. Pero, por otra parte, en casos concretos, en muchas expresiones determinadas, la ventaja del manejo del texto original sobre la traducción, por buena que ésta sea, se obtiene bastante pronto, aun en los casos en que la falta de soltura en el idioma original de que se trate aconseje manejar, al lado del texto, una buena traducción, y es ésta una de las razones fundamentales de las ediciones bilingües de textos literarios y filosóficos.

Aunque un alumno de ciertas luces llega a este estado, por lo que se refiere al latín, con un trabajo que dista muchísimo del tormento en que muchos pretenden ver al muchacho, no vamos a detenernos mucho en tal consideración por el momento, ya que hasta aquí la cuestión apunta más bien hacia lo que llamábamos “ser en sí” de la materia, terreno en el que implícitamente prometíamos no entrar de lleno. No obstante, es posible que no esté de más apuntarlas, porque se ha esgrimido demasiadas veces el argumento de que muy pocos alumnos llegan a leer el latín con suficiente soltura. Claro es que hay límites extremos del saber más allá de los cuales éste ya no es digno de aprecio desde ningún punto de vista; pero de eso diremos más adelante unas palabras.

b) EL LATÍN COMO PEDAGOGÍA DEL PENSAR FRENTE A LA DE OTRAS MATERIAS EN UN BACHILLERATO.

En una enseñanza media, la gran mayoría de las asignaturas proporcionan unos conocimientos cuya asimilación puede realizarse con un minimum de reflexión personal. En Historia—política, cultural o literaria—, en Ciencias Naturales, en idiomas modernos, apenas puede darse a los alumnos, en esta etapa, más que elementos, datos, *información*, en una

palabra. Claro está que, por ejemplo en Historia, se les dan a los muchachos síntesis complejas, pero normalmente para que éstos las aprendan como tales síntesis ya realizadas, lo que las convierte en datos, aunque sean de un orden más complejo; hasta pueden plantearse problemas, pero *les son planteados* a los alumnos, no *se los plantean* ellos normalmente. El que algún alumno excepcional llegue a plantearse alguno por su cuenta es un fenómeno tan raro que apenas puede ser tenido en cuenta en una pedagogía oficial y por tanto destinada a grupos de individuos —mayores o menores, pero grupos siempre—. Lo mismo ha de decirse con relación a otras muchas materias cuyo contenido posible en una enseñanza media no puede salirse mucho de la órbita del dato, a menudo muy importante, pero más bien como “saber en sí”. No es que les sean ajenos los procedimientos discursivos, claro está, *pero son procesos discursivos que el alumno puede aprender ya formulados como tales*.

¿Y las Matemáticas? ¿Y la Física en lo que tiene de matemática? Alguien pensará tal vez: ¿Y los idiomas modernos?

A las Matemáticas se las ha tenido muy en cuenta cuantas veces se ha pensado en el problema; y con razón plena, desde luego; si con exageración en algunas ocasiones, ya es otra cosa. Su parte más complejamente discursiva corresponde a un tipo de ciencia que sólo en una parte mínima puede tener cabida en un bachillerato. Nadie duda que su método, aun en lo elemental, sea riguroso: todos los conocimientos que el alumno adquiere se le demuestran; pero, por otra parte, casi en cada demostración ha de recordar ciertos artificios—que “le son dados” en la explicación—: si se olvida de aplicarlos en el momento justo, la demostración “no sale”, lo que puede llevar a ciertos alumnos a memorizar con exceso. En efecto—y esto es lo que más importa notar—, en la demostración matemática elemental el proceso lógico es *lineal* generalmente, y puede “aprenderse”; y, sin negar que en muchísimos casos el acto de la memoria va acompañado de una auténtica intelección al demostrar, el alumno *se limita a reproducir un proceso mental aprendido en todas sus fases*. Por lo que respecta a los problemas, es cierto que son eminentemente discursivos, y que aquí el memorismo no valdría de nada; pero el “eurismo” personal, la gran mayoría de las veces, queda limitado al planteamiento; una vez bien enfocados, volvemos a encontrarlos en el caso de un proceso discursivo generalmente lineal y mecánico. Es decir, que en los problemas matemáticos el muchacho se ve obligado a hacer un esfuerzo de reflexión eminentemente personal, pero sólo inicialmente, en la primera fase de su trabajo.

Cuando se mencionan los idiomas modernos a este respecto suele aludirse al alemán, ya que el aprendizaje elemental de los otros es, a todas luces, morfológico y lexicológico ante todo, y por tanto no muy discursivo. Ahora bien, ¿puede en esto suplir al latín? Es más complejo que el francés o el inglés desde los puntos de vista aludidos, y tiene flexión nominal. Tiene flexión nominal, sí, pero moribunda, inoperante ya, salvo raras excepciones, y, hablando en

términos generales, fuera del caso-sujeto y de los dos casos-objeto, directo e indirecto, y de un genitivo que, fuera de unos pocos giros estereotipados, responde simplemente a nuestra construcción con “de”. Dejando aparte algunos “clichés” sintácticos, el uso de una preposición hace de hecho innecesaria la flexión, sin duda llamada a desaparecer algún día por causas casi idénticas a las que han determinado su desaparición, ya antes de las lenguas románicas, en latín tardío, que se rehuye, por éstas y otras razones, en un estudio elemental del latín.

Circunscribiéndonos a la flexión nominal, vemos que en latín es mucho más operante que en alemán: un acusativo, sin más, un genitivo o un ablativo pueden expresar funciones muy diversas, discernibles por el contexto, muy a menudo sin la preposición que sin necesidad de esfuerzo reflexivo nos indica la función de una palabra en la frase. Es claro que esto entraña una “elección”: el alumno se ve obligado a descubrir por sí mismo, entre las múltiples significaciones posibles de una forma casual, la que realmente tiene en cada caso concreto—“eurismo” inevitable y por tanto antiquísimo en el aprendizaje del latín—. Para ello ha de tener en cuenta el contexto, en que el fenómeno puede repetirse, teniendo necesariamente que poner en juego un pensar que es: 1.º, *personal* sin remisión; 2.º, *radial*, yendo de un supuesto en otro, proceso discursivo de tipo eminentemente científico en que el paso a la certeza viene dado al fin por la lógica interna de la interpretación general del párrafo que se trata de comprender.

Y lo dicho de la flexión nominal piénsese de otros muchos aspectos de la sintaxis latina; de una lengua en que un participio, una conjunción, un sintagma, pueden tener a veces varios valores, repitiéndose el fenómeno apuntado con tal constancia que la *observación*, la *intuición* y la *reflexión* no pueden decaer ni un instante en el lector. Esta multiplicidad de valores que los morfemas y los grupos de palabras pueden tener en latín no necesita ejemplificaciones interminables, porque es lo primero que salta a la vista como “difícil” al estudiar el latín. El alumno se ve en la necesidad inapelable de desplegar una actividad intelectual *personal, compleja y continua*. Esto es lo que ocurre cuando “se hace” ciencia y también cuando se aprende ciencia un poco seria. De aquí la enorme ventaja de esta especial “pedagogía del aprender” *para un futuro intelectual de la especie que sea*, y de aquí sin duda la observación de Poincaré a que antes aludíamos, por no citar otros nombres bien conocidos en campos tan “modernos” como la química, por ejemplo.

Y, lo que importa muchísimo, son cosas al alcance de un adolescente medianamente dotado para el estudio si quiere aprender los datos que necesita y no ser demasiado horro de esfuerzo. No estamos en el caso de las Matemáticas superiores o de la alta Filosofía, que, aunque se mueven en planos lógicos cualitativamente similares al latín a este respecto, no están al alcance de un adolescente y suponen ya actualizada inicialmente la capacidad del pensar científico.

En fin, desde este punto de vista se trata sencilla-

mente de aceptar o no el valor formativo en orden al pensamiento de los llamados "saberes puros", no pragmáticos, evidente, creemos, *cuando su estructuración reviste características especiales y el ser formativo que puedan tener es difícilmente obtenible por otros medios. Este doble valor de ciertos estudios, el de la materia en sí y el que puedan tener como medio de formación espiritual, es reconocido desde muy antiguo. Viene operando en la mentalidad europea desde hace demasiado tiempo para que deba lanzarse por la borda sin cargarse de razón y de razones muy poderosas. Ya en Cicerón (De Fin. 5, 17) se lee: "Creo también que los saberes son dignos de aprecio en sí mismos, por haber en ellos algo apreciable, pero sobre todo por constar de conocimientos y ser su contenido racional y metódico."*

3. El aprendizaje del latín como pedagogía básica de la formación idiomática en concreto.

No hace falta extenderse en consideraciones sobre el valor de la expresión idiomática: pensamiento y expresión se condicionan mutuamente de tal forma que de hecho van unidos. Esto se recoge en la convicción, incluso vulgar, de que "pensamos con palabras". Con palabras y con frases, y a veces muy largas, diríamos mejor; al reflexionar o meditar usamos de un lenguaje interior de rigurosa subordinación sintáctica. Las posibles conexiones entre los pensamientos fragmentarios que pueden llegar a constituir un todo coherente, al principio intuidas con más o menos confusión, se depuran y aclaran al revestirlas de expresión interna, y cuando el pensamiento tiene profundidad acaban de iluminarse al intentar expresarlas. El aprendizaje de la expresión, por tanto, encierra algo aún más radical que la posibilidad de una comunicación perfecta: se trata, cuando menos, de aclarar la mera estructuración interna del pensamiento de cierta profundidad, y aun, seguramente, de hacerla posible.

Pues bien, la enorme diferencia existente entre la construcción sintáctica de una lengua clásica y la de una moderna—sea la que sea—obliga al hombre actual a reflexionar seriamente para comprender cualquier texto clásico, como hemos visto en el capítulo anterior. La falta misma de adecuación entre las expresiones de lenguas de estructura tan diferente y el esfuerzo necesario para superarla en la interpretación y traducción desarrollarán necesariamente su sentido lingüístico general, que por las razones expuestas confiere en grado muchísimo menor el estudio de cualquier lengua moderna mientras de la simple Gramática no se pasa a la Filología científica, cuyo carácter de especialidad la aparta casi por completo de las posibilidades de un bachillerato. Insensiblemente se irá habituando a aplicar un juicio reflexivo en relación con la expresión, de lo que se beneficiará con respecto a cualquier idioma y en particular con respecto al propio. En otras palabras: para traducir latín es imprescindible la categorización gramatical constante y clara; no basta la reversibilidad "cliché" por "cliché" (incluso palabra por

palabra tantas veces) normal entre el propio idioma y otro idioma moderno de los usuales, que por consiguiente fuerzan a un alumno de bachillerato en un grado incomparablemente menor que una lengua clásica (latín, griego o sánscrito valdrían lo mismo desde este punto de vista) a intelectualizar algo tan esencialmente intelectual como es la expresión. El hombre culto no puede olvidar que, como dice Meillet en su "Esquisse d'une histoire de la langue latine", "nutrido de griego y asociado al griego, el latín ha dado a la civilización moderna la base de su expresión lingüística". Y, por supuesto, no se trata de una basicidad cronológica solamente: sigue siendo operante para la creación literaria y científica y para la expresión culta, es decir, justa, rica de contenido o ambas cosas.

Una intuición más o menos clara del fenómeno no es infrecuente. Podrá faltar su comprensión analítica, pero globalmente parecen aceptarla de hecho cuantos afirman haber comprendido el porqué de la gramática en general y de la española en concreto con toda claridad al estudiar latín, y realmente es frecuente oír esto a los que en su bachillerato han *aprendido* algo de latín. Que éstos sean muchos o pocos ya es otra cuestión. Y, por cierto, una cuestión que, aunque las causas sean bastante conocidas, no podría exponerse con razones breves.

4. El latín y el léxico de las lenguas vivas. Etimología. Lenguaje científico y, en general, expresión culta.

Nunca ponderaríamos bastante cuánto debe el hombre a la palabra. Elemento concomitante del pensamiento y sostén de la idea, con ella entendemos y por ella nos entendemos. No siempre muy bien, claro, porque la palabra es ante todo un signo convencional, y dado este carácter, hay muchas palabras que no nos dicen a todos lo mismo exactamente. La palabra la crea la sociedad para designar una idea. Durante cierto tiempo su sentido es claro, pero luego alguien empieza a emplearla para designar analógicamente una idea afín a la primera, pasándose de esta nueva significación a otra y a otras. La sociedad puede prohiar estos nuevos contenidos de la palabra sin que el primitivo perezca, y entonces ocurre que unos hablantes conocen todo su contenido social, todo su valor de comunicación, y otros sólo una parte mayor o menor. Por consiguiente, aun refiriéndonos a palabras de algún modo conocidas, un hablante puede usarlas en un sentido desconocido para otro; es una dificultad de las lenguas con la que hay que contar porque es un hecho. Pero el sentido primitivo suele conservarse, como hemos advertido, tan efectivo como los derivados. El descubrimiento de este sentido primero, que los griegos llamaron "la verdad" de la palabra ("to étymon") no sólo la enriquece como signo, sino que sirve de apoyo y puente de unión a las otras significaciones. Esta búsqueda del sentido cronológicamente primero y semánticamente primario de ese signo para el mutuo entenderse que es la palabra, es la etimología. Quede por tanto en cla-

ro que no siempre que decimos que tal palabra procede de tal otra hacemos etimología, sino sólo cuando con ello la palabra cobra para nosotros un nuevo sentido, vivo a fuer de apto para la intercomunicación. Querámoslo o no, las palabras tienen un "étimo" al que no se puede renunciar sin empobrecerlas, ensombreciendo y amputando lo más granado del concepto.

Ahora bien, en las lenguas vivas abundan las palabras derivadas del latín, incluso en las germánicas. En éstas el fenómeno se da principal aunque parcialmente en el léxico científico, pero lo importante es que se da. En el caso del inglés hasta rebasa ampliamente ese marco, como es bien sabido.

Pero hay más. Una parte fundamental de las palabras que se van creando al hilo del surgimiento de ideas nuevas que el progreso del pensamiento va trayendo, nacen de raíces latinas—paradójicamente de las más conocidas en la mayoría de los casos.

En las lenguas románicas la búsqueda del significado primario de las palabras es de una importancia trascendental. Dejando a un lado la consideración de que del latín han salido casi siempre hasta las palabras más vulgares (¡y aun a éstas cuántas veces las aclara el étimo!), en todo expresarse de cierta profundidad aparece de un modo inevitable alguna expresión—muy a menudo fundamental para la comprensión de un texto, de una meditación, de una teoría— a la que sólo consideraciones etimológicas pueden dar su junto alcance.

El hecho es tanto más importante cuanto que estas lenguas neolatinas son mucho menos aptas que el latín para la derivación de palabras nuevas, por procedimientos morfológicos usuales, a partir de una raíz dada, lo cual hace inevitable el recurso al latín—o al griego en su caso, aunque fuera del lenguaje estrictamente científico muchas menos veces—cuando la necesidad o la conveniencia imponen la creación verbal.

Aparte de ser esto una verdad de hecho a la que hay que atenerse, no es un mero capricho de los hablantes que así sea. Desde la contextura sintética de las lenguas clásicas hasta la de las modernas, anatómica, "desarrollada", el lenguaje va ganando en comodidad de uso, pero va perdiendo en creatividad de léxico: se crean muy fácilmente perífrasis significativas, pero difícilmente palabras. Ahora bien, una perífrasis se parece más a una definición, o al menos a una descripción, que un mero signo único, y si en un pensamiento complejo hubieran de repetirse en vez de usar una palabra adecuada en cada caso, la expresión sería, cuando menos, de una incomodidad de uso irritante.

Que el latín tuviera más viva esta facultad derivatriz no es extraño. En el período inmediatamente preliterario era una lengua a la que casi podríamos llamar primitiva, la de un pueblo primitivo que se desarrolló con velocidad vertiginosa, políticamente por sus conquistas y necesidad urgente de organización, y culturalmente por un explicable desarrollo paralelo, pero sobre todo al sufrir el impacto del pensamiento griego. Se adaptó, pues, a las nuevas necesidades de expresión de acuerdo con sus posibilida-

des estructurales de lengua sintética: en concreto, y dejando aparte otras cuestiones muy interesantes, creó léxico, gracias al esfuerzo constructivo de unas cuantas figuras señeras en buena parte, pero indudablemente porque estaban muy vivas en el idioma las ideas de "raíz" y "derivación" desde un punto de vista práctico. Porque el primitivo, al ir necesitando designaciones nuevas para las nuevas ideas según se iba civilizando y "culturizando", como disponía de un acervo limitado de raíces, se veía precisado a relacionar las ideas nuevas con las ya adquiridas, haciendo analogías, antítesis o cualesquiera otras comparaciones, lo que le permitía recurrir al empleo de raíces conocidas, de las que iba "derivando", como de un río, las nuevas palabras que necesitaba. Por eso es tan frecuente observar en el léxico latino una relación de significación clara entre palabras que a nosotros no nos la sugieren de un modo inmediato. Por ejemplo, en el caso mismo de "rivus" = "río", y "derivare" ("de" = lugar de donde) = "hacer cambiar las aguas de un río, sacarlas de su cauce", de donde "tomar o sacar una cosa de otra", y de aquí "derivar", y de aquí "derivativus", "derivatus", etc. O "cubrir", "teja" y "toga", en latín, respectivamente, "tegere", "tegula" (= pequeño objeto que cubre) y "toga" (= manto que cubre al hombre), utilizando la raíz "teg-" en tres grados distintos. Esto le fué tan connatural al latín, que la puerta de la creación quedó abierta para siempre: para la ciencia y para cuantas formas de pensamiento, por su avance precisamente, necesitan con todo rigor la creación de palabras nuevas. Por eso se obra así de hecho, y como quiera que este procedimiento es mejor, al parecer, que cualquier otro—que la incómoda perífrasis o que una derivación posible, dificultosa o imposible, según los casos, en nuestras lenguas neolatinas—, es claramente previsible que así se seguirá obrando durante muchísimo tiempo. Porque la afirmación de que "la costumbre es ley" en pocas cosas es tan verdad como en esta de los idiomas, y las lenguas neolatinas no han desarrollado esta posibilidad por muchas razones muy complejas, una de las cuales fué la falta de necesidad, ya que tan fácil era recurrir al latín, que suministró "cultismos" en abundancia en todas las épocas. Quiérase o no, no es ya hora, al cabo de tantos siglos de existencia de las lenguas románicas, adquirida ya una contextura relativamente definitiva, de imprimirles artificialmente esta facultad en el grado que sería preciso, a menos que por empeñarnos en huir del latín se nos haga forzoso trabajar, generación tras generación, poco más o menos lo que tuvieron que luchar los primitivos para dejar de serlo idiomáticamente.

Vemos, por consiguiente, que el latín es necesario desde este punto de vista de la creación verbal de cierta riqueza y hondura. Teniendo en cuenta además que en la época de los textos que se leen en un bachillerato el sentido de la sufijación y prefijación estaba aún muy vivo, comprenderemos mejor que sea la gran escuela del aprendizaje serio de muchos aspectos de la "composición", ya que en las lenguas modernas (como en latín muy tardío) este sentido se va anquilosando, en parte, como saben muy bien

cuantos conocen el alemán, idioma del que por esta razón se dice que "obliga a aprender palabras, no raíces", ya que el sentido que confieren las partículas a un compuesto es ya muy a menudo oscuro e indiscernible incluso para un alemán culto: otra razón por la que el estudio del latín clásico ha gozado tradicionalmente de tanto favor en los países no románicos.

En fin, de la enorme importancia de la búsqueda del valor primario de los vocablos es notable argumento el uso que de tal procedimiento hacen pensadores como Heidegger o Zubiri en la investigación—no sólo en la *exposición*.

Un error de bulto sería creer que para eso hace falta ser todo un latinista, cuando en realidad puede llegarse relativamente pronto a obtener resultados satisfactorios. Todos conocemos a muchas personas de profesión intelectual en quienes este conocimiento, aunque modesto a veces, es operante habiendo estudiado *bien* sólo un par de cursos de latín en su bachillerato. ¿Qué no podrá conseguirse con *más* cursos *bien* estudiados (el trabajo personal del alumno es fundamentalísimo) bajo la dirección de un buen profesor? Una razón más, en la metodología práctica del latín, para no descuidar el *aprendizaje del léxico*. Es triste observar cómo hay que insistir en esto después de tantos siglos en que se ha aceptado con la evidencia que tiene. El descuido de este aspecto fundamental no tiene mucha antigüedad, y sólo puede explicarse por el deseo de facilitar aparentemente el *aprobado*—no el aprendizaje—del latín, dejando al alumno, por ahorrarle un esfuerzo inicial, perdido entre los multiformes artículos de un diccionario (de manejo siempre muy necesario, entienda-se) con sólo algunos conocimientos morfológicos y sintácticos—demasiado rudimentarios con frecuencia, y no por falta de explicación muchísimas veces—. Mal medio para mantener un estudio en un sistema pedagógico, porque es bien claro que, reducido el latín a tal miseria o a la meta de línea y media para el bachillerato elemental y de 35 a 40 palabras para el superior, con calificación compensable, además, con la de otras materias, es de una total y desoladora inoperancia.

Aparte el profundo interés de los aspectos estudiados en los capítulos anteriores, nada resolvería un intento de aprender palabras y raíces sueltas. ¿Rendería nuestra memoria unos cuantos cientos de palabras, aprendidas en una "lista", de un idioma totalmente desconocido en los demás aspectos? Desola considerar la ligereza con que tal problema ha podido plantearse algún día, aunque no haya sido a propósito del latín. Porque, además de lo dudoso de la respuesta a la pregunta planteada (para mí ni dudosa siquiera, por otra parte), ¿sería un saber operante? El valor de la palabra sólo se asimila bien (al menos lo bastante bien para reconocer la idea primaria que representa y los sentidos secundarios con que puede aparecer en la terminología científica, finalidad determinante de que tan singular problema se haya planteado) en su uso *real* dentro del idioma a que pertenece, con una labor de formación *necesariamente lenta*, como suele ser la verdadera forma-

ción frente a la mera información. Otra cosa sería *de hecho* obligar al alumno a aprender dos términos en vez de uno: el científico y su precedente latino o griego; el nexos sólo en casos muy determinados podría descubrirse: en casos cuya absoluta concreción haría superflua toda etimología precisamente.

Conclusión.

En torno a la pedagogía de nuestra materia caben infinitud de consideraciones que no tocamos, relativas al pensamiento, literatura y estética clásicos. Como al principio apuntábamos, no es que estemos secundario su valor. Por ejemplo, unas consideraciones sobre la especial comunicabilidad intelectual de una estética aprendida sobre textos literarios latinos como base objetiva de una formación estética general serían muy oportunas. Pero en el momento actual parecían más urgentes—por más inteligibles "desde fuera", no por más importantes en sí—consideraciones del orden de las expuestas. Confieso, no obstante, que no se me alcanza que el saber describir o definir una décima, una octava real o un soneto—y conste que lo estimo oportunísimo—sea cosa más decisiva en el cultivo del espíritu humano que el leer, acompañados de un comentario aclaratorio y jugoso por parte de un buen profesor, unos versos de Virgilio o una oda de Horacio asequibles a los muchachos. Ni que saberse de memoria los títulos de algunas obras de Lope o Tirso de Molina importe más que "comprender" y ponerse en la "posibilidad de gustar" ciertas exquisiteces de la literatura que a menudo se escapan (en cualquier obra escrita en una lengua románica) sin una base de latín un tanto sería dentro de lo que cabe en un bachillerato (que tal vez no sea tan poco). Creo que, más o menos vergonzante en las conciencias, nos ronda el pretexto de que son cosas "de las que se habla en cualquier parte": cultura "del revés", que empieza por fuera (y hasta fuera se queda tantas veces) en vez de crecer desde dentro y salir al exterior sólo porque dentro existe. Si nuestros estudios—por su valor, no por favor especial—*se mantuvieran energicamente para los que deben hacerlos*, ya se tendrían en cuenta y ya se hablaría de ellos también; que tampoco sabrían muchos decir, ante el crucigrama o el "damero maldito", en el café o en el concurso radiofónico, quiénes fueron Ronsard o Leovigildo si no se les hubiera exigido conocerlo.

Hablábamos de mantener este estudio "para los que deben hacerlo". Porque si bien es cierto que está al alcance de un adolescente medianamente dotado (no hace falta que un chico de catorce años sea un superdotado para traducir, al cabo de tres cursos, unos trozos, sencillitos, aunque no rudimentarios, de César o Cicerón), al ir extendiéndose progresivamente el bachillerato a todos los muchachos en edad de estar matriculados en él, por fuerza ha de haber muchísimos que sólo busquen una formación pragmática y expeditiva, básica puramente para la adquisición ulterior de una técnica media, y muchísimos también incapaces, por sus facultades mentales me-

nores o por pereza, de conseguir, *pese a los mejores y más denodados esfuerzos* de un profesor, aún más que intachable, *consciente de cuanto hemos considerado*—y de otras muchas cosas que otros han tratado y tratarán—, los fines mínimos que tal estudio puede perseguir. Si no se acepta una ordenación jerárquica de saberes y formación en nuestra Enseñanza Media, no habrá más solución que, porque sea algo operante en la gran masa, renunciar a los mejores frutos obtenibles en un núcleo más restringido de muchachos con menos prisas o mejor dotados intelectualmente, cuando tan fácilmente caben grados y estructuraciones diferentes acomodadas a los diferentes fines que puedan o deban perseguirse. Hay una gran parte de verdad cuando se piensa en tantos “niños” (porque vamos olvidando que un bachillerato, por esencia, es para adolescentes y no para párvulos, y se les va llamando ya así, “niños”, hasta a los del Preuniversitario) que, suspensos en latín, no pueden obtener un título de bachiller elemental que, paradójicamente, se les exige prácticamente para todo. Y otra verdad evidente es el hecho de la huida en masa hacia los bachilleratos elementales sin latín, que por el momento se cursan en Centros distintos, con una situación evidentemente desventajosa, si por el esfuerzo se miden las cosas, para los chicos que lo estudian, con sus dificultades mayores, “además de lo demás”—y sin saber bien por qué vale, que no es cosa tan sencilla como para que todos lo entiendan—y, económicamente, para los Centros en cuyo cuadro de materias por obligación existe y por convicción se explica y se exige. Porque indudablemente su aprendizaje requiere estudio y esfuerzo personal por parte del alumno, además de cierto “coeficiente mental” no demasiado bajo. No es verdad que su estudio produzca tedio mortal; vencidas ciertas dificultades (*inevitables aun con los métodos más inteligentes*) en los primeros cursos, en concreto en mis alumnos medianamente inteligentes y trabajadores, casi nunca he observado la expresión del aburrimiento, y sí de ordinario la del auténtico interés (y perdónese me que eche mano del ejemplo que tengo más cerca, por ser el que mejor conozco). Pero hay que estudiarlo con ahínco desde el principio, y los primeros pasos son *inevitablemente* más aburridos que los de otras muchas materias, por muchísimo que sea el ingenio del profesor que lo explique; aparte de que supone ciertos conocimientos mínimos de español. Pero si esto se considera un argumento en contra de su permanencia, ¿a dónde iríamos con una pedagogía que sólo dejara de ser pragmática (en el sentido más humilde de la palabra) para hacerse puramente hedonística, que considera indigno el término de un viaje sólo porque haya que andar el camino?

¿Que el latín no vale “para la vida”? Todo depende de lo que cada cual entienda por “la vida”. Para una vida intelectual decorosa claro que vale (sobre eso venimos meditando). Vale, y, por ser un saber más básico, más discursivo y más total en el orden intelectual, ¿se creará que importa menos que saber si tal animalejo es un nematelminto o si tal piedra es una peridotita y que tantos y tantos saberes tan

importantes—jamás se me ocurriría negarles “su” valor—, pero que al fin son sólo noticia y nada más que noticia?

El latín *no es fácil*: casi nunca lo son los saberes más importantes como “saberes formativos”, como “saberes básicos no rudimentarios” y como “saberes en sí”. Una corriente de defensiva que inconscientemente se batía en retirada pudo en ocasiones dejar entrever lo contrario tratando de defender el latín “con poca gramática”. Se trataba de articulistas, muchas veces, que, por conocer bien—como profesionales—el enorme cúmulo de datos gramaticales adquirido sobre todo a lo largo del siglo XIX, temían, sin duda, que algún profesor, por haberlos aprendido él, se sintiera tentado de explicarlos y hacerlos aprender a alumnos de bachillerato. Los no profesionales han entendido otra cosa: por lo general han tendido a considerar al *buen* profesor de latín (que sabe muy bien qué es lo imprescindible, qué lo conveniente y qué lo difícil para lo que puede ser su materia en un bachillerato de la *estructura* del actual—otros problemas no le competen—) como a un maniático torpe que se esforzara por hacer un absurdo hincapié en lo innecesario; y esto, en la opinión común, pudo ser un tanto en contra del latín. Un tanto que ya no hacia falta desde el momento que al juicio sobre su valor formativo acudían como acusadores en masa personas que nunca lo han estudiado siquiera lo bien que pudiera hacerse en un bachillerato, los que quieren para sus hijos sólo facilidad social, no auténtica formación, negando implícitamente el poder del Estado para ordenar a su modo las enseñanzas a cambio de cuyo aprendizaje otorga sus títulos, y a los que, sin suficientes conocimientos para pensar en el ser lógico de su aprendizaje o en otras razones—expuestas o no en este artículo—, hacían un *pronunciamiento* que querían hacer pasar por un *juicio* auténtico, que a veces se revestía de la apariencia del supremo respeto para declarar al latín “inepto para muchachos”, como si no hubiera grados en este saber como en todos; como si no existiera diferencia entre comprender el pensamiento de Einstein y el aprenderse el binomio de Newton. A ninguno de estos objetantes, que yo sepa, se le ocurría pensar que fuera conveniente para algunos muchachos; que, si era difícil, mientras no se demostrara su inutilidad, sólo podría esto ser un argumento de reserva para grupos (decidiendo el Estado quiénes habrían de estudiarlo); sino que, consciente sólo de que hasta el presente era llave necesaria para abrir las puertas de ciertas posiciones sociales apetecibles, temían por la incapacidad o la pereza de los suyos, ajenos al problema intelectual y como si de un adolescente incapaz de asimilar lo elemental del latín pudiera, poco después, hacerse un “profesional-científico”, que por esencia es lo que produce la Universidad. Sin más, pedían su supresión con la furia ciega del que pide la cabeza de un enemigo sin pensar en el papel que, vivo, pudiera hacer en el concierto humano.

Muchas generaciones de estudiantes han aprendido latín en el bachillerato incluso desde que los bachilleratos han dado cabida a una regular diversidad

de materias, aquí y en otros países. Sólo que el afán por "facilitar" las cosas a la hora de juzgar al alumno lo reduce a la nada práctica, sobre todo si se toma por meta la línea y media prevista para el examen de Grado Elemental y las 35 ó 40 palabras para el Superior, frente a las 200 aproximadas del sueco (esto en un país no latino), por ejemplo, y eso sin diccionario ni compensación con otras materias, en un bachillerato que contiene, aparte del propio idioma y unas cuantas asignaturas culturales, tres lenguas vivas obligatorias (de cuyo nivel de exigencia podrá dar una idea lo referido acerca del latín) y un cuarto idioma que estudian sin obligación, deportivamente, algunos alumnos (1).

El latín no es fácil (otra cosa es que sea asequible para muchos si se les exige). No requiere sólo un buen método y un buen profesor, sino también unas ciertas dotes de mentalidad natural en el alumno y, desde luego, un serio esfuerzo por su parte. Siempre será necesario que éste aprenda categorías gramaticales (no meras "equivalencias") y que estudie con seriedad. En otros supuestos no puede sostenerse con eficacia. Por eso, tal vez, mejor aún que consentirle el favor de una vida moribunda y vergonzante, destinada a una muerte que tal vez podría achacarse luego a falta de pericia del profesorado para hacer interesante su estudio, y Dios sabe si a ignorancia, fuera darle una muerte directa, *supuesta la tremenda conflagración cultural que sería tan inevitable en un caso como en otro.*

Mientras su destino en la formación de un futuro universitario (necesitada de esta base sea cual sea su ulterior especialidad, y sea cual sea la posición de tal o cual país a este respecto) dependa de un juicio público a cuya emisión sean admitidos los que no saben o no entienden razones como las expuestas, no cabe mucha esperanza. Porque, entre otras razones, ¿cómo podría haber tal juicio público favorable sin una tradición auténtica en su enseñanza, pese a ciertos espejismos, por la "falta de exigencia", y en un país en donde incluso falta una clara conciencia del deber, para un intelectual, de profundizar en el estudio del propio idioma? En esta misma Revista se ha hecho notar alguna vez que apenas un 30 por 100 de los alumnos de tercer curso saben conjugar el verbo español. ¿Es lícito, pedagógicamente hablando, partir de esta base para enfocar cualquier problema sobre un estudio lingüístico, o realmente lo necesario sería poner remedio a tal fenómeno? ¿No se ha logrado muchas veces que la conjugación española fuera conocida por la totalidad de los alumnos al ingresar en el bachillerato?

De todos modos, sea ésta la base, en muchos, o la pereza—insisto en que, en morfología, se requiere un conocimiento seguro que es necesariamente memorístico e imputable exclusivamente al alumno, supuesto el tiempo más que suficiente (a ello se consagra la mayoría del tiempo durante dos cursos) y la existencia de gramáticas excelentes (que algunos

adopten una mala, mucho más abundantes, es otra cosa—, o la incapacidad en los que sea—sobre todo en los cursos en que se trata de dejar el "latín artificial" y se entra en el de los clásicos, fácil aún, si se quiere, pero "latín de verdad"—, un calificar profesionalmente decoroso (aunque sea benignísimo habida cuenta de la edad de los muchachos y de otros problemas) necesariamente reprueba a una mayoría aplastante. Si en la localidad hay "Centros sin latín" a ellos acude ésta gran mayoría de los que han fracasado, despoblando los Centros en que es obligatorio, con toda la serie de repercusiones que cualquiera comprende fácilmente. Si en la localidad no hay "Centro sin latín" el porvenir de estos alumnos se malogrará para la técnica media a que probablemente aspiran y para la que sobre un aprendizaje *por esencia destinado a perfeccionar el intelecto y dar base a los saberes llamados superiores*, en probable detrimento de sus intereses, de los de sus familias y de los del mundo económico general en que viven y vivimos. Si no se pone un remedio, por tanto, parece claro que sólo cabrá uno de estos hechos, incompatibles entre sí:

1.º Perjuicio para el alumno que *no puede o no quiere* estudiar latín, por aspirar a una formación más elemental y pragmática.

2.º Imposibilidad de la subsistencia económica de los "Centros con latín".

3.º Ineficiencia total de su estudio si estos Centros hacen frente a la situación no exigiéndolo prácticamente. Ya hemos dicho que el conocimiento esporádico de algún hecho que otro no vale de nada aquí (aunque en cualquier materia valga bien poco), y que un conocimiento elemental, modesto pero operante, exige aplicación personal y cierto "coeficiente mental" que no poseen ni con *muchísimo* la inmensa mayoría de los alumnos.

A esto hay que añadir que las carreras superiores que necesitan el latín como instrumento de trabajo requieren un *perfeccionamiento* del latín aprendido: el latín es un idioma lo bastante difícil como para que con dos o tres cursos no pueda adquirirse un dominio *suficiente para estos fines* ni en un grado mínimo si no se cuenta con una fuerte base del bachillerato. Cuantos conocemos el ambiente de las Facultades de Letras sabemos qué saben de latín la inmensa mayoría de los estudiantes que han aprobado los cursos comunes en estos últimos años, dada la penuria de saber latino que llevaban a su ingreso en la Facultad (y es dable suponer que a ella acuda una buena parte de los "mejor formados" en el latín del bachillerato). Piénsese en el saber inframodesto con que acudian a estas Facultades la casi totalidad de los de cursos anteriores, que en su mayoría habían aprobado el arduo latín por el sobrante de puntuación de otras asignaturas menos básicas y formativas, eso sí, pero más puramente noticiosas y por ende *más fáciles*, reduciendo las posibilidades de la enseñanza universitaria a unos límites a duras penas modestos, y se tendrá una idea somera de la situación real.

La solución no podemos darla nosotros. Tal vez, supuestas ciertas premisas del estado actual de la Enseñanza Media con que hay que contar de hecho,

(1) Según un reciente artículo de V. Bejarano, Catedrático residente en Suecia por razones de investigación, y cuyo título es "El latín y el griego en el bachillerato de Suecia" ("Estudios Clásicos", núm. 20).

fuera una solución el que los "Centros con latín" admitieran a un examen de "Grado Elemental *sin* latín" a los alumnos que no lo hubieran aprobado en los cursos, y a un examen de "Grado Elemental *con* latín" a los que lo hubieran aprobado, con la diferencia de serles abiertos los cursos del Bachillerato Superior sólo a estos últimos. Ello salvaguardaría:

1.º Una pedagogía insustituible para la formación del futuro intelectual o profesional de las carreras superiores.

2.º Supuesta la actual estructuración general de nuestra enseñanza, la posibilidad de acceso a los estudios llamados "técnicos medios" para la inmensa mayoría de los alumnos que no pretenden otra cosa.

3.º En lo económico, la posibilidad de pervivencia de los "Centros con latín" supuesto en ellos un *mínimum* de lo que llamaríamos "sinceridad pedagógica".

Sea de ello lo que fuere, la solución no podemos dictarla nosotros. Una sincera meditación sobre algunos aspectos fundamentales de la cuestión creemos, eso sí, que puede contribuir al enfoque de ciertos problemas, y por eso la ofrecemos. Con ello nuestra conciencia intelectual y profesional, al menos, queda tranquila. Suceda lo que suceda.

FRANCISCO VIZOSO M.
Catedrático de Latín.

crónica

Estímulos para la investigación a los jóvenes graduados

El progreso científico radica fundamentalmente en la continuidad de los conocimientos, que son paulatinamente incrementados y perfeccionados en el sucesivo paso de las generaciones y de los contemporáneos. Ello hace posible la utilización de la Ciencia en aplicaciones técnicas, que deben tender siempre al bienestar material y a la elevación espiritual de los hombres.

Han sido éstos los que han creado, a través de una lenta evolución, diversas formas de organización para hacer posible la transmisión del saber. La institución esencial, en nuestros días, llamada a cumplir esta finalidad es la Universidad. No es necesario para nuestro objeto recordar aquí la diversidad de objetivos que engloba la misión universitaria. Vamos a ocuparnos, muy brevemente, de dos: la misión de formación humana y la incitación investigadora.

De nada serviría que la Universidad, cumpliendo uno de sus fines, creara magníficos receptáculos de los saberes acumulados de siglos, si éstos no eran capaces de ejercer una función social clara y evidente. La ciencia es, en su raíz, dinámica, y su dinamismo se logra precisamente gracias a la investigación, bien arraigada en la trama de la realidad circundante: espacio y tiempo.

Es por esto por lo que la Universidad, al lado de la ilusión y entusiasmo por el hallazgo de nuevas verdades, por el cultivo del espíritu de descubrir, debe formar la conciencia de sus hombres. Y en esta conciencia, un hueco importante lo ocupa el espíritu de comunidad. La creencia en la sociabilidad del saber humano, porque la ciencia es, también, universal.

La verdad no se encierra en límites espaciales y hay que buscarla y aceptarla allí donde se encuentre.

A la transmisión vertical del saber que se origina en la función docente—maestro, alumno—, dentro de los claustros universitarios, se une la transmisión horizontal que estimula y coordina los esfuerzos individuales de los hombres que, situados en puntos geográficos diversos, conviven en el tiempo, en la búsqueda del mismo afán.

En esta colaboración internacional reside una buena parte del progreso científico. El contraste de los propios hallazgos con los ajenos; el trabajo en equipo; la adquisición de nuevas técnicas o métodos; la comprensión de los valores personales y sociales de una comunidad distinta, son siempre datos estimables en la formación y desarrollo de la personalidad. En España, estos fines de la Universidad se han venido cumpliendo muy lentamente. Hasta época reciente, unos veinticinco años, no puede decirse que existiera una ayuda estatal organizada para su cumplimiento.

La creencia general de la sociedad estimaba que los Centros oficiales de enseñanza superior no eran otra cosa que "oficinas para la expedición de títulos", para lograr los cuales sólo eran necesarios unos mínimos requisitos.

Actualmente, el Estado ha cambiado su punto de vista. Existe un interés evidente en fomentar la investigación y cultivar la personalidad del universitario. No obstante, limitaciones fundamentalmente económicas, con las que se tropieza en muchas facetas de la actividad de fomento general del Estado, imponen serias restricciones al desarrollo.

En cuanto a la sociedad, a pesar de que la nueva mentalidad se va imponiendo, la vieja estructura predominante ofrece resistencias, sólo vencidas por un ejemplar y mínimo número de instituciones conscientes de la labor que su tiempo les asigna.

Veamos ahora cuáles son las posibilidades que se ofrecen en este orden a un joven graduado español que haya alcanzado su título, después de unos estudios llevados a cabo con éxito. Naturalmente, hemos de referirnos, especialmente, a aquellos que se hallan en una situación social-económica que les impida libertad de elección entre diversas opciones.