

EL VALOR FORMATIVO DEL LATIN

POR F. SECADAS

UN POCO DE HISTORIA.

Hace unos años publiqué en la *Revista de Educación* (números 68 y 70) dos artículos acerca de la índole formativa de las lenguas clásicas, que promovieron cierta controversia, un tanto más airada que fructífera. He aquí un resumen.

a) *El contenido formativo del Latín.*

En el primero de ellos se estudiaba el contenido formativo del Latín y del Griego, como lenguas clásicas, descrito dicho contenido en términos de las principales asignaturas del bachillerato. En lugar de ponderar las excelencias del Latín con frases literarias, preferí describirlas empleando como términos otras disciplinas didácticas.

Más o menos, equivalía a preguntarse: ¿Cuánto tiene el Latín de Griego, de Matemáticas, de Idioma moderno, de Dibujo, de Filosofía? ¿Pueden predecirse los efectos del Latín a base de los resultados obtenidos por los alumnos en las mencionadas asignaturas? ¿Podría la acción conjugada de algunas disciplinas no clásicas producir la huella formativa que se busca en el Latín?

En sustancia, la predicción de la variable «Latín» a partir de las mencionadas asignaturas, en una ecuación de regresión múltiple, nos indujo a las siguientes conclusiones:

1. El éxito en Latín (la nota) es satisfactoriamente pro-

nosticable—como revela la correlación de 0,87— a base de otras asignaturas, en un perfil de regresión como el presente, donde cada una adopta la proporción simplificada siguiente:

Nota en Latín = 2 Idioma + 3 Matemáticas — 1 Dibujo

Si a las bases de predicción se añade la asignatura de Griego, la correlación no aumenta. El valor del Griego para pronosticar el éxito en Latín es máximo; pero, sobreañadido al perfil anterior, nada nuevo aporta.

2. Parece ello sugerir que la formación contenida en la instrucción clásica escolar media *es asimismo impartida por un conglomerado de disciplinas*, como el integrado por un Idioma moderno, las Matemáticas y el Dibujo. Se inferiría que aquello que el Latín confiere a los individuos, por lo que los diferencia entre sí, y que se considera posee en común con el Griego (formación clásica), es asimismo comunicado por otras asignaturas o grupos de ellas.

Se entrevé así la posibilidad de obtener a través de los grupos equivalentes análogos efectos «formativos» que por medio de las lenguas clásicas.

3. Es probable que el valor formativo del Latín consista en otra cosa diversa de lo calificado por los profesores. Si ello es así, el Latín sería formativo «de suyo», pero los alumnos no se beneficiarían de esta virtualidad. Sería una asignatura fraudulenta. «El Latín, ni disciplina alguna, no se puede insertar por unas razones en el plan de estudio, para, al cabo, dar como buenos otros resultados, heterogéneos y aun tal vez opuestos a los previstos y alcanzables quizá a través de otras disciplinas.»

4. Las anteriores conclusiones *no suponen el ostracismo del Latín*, porque en la formación del bachiller puede constituir uno de los caminos opcionales viables, aparte de que para determinados fines pudiera ser más conveniente o más expeditivo el modo clásico que el complejo moderno. Lo que sí parece concluirse es que tales senderos equivalentes deberían o *podrían ser, asimismo, disyuntivos en la enseñanza, y no por fuerza copulativos*. Son concebibles planes

de estudio en que la vía compleja de formación humana fuera más apropiada que la directa, en el supuesto de que la directa sea la clásica.

Cuando menos, si solamente se mira el aspecto formativo, cabe simplificar las tareas haciendo disyuntivamente obligatoria *la lengua latina o la griega, a elección*, cuando la vía clásica fuera condicionalmente necesaria.

5. *Sería conveniente un estudio menos encomiástico de las calidades formativas de las lenguas clásicas*, que planteara abiertamente la sustituibilidad (sigo sin hablar de sustitución) por otros complejos didácticos o, en su caso, patentizara los títulos que hacen al Latín y al Griego insustituibles para una auténtica formación humana. Condiciones esenciales de este estudio habrían de ser la objetividad, el espíritu de colaboración y las miras al bien común y a determinadas conveniencias que definan este bien en la realidad, en conexión con una prosperidad colectiva en todos los órdenes.

6. Una última y sabrosa conclusión no inclui a explícitamente en el primitivo repertorio sería que, conociendo los «complejos modernos» de contenido humanístico, podría cuidarse con más sólido fundamento la formación «sucedánea» de quienes no pueden aprender el Latín, como aprendices, técnicos, administrativos, etc. Serviría además para despertar aficiones humanísticas y descubrir talentos actualmente infecundos en eriales distantes de las letras.

b) *El Latín y la gimnasia intelectual.*

El segundo artículo contenía más literatura y tal vez mayor contundencia. Los términos empleados en la descripción no eran ya asignaturas, sino *tests psicológicos*. La correlación múltiple se proponía expresar el perfil mental del aprovechamiento en Latín. La pretensión era la misma: predecir la nota de Latín. Los indicios eran otros: los factores primarios de inteligencia, en vez de las disciplinas didácticas.

La cuestión ahora se planteaba aproximadamente en es-

tos términos: Se pretende que el Latín es una disciplina mental, una gimnasia de la inteligencia; los resultados expresados en la nota dependerán entonces de la inteligencia, estarán en función de ciertas capacidades mentales. ¿Cuáles son los factores decisivos del éxito en el Latín? ¿Qué facultades estimula y pone en ejercicio? Y, por consiguiente, ¿qué aspectos de la inteligencia son los que disciplina y forma?

El cotejo de los factores primarios de inteligencia, obtenidos por Thurstone, con la calificación de Latín, pone objetivamente al descubierto lo siguiente:

1. La correlación máxima obtenida asciende a un coeficiente de $R = 0,65$.

La totalidad de esta puntuación es efecto combinado de tres *tests*:

- *Indice Lexicultural.*
- *Factor de Cálculo del Ampe.*
- *Memoria.*

Con este trío se predice el 42 por 100 de la varianza, es decir, se localiza casi la mitad de cuanto determina el éxito en el Latín, expresado por las notas.

2. El perfil predictivo de la calificación en Latín se condensa, en forma simplificada, en la ecuación:

$$\text{Nota de Latín} = 2 Lx + 2 N + 1 M$$

El éxito en el Latín, tal como se evalúa en el bachillerato, depende, según esto, fundamentalmente, del ejercicio de tres factores o capacidades mentales:

- *Comprensión verbal y, en todo caso, conceptualización simbólica.*
- *Combinatoria mental.*
- *Memoria o retentiva.*

Para la recta comprensión de estos rasgos intrínsecos del aprovechamiento en la asignatura conviene advertir que el primero contiene buena dosis *conceptual y simbólica*, ya que

el índice lexicultural (Lx) entraña aspectos de esta índole, participados en común con la comprensión verbal (V) y el razonamiento (R).

Asimismo, se justifica la interpretación del factor numérico en términos de *combinatoria*, por la similitud que revela con matices automáticos de la fluidez verbal y del razonamiento, cuyo carácter parcialmente maquinal hemos destacado en otros trabajos.

Finalmente, el factor de memoria revela cierta comunidad, aunque exigua, con el de fluidez verbal, aparte la índole simbólica que lo vincula al factor estrictamente verbal (V). Ello aboga por una interpretación en términos de *retentiva simbólica*, a la que aludiremos más tarde.

3. Al colacionar las similitudes intrínsecas de estas variables con las asignaturas de la primera correlación múltiple se advierte algo muy digno de mención.

La correlación múltiple se compone de los acúmulos aportados por las variables que totalizan el coeficiente. Ya se anotó más arriba que las tres asignaturas sintomáticas eran, por orden sucesivo de acarreo:

- *El Idioma moderno.*
- *Las Matemáticas.*
- *El Dibujo* (con signo negativo).

La mayor aportación, con mucho, era la del *Idioma*. Ahora bien, el contenido de la varianza determinado por el Idioma es participado en común por otras asignaturas; más bien diríamos por todas, aunque en distinto grado. Esto se pone de manifiesto porque al depositar la primera variable (el Idioma) su contenido homólogo con el Latín en la correlación, simultáneamente sufren una merma considerable las que tenían con dicha disciplina, no solamente el Griego—lo cual era de esperar—, sino la Filosofía, las Matemáticas e incluso el Dibujo en su aportación positiva. Ello significa que hay algo común al Idioma moderno y al Latín, que lo es igualmente entre el Latín y las Matemáticas, el Latín y la Filosofía e incluso entre el Latín y el Dibujo, por no mencionar el Griego.

4. Esta primera noción de la *comunidad entre las disciplinas didácticas* es de sumo interés, por varias razones.

Primeramente, sugiere que el contenido del Idioma, moderno o clásico, *no se agota exclusivamente en lo que tienen de lingüístico*, puesto que es al tiempo participado por las Matemáticas y el Dibujo.

En segundo lugar, denota que todas las materias, incluso el Dibujo y las Matemáticas, tienen algo en común con el Latín, el cual, por consiguiente, mantendría enhiesto el lábaro de *disciplina altamente formativa*.

Pero no es menos elocuente la conclusión recíproca de que ejercitando la mente en las Matemáticas, en el Idioma moderno y hasta en el Dibujo, se ponen en funcionamiento capacidades que se estiman disciplinadas por las lenguas clásicas. Esto invita a replantear el concepto de formación, *desde el punto de vista psicológico*, al margen de los planes de formación didáctica.

Mas queda *un residuo no idiomático* en la calificación del Latín participado ya solamente por las Matemáticas, la Filosofía y, naturalmente, el Griego. No es éste el momento de analizar cuál sea la naturaleza de este componente. Daremos nuestra interpretación en un párrafo posterior.

Finalmente, el mismo contenido anterior es acusado negativamente, sustractivamente, por el Dibujo. Significa esto que el Dibujo, en cierta manera y secundariamente, se opone al contenido comúnmente participado por las Lenguas clásicas, las Matemáticas y la Filosofía. Este carácter queda plasmado en el signo negativo que ostenta el Dibujo en el perfil de regresión.

5. En un estudio factorial del bachillerato (del que di cuenta parcial en la misma revista) se demostró la reducción del contenido de los estudios medios a tres factores o aptitudes o tareas básicas, por las cuales queda descrita la variabilidad de su contenido, cuales eran:

- I. Factor lingüístico-simbólico (Ls).
- II. Factor científico-abstracto (Ca).
- III. Factor técnico-empírico (Te).

El Latín pertenecía al Ls y tomaba parte menor en las características del Ca. Exactamente lo mismo que se refleja en la correlación múltiple con las asignaturas, pues que su varianza queda prácticamente cubierta por un *lenguaje moderno* (Ls) y las *Matemáticas* (Ca).

Análoga es la conclusión sacada de los ingredientes mentales (*tests*) del aprovechamiento en Latín, donde descuelan *dos factores simbólico-verbales* (Lx y M) y uno *combinatorio-numérico* (N), en una razón aproximada de 3 a 1.

El cuadro adjunto, algo retocado, resumía en cifras esta composición interna del Latín.

Cuadro 1

COMPOSICIÓN INTERNA DE LA CALIFICACIÓN DE LATÍN,
EN TÉRMINOS DE ASIGNATURAS, DE «TESTS» Y DE FACTORES
DE INTELIGENCIA

Investigación	Resultados	Proporción simple
Disciplinas de máximo valor predictivo de la calificación de Latín	Idioma moderno y Matemáticas	2 y 3
Factores de inteligencia principalmente relacionados con el Latín	Simbólico-verbal (Lx y M) y combinatorio (N)	3 y 1
Factores o dimensiones del bachillerato compartidos por el Latín	Lingüístico-simbólico (Ls) y científico-abstracto (Ca).	3 y 1

La lectura del cuadro poco menos que incita a promediar las columnas y concluir que el Latín se compone de *dos partes aproximadamente de contenido simbólico y una de combinatoria cuántica*.

Aun no siendo la conclusión, probablemente, del todo descaminada, adolece de cierta ambigüedad. Lleva plomo en el

ala. No tanto por lo que respecta a la primera columna, la simbólico-verbal, cuanto porque los elementos combinatorios de la segunda son quizá heterogéneos. Como ya vimos, las Matemáticas tenían mucho en común con el Idioma moderno al determinar la correlación múltiple. Y luego, por encima de esta comunidad, aportaban un margen de contenido no lingüístico, que le era común con la Filosofía y las Lenguas clásicas. La naturaleza de uno y de otro aspecto no se puede asimilar por completo al factor de cálculo, por ejemplo. Más adelante veremos que las Matemáticas es algo distinto o, por lo menos, algo más que una pura combinatoria cuantitativa como la expresada en el factor N.

DE ENTONCES ACÁ...

Por ciertas inflexiones, reticencias y paliativos de la glosa que antecede, habrá comprobado el lector una mayor cautela en quien escribe y una actitud menos radical al extraer consecuencias. Y habrá comprendido que esta moderación es fruto de prolongada, ya que no reposada, meditación del asunto.

Vuelvo, en efecto, al tema, como a un *ritornello*, tras larga excursión por los soterráneos de la mente humana. La inquietud ha mantenido alerta mi interés por un problema de tanta monta, y el respeto a la opinión ajena avivó mi preocupación por resolverlo, y ya que no lo haya logrado, regreso a la cuestión más consciente de su dificultad y en además mucho más modesto.

Por lo pronto, he replanteado sobre bases más amplias las capacidades mentales implicadas en el Latín. O, mejor dicho, en la calificación de Latín.

Siempre sirviéndome del procedimiento de correlación múltiple, pero abarcando esta vez una gama más amplia y rica de reactivos mentales—hasta un número de 25, cernidos en meticulosa criba—, resultó para la predicción del Latín el perfil de regresión de la fórmula simplificada siguiente:

$$\text{Latín} = \text{Ms} + 1,5 \text{ M} + 2 \text{ Li} + 50 \text{ Ae} + \text{Ns} - \\ - \text{F} - 1,5 \text{ Lx} - 1,5 \text{ Cop}$$

Traduciré las siglas antes de comentar la fórmula:

Ms = Memoria del SAE.

M = Memoria del índice lexicultural.

Li = Letras invertidas del SAE.

50 Ae = Forma abreviada del Ampe elemental.

Ns = Cálculo numérico del SAE.

F = Fluidez verbal del Ampe.

Lx = Índice lexicultural.

Cop = «Test» de copiado del DECATEST.

La correlación múltiple alcanza esta vez un coeficiente de 0,71, lo que supone la predicción, al menos, de un 50 por 100 de la varianza. En otros términos: probablemente más de la mitad de la calificación de Latín vendría determinada por factores de naturaleza análoga a los *tests* que componen la ecuación de regresión arriba expuesta.

La comprensión de esta naturaleza reclama, sin embargo, una luz lateral procedente de otros estudios verificados también en estos últimos años. A ellos me referiré en el párrafo inmediato.

Pero ya, sin más que contemplar la ecuación, tenemos una información preciosa. Por lo pronto, destaca la presencia positiva de *dos «tests» de memoria verbal*, que juntos constituyen el indicio más conspicuo. Una buena retentiva verbal es inestimable para sobresalir en Latín. La interpretación no tiene por qué ser forzosamente peyorativa, pero no deja de llamar la atención que sean los dos *tests* de memoria los únicos representantes de la capacidad verbal, con la desconcertante circunstancia de que no solamente han desaparecido de la ecuación pronóstica los *tests* de comprensión verbal, sino que el único cuyo contenido podría asimilarse a ellos, el índice lexicultural—que en la ecuación anterior ostentaba signo positivo—, aparece aquí como sustractor, con un valor negativo de —1,5.

¿Significa que quien destaque en el lexicultural será mal latinista? No exactamente. El sentido de este signo es análogo al que exhibía la asignatura de Dibujo entre las disciplinas didácticas. Allí se observaba como el Dibujo, después de depositar su contenido común con la Matemática y otras disciplinas al montante de la correlación, recogía un matiz residual de signo negativo, probablemente no exclusivo del Dibujo, con lo que la predicción de la variable Latín se hace más acendrada. Es como si después de tomar en cuenta las lluvias para predecir la abundancia de la cosecha, todavía se incorporaran las tormentas con signo negativo, simbolizadas, por ejemplo, en las heladas, pero con alguna participación de nevadas, escarchas y de la misma lluvia, cuya acción benéfica queda de este modo puesta más de relieve al sustraer negativamente los perjuicios que ocasiona cuando es torrencial o va acompañada de celliscas o cae a destiempo. Análogamente, cuando en un medio ruidoso no oímos bien lo que nos hablan, podemos remediarlo de dos maneras: o alzando la voz el locutor, o reduciendo los ruidos. Este último efecto sería comparable al de los supresores en muchos de los signos negativos.

La primera variable, en efecto, elegida para el cálculo de la correlación múltiple, por ofrecer una covariación más alta directamente con el Latín, ha sido el «test» de memoria, consecutivo al índice lexicultural. Como es obvio, tras aportar íntegramente la correlación que tiene con el Latín, la memoria desaparece sin residuo alguno del resto de los cálculos. Como quien dice, ha depositado su mensaje. Pero esta contribución es de algo que no solamente relaciona la memoria con el Latín, sino que es compartido por otros tests, y, al hacerse depositario el de memoria, quedan también ellos liberados de este lastre para el resto de las operaciones. La memoria sería, pues, auténtico vicario de una colectividad de tests de contenido análogo. Llamaremos a este contenido, para entendernos, *comunidad*.

1. Ahora bien, la comunidad aportada a la correlación por el primer test de memoria afecta a los siguientes tests: comprensión verbal del Ampe (V), iguales y contrarios del

SAE (Vs), razonamiento del Ampe (R) y memoria del SAE (Ms), lagunas (La), y el índice lexicultural: los tres últimos, sólo parcialmente; los tres primeros, en su mayor parte. Este es, pues, *un tipo de memoria nada mecánico, puesto que, sin dejar de ser retentiva simbólica, suplanta a la comprensión verbal, al razonamiento y a la compleción de textos*. Es interesante, sin embargo, que, de no haberse tomado la memoria del índice lexicultural como primera variable, lo hubiera sido la memoria del SAE, pues los restantes componentes de la comunidad tienen correlaciones directas con el Latín muy por debajo de las que ostentan los dos de memoria verbal.

2. El *test* de memoria del SAE (Ms) reaparece en tercer lugar, pero evidentemente con otro carácter. Este debería revelarse consultando los *tests* que participan de la misma comunidad; pero sólo residualmente se observan modificaciones en algunos de carácter automático, en su mayor parte identificados en la segunda variable con el cálculo del SAE. Esto parece sugerir el *carácter mecánico de la memoria registrada como tercera variable*.

3. El segundo incremento de la correlación, intercalado entre ambos *tests* de memoria, es el acarreado por el *test* de cálculo numérico del SAE (Ns). El carácter de este *test* es doble, pues por una parte es ejercicio automático de computación y por otra combina las cantidades de forma que pueda lograrse una ventaja en el número de soluciones, por efecto de una manipulación inteligente de las cifras. Nos inclinamos por una interpretación en el sentido de *combinatoria inteligente*, puesto que no sólo tercián los *tests* de reconocido carácter automático, como el numérico del Ampe y el de fluencia verbal, sino que, fragmentariamente, participan asimismo el de lagunas y el Ampe elemental, cuyo carácter intelectual es incuestionable. De todas formas, *parece indudable el rasgo de automatismo implícito en todos ellos*.

Confirma plenamente el análisis las conclusiones de la correlación múltiple anterior, donde se acusaba la presencia de un *test* verbal (Lx), otro combinatorio (N) y uno de estricta retentiva verbal (M). El paralelismo es sorprendente,

a pesar del signo negativo del Lexicultural en la ecuación, probablemente no atribuible a su contenido verbal, sino a su forma de «tablero». Hasta aquí, pues, todo es normal.

4. Las novedades del actual replanteamiento aparecen a partir de la quinta variable incorporada; a saber: el *test* de letras invertidas del SAE (Li). El ejercicio consiste en reproducir en posición correcta, sobre un campo punteado, ciertos modelos de letras que se presentan al sujeto invertidas.

Prolijos análisis factoriales nos han hecho caer en la cuenta de una doble faceta del *test*. La más destacada es la que pone en funcionamiento un proceso de estabilización de estructuras, carácter que hemos denominado *posicional* o *genuinamente estructural* del *test*. El segundo le adviene por la forma de ejecución, mediante trazos en un campo de puntos, *carácter meramente dimensional*, que pone en juego una capacidad distinta de la inteligencia.

De las dos, la que a todas luces presenta una conexión positiva con el éxito en Latín es la primera, que implica *retención plástica de estructuras y manipulación imaginativa de las mismas sin deformación*.

El segundo carácter está recogido por el *test* de Copiado (Cop), y se sustrae del primero mediante el signo negativo correspondiente.

La otra novedad del presente análisis, aneja a la presencia del Ampe elemental en la ecuación, necesita previamente para su esclarecimiento una exposición de trabajos más fundamentales en torno a la organización mental, como la que brevemente se resume en el párrafo inmediato.

LAS CAPACIDADES PRIMORDIALES DE LA INTELIGENCIA.

Una de las probables razones por que la polémica en torno al valor formativo del Latín resulta estéril es que no se conoce suficientemente la índole de las funciones, supuestamente modeladas y configuradas por el ejercicio de la lengua clásica. Creo que el escaso empeño de los panegiristas

por demarcar las zonas de influencia conduce a la confusión de ideas y al caos en la controversia.

El germen de la discordia se oculta debajo de un planteamiento anfibológico. Por una parte, se piensa que, siendo el alma simple, cualquier incremento cualitativo en una de las potencias redundará en perfección espiritual del principio, y, por consiguiente, del compuesto humano. Pero si las potencias se especifican por los actos, habría que determinar cuáles de estas potencias son las particularmente adornadas por los hábitos. Esta última cuestión se orilla, sin embargo, precisamente para que aparezca la acción global de la formación clásica sobre el ser humano, y así, sacar la conclusión de que una auténtica formación humanística sólo se consigue a través de las lenguas clásicas.

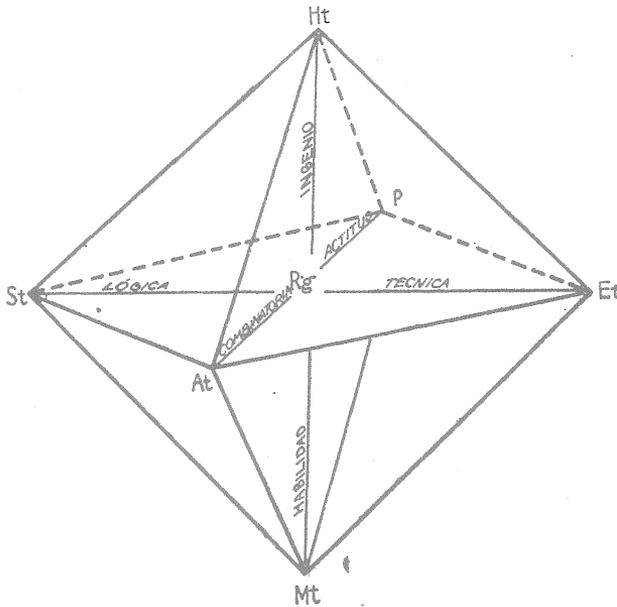


FIG. 1.—Modelo estructural de la inteligencia, explicado en el texto.

Con esto se hace sumamente elástico el argumento en manos de ciertos humanistas. Para unos es la inteligencia la que se disciplina a través de la lógica contenida en la lengua; para otros, el idioma clásico contiene, además de modelos lógicos de pensar, prototipos de conducta y de juicio práctico connaturales en el hombre; otros encuentran, además, la horma ideal de la afectividad en la moderación y equilibrio de los más eximios literatos de la antigüedad grecolatina. Todo vago, y todo a medida, como una nube se amolda a otra nube.

Una de las condiciones precisas para discutir de la acción formativa de las lenguas clásicas sobre la inteligencia es conocer las dimensiones básicas del pensamiento. Y definidas de una forma objetiva, libre de prejuicios y de propósitos interesados, si ello puede ser.

Este intento, en el plano puramente especulativo, y desde luego sin pensar sobre la marcha en el Latín ni el Griego, nos ha ocupado al que escribe y a un grupo de colaboradores durante unos cuantos años. Sería vana pretensión condensar en unas líneas, forzosamente breves, todo el fárrago de planteamientos, análisis, cálculos y contrastaciones que nos han conducido al concepto final de la estructura de la inteligencia. Tal empresa se ha acometido por extenso en otro lugar y aparecerá como obra separada.

Aquí esbozaré una visión simplificada de la estructura mental, valiéndome de un modelo octaédrico, como ayuda intuible de las dimensiones primordiales de la inteligencia. Despojaré la figura de todo ropaje y ornamento para que aparezcan escuetas las dimensiones a que hace alusión la sucinta descripción que sigue.

Antes de engolfarnos en ella, advirtamos que de los factores situados en lo vértices, y que sucesivamente iremos describiendo, el último (P) ha sido columbrado pero no comprobado suficientemente en la experiencia por nosotros. Es, sin embargo, lo bastante compatible con el conjunto para constituir un remate valioso de nuestra cavilación en torno al valor formativo de lo clásico.

Factor manipulativo (Mt).

Comenzando por el vértice inferior, encontramos una dimensión sumamente interesante y aun trascendental de la mente. Yo la llamo *inteligencia práctica*, y cuido mucho de distinguir este concepto de lo que comúnmente se entiende por tal. La inteligencia informa la acción. La acción misma resulta luego inteligente, independientemente de la asistencia vigilante del pensamiento. Se forman, por decirlo así, depósitos neuro-musculares de reacción inteligente. Son hábitos prácticos, entrañados en los mismos mecanismos del comportamiento adecuado a cada situación. Con frecuencia nos son desconocidas, por olvidadas, estas concatenaciones, fragmentariamente o en su totalidad. Intente el lector describir todos los movimientos que hace para enrollar y bailar una peonza, para poner en marcha, acelerar y parar el coche, para hacer una lazada; o localizar con qué dedo pulsa una determinada letra en el teclado de la máquina, o recordar exactamente la forma de digitación empleada en el último arpeggio tocado al piano. Costó mucho aprenderlo, pero luego la mente se libera, se desentiende de estas habilidades, las cuales se empalman unas a otras inconscientemente, para dar fe de su presencia en forma de una mayor facilidad del habilidoso sobre el profano. Personalmente, nunca concedí importancia al arte de subir o bajar de un tranvía en marcha, hasta presenciar la torpe caída de un compañero que lo intentó; y pocas veces he comprendido el meollo de la cuestión como al oír alabar a un deportista por «lo bien que sabía caerse».

La habilidad práctica se explora por medio de los aparatos psicotécnicos o *tests* llamados de manipulación. El análisis de un grupo de ellos nos reveló cinco tipos de destreza, que designamos:

- I. *Estructural*: Percepción y manejo de formas y relaciones figurales.
- II. *Encajado*: Prontitud y precisión en la incrustación de piezas en oquedades.

- III. *Cinestesia*: Coordinación motórica mioarticular.
- IV. *Calidad*: Habilidad paciente y minuciosa.
- V. *Relacionante*: Manipulación de mecanismos y de relaciones cinéticas.

Posiblemente habrá que incluir otras formas más globales, como la *aptitud atlética* y ciertos tipos de *coordinación* (visomanual, braquiopedal, etc.).

Factor automático (At).

Parece identificarse con una capacidad combinatoria que se manifiesta en forma de ritmo, velocidad y precisión de los procesos psíquicos elementales. Lo ponen al descubierto los *test* específicos de cálculo, de fluidez verbal o facilidad de palabra, ejercicios de punteado y en algunos *tests* espaciales consistentes en combinar elementos dispersos o en estimar dimensiones y distancias, como los de localización, coordenadas, etc.

Definen conjuntamente este factor tres dimensiones internas, decantadas por el análisis; a saber: *número*, *tempo* y *dimensión espacial*. Es, pues, una *capacidad combinatoria tempo-dimensional*.

Los tres constitutivos del rasgo se combinan, por ejemplo, en la métrica o en ciertas actividades consistentes en distribuir y clasificar elementos, y sobre todo en aquellas en que se ejecutan movimientos determinados espacialmente, como en la mecanografía. Probablemente es, además, decisivo en los albores de la conceptualización.

La capacidad de retener—en el orden de la *sucesión*—un número de estímulos dentro de una *impresión subjetiva de presente* constituiría, según esta interpretación, la condición psicológica del concepto. Sería el presente dilatado que permite ampliar la conciencia a una pluralidad de contenidos, condición indispensable del pensamiento conceptual, y más aún del proposicional y discursivo. Para Köhler, la causa de que los monos no piensen es la incapacidad de retener las

impresiones más que brevísimos instantes en la mente. El concepto (*cum-capere*, abarcar, com-prehender, colacionar), pone a la labilidad un cerco que represa y estabiliza el puro fluir psíquico. El flujo mental no es puro fluir, sino circular, discurrir, como en gotas. El *presente psíquico* no se identifica con el *instante cósmico*, infinitésimo quizá, como quería Gorgias, y a la postre, intemporal.

En el orden *espacial*, la facultad de abarcar unitariamente una pluralidad de elementos dispersos capacitaría a la mente para la ordenación perceptiva y nocional de los objetos, haciendo posible el pensamiento clasificatorio. La incapacidad de *com-prehender* los estímulos disgregados en el espacio real causaría análogo impedimento para la captación de los objetos reales, inhabilitándonos para concebir «esta cosa» o «una cosa», igual que la difusión temporal nos incapacitaría para seguir percibiendo «la misma cosa».

Ahora se evidencia que la combinatoria implícita en los *tests* de cálculo no era meramente cuántica y por qué el ritmo que incluye la asimila a la fluidez verbal y al ejercicio de punteado en un rasgo común de *automatismo*, al que se alude en la designación del factor. El cual, definitivamente, queda definido como *combinatoria tempo-dimensional*.

Factor estructural o técnico (Et).

El análisis factorial descubre reiteradamente, ya desde sus comienzos, una dimensión espacial de la aptitud. En nuestros trabajos se desdobra en dos aspectos principales:

Uno, que designamos *estructural* o *posicional*, engloba aquellos *tests* que ocupan la mente en la detección de estructuras y percepción de formas disfrazadas por otras envolventes o dificultada su identificación por los cambios de posición a que se ven sometidas. Este primer aspecto consiste, pues, en la captación de estructuras espaciales y retención de las mismas a pesar de obstáculos y de estímulos distractivos. A este grupo de *tests* pertenecen todos los de carácter estrictamente espacial, como el de Letras invertidas y el de Cubos del SAE,

el de Concepción espacial del AMPE y los de Copiado, Bloques y Doblado de papel del DECATEST.

El segundo matiz del factor primordial que describimos refleja una actividad de relación entre figuras o mecanismos, que puede ser cinética, serial, de referencia estructural, etc. Por este aspecto se llama *relacionante* o *técnica* esta faceta de la inteligencia espacial, tal como la revelan los *tests* de Razonamiento concreto, de Comprensión mecánica y de Desarrollo de figuras del DECATEST. Este es el tipo de inteligencia que se ha llamado *mecánica*, y que yo prefiero llamar *técnica* para eludir el equívoco con la habilidad manipulativa.

En un artículo anterior a éste he puesto al descubierto cómo la aptitud estructural distingue al aprendiz del bachiller, el cual, a su vez, se caracteriza por la capacidad simbólico-verbal a que se refiere el próximo factor.

Factor simbólico (St).

Si entendemos que la conceptuación consista en elevar los datos concretos de la percepción al nivel de lo pensable, la simbolización, como aquí se entiende, implicaría el empleo de los conceptos ya formados, no sólo en los términos verbales que los designan, sino como términos mentales y elementos, ellos mismos, de ulteriores operaciones del intelecto.

Aquí se llama factor simbólico aquel que congrega, en nuestros análisis, los *tests* más relacionados con la *capacidad de representación propiamente mental*, sobre todo los de contenido verbal e ideativo; en una palabra, «intelectual». Es el factor más generalmente identificado con la inteligencia comprensiva y lógica.

Los *tests* más calificados son el Ampe elemental, el ejercicio de completar textos, que llamo *Test* de Lagunas; el Índice lexicultural y, sobre todo, los de Comprensión verbal y de memoria. La parte de contenido verbal que caracteriza a los *tests* de facilidad de palabra, los hace, asimismo, partícipes del factor.

El compendio de nuestros análisis en torno a esta dimensión primordial de la mente pone de relieve en la capacidad simbólica, junto al lenguaje y la expresión hablada, funciones de comprensión y memoria verbal y de conexión de términos y contenidos mentales.

Pero además de estas notas positivas de *designación, colación e integración de contenidos*, matizan sustantivamente el factor dos signos negativos de regresión, por los que *se opone a la percepción dimensional y a la manipulación*; matiz, por lo demás, reconocido en el pensar especulativo.

Factor hipotético (Ht).

Expresa una *condición ingeniosa, flexible, original y creadora de la mente*. La nota más característica de esta dimensión del pensamiento parece descansar en la capacidad de evadirse de la configuración rígida de los datos y de sus relaciones patentes, para manejarlos según modos de referencia apenas sugeridos en el planteamiento, que cobran pleno sentido y armonía por extrapolación fuera de la estructura percibida.

Implica, además, riqueza de imágenes y versatilidad de actitudes, facilidad de replanteamiento, disposición pronta a la revisión de supuestos y plasticidad mental e imaginativa para mantener inalterable en las sucesivas elaboraciones el punto de partida como plataforma para la mutación de ensayos e hipótesis.

Si la versatilidad mental para la ficción de nuevas sugerencias y la revisión de supuestos me han inclinado a designarlo factor de *hipótesis*, he de reconocer que la decisión no fue fácil, sobre todo al considerar el carácter *ingenioso* de tales producciones nuevas. La invención de facetas originales es producto de la mente, fecundada por la información recibida, pero introduciendo un matiz creador, fecundo, por el que Huarte de San Juan definía justamente el ingenio (de *in-gignere*, fecundar, engendrar interiormente). Para él era condición necesaria en quienes aspiraban a estudios superiores.

En nuestros análisis, los *tests* más preñados de este factor han resultado aquellos que solicitan de la mente la perspicacia en la percepción de relaciones nuevas, como el Ampe elemental, la Comprensión mecánica, el Razonamiento concreto y el Cálculo numérico del SAE, que no se reduce a una simple combinatoria, puesto que la aplicación del ingenio permite mejorar la puntuación última.

El factor P.

El modelo octaédrico de que nos servimos sugiere una nueva dimensión en su vértice más distante. La he indicado con la inicial P, del término *Personalidad*, con que finalmente, y tras algunas vacilaciones, lo designo.

Alude al *tipo de inteligencia capaz de integrar los datos de conducta en la totalidad personal*, dada la especial condición del ser libre, cuyas reacciones son, a un tiempo, imprevisibles de hecho y anticipables según cierto grado de probabilidad. Es un pensar *posibilista*, que induce a tratar los seres de acuerdo con su naturaleza y con previsión del influjo de las circunstancias.

En particular, es una disposición favorable para la comprensión, trato y orientación de la conducta personal hacia fines convenientes al sujeto y congruentes con la intención del conocedor; tipo de comprensión particularmente deseable en el pedagogo y en el político y siempre presente en el varón alabado de prudente y sabio.

Hay cierta connaturalidad en este tipo de conocimiento, y por lo pronto supone disposición receptiva ante una múltiple variedad de eventualidades resultantes de la acción combinada de agentes probables en distinto grado. En definitiva, es un *saber humano acerca del hombre*, modalidad apenas atisbada por los constructores de *tests* de inteligencia hasta la fecha.

Factor razonamiento (R«g»).

En el centro del esquema se ha simbolizado el *razonamiento*. Tanto la posición como las siglas indicativas del factor

central implican supuestos teóricos nuevos y una interpretación a la vez radical y tradicional.

Lo primero, porque al situar el razonamiento como factor central en el núcleo de la estructura, me aparto de la tendencia multifactorial que considera el razonamiento como un factor más, colateral y del mismo rango que los restantes.

Y tradicional, porque al asimilarlo al factor «g» de Spearman apelo a otra corriente factorial, que ha concebido este factor como proceso activo transformador de las experiencias en conceptos o esquemas de acción apropiados a las circunstancias y útiles al sujeto.

Al identificar el razonamiento con el proceso central de pensar se entiende que elabora los contenidos mentales tanto de orden simbólico, estructural o técnico como automático, y no menos en el sentido descendente de la formación de hábitos útiles que en el ascendente de creación de nuevas estructuras.

Con ello se recoge una vena más profunda todavía de la tradición. Y no aludimos sólo a la que reduce el entendimiento o actividad, como en Leibniz, sino a la Filosofía perenne cuando identifica el razonar con el intelecto, como en boca de Santo Tomás, al decir que «el razonamiento es al entendimiento o comprensión—en el juicio—como el movimiento es al reposo o como el buscar el hallazgo, pues éste corresponde al estado de perfección y el razonar al imperfecto».

En otros términos, es como reivindicar con lenguaje factorial la racionalidad del pensamiento, y volver a formular el principio de que las potencias se especifican por los actos, ya que dicha actividad mental se manifiesta en forma *lógica* cuando manipula contenidos simbólicos, adquiere el matiz *técnico* cuando especula sobre las estructuras espaciales y las relaciones dinámicas que las vinculan, se hace *combinatoria* al acotar y reducir a «medida» los estímulos sensoriales dispersos en el tiempo y el espacio, se muestra como *habilidad* en la manipulación de los objetos concretos, sorprende por la forma *ingeniosa* cuando plantea y resuelve situaciones aparentemente indescifrables y aplica en el plano *personal* la

experiencia y buen juicio a la previsión de la conducta libre de los individuos y de los grupos.

El proceso mental o función psicológica de pensar (R«g») se concibe, entonces, *actuando sobre una diversidad de contenidos*, cuales son el simbólico (St), el automático (At), el estructural (Et) y el personal (P), que definen, respectivamente, modalidades de los campos de conocimiento, ejerciendo esa actividad fundamentalmente en una de estas *dos direcciones*: o afianzando las experiencias útiles derivadas de tales conocimientos en forma de hábitos repetibles total o fragmentariamente frente a situaciones análogas, en especial las que se relacionan con la resolución de problemas prácticos, como la expresada en el factor *manipulativo* (Mt), o encauzando estas experiencias, con ayuda de la imaginación, que las extrapola, a la resolución de problemas nuevos o de aspectos irresueltos por la mera combinación y relación lógica de los datos en la situación dada. Esta sería la función encomendada al ingenio y simbolizada en el factor primordial de *hipótesis* (Hp).

LAS EXCELENCIAS DEL LATÍN.

Las razones espigadas en defensa del Latín como quicio de la formación humanística se condensan, a mi ver, en estas sustanciales:

- 1.^a *Idioma molde*. Por ser lengua disciplinada, precisa y trillada por los senderos de la lógica, hasta convertirla en habitáculo cómodo del pensar sobrio y riguroso. Es la enjundia de lo clásico.
- 2.^a *Disciplina formal*. Mientras el alumno ejercita su mente en la palestra del Latín, estimula el resto de las capacidades mentales mejor que dedicándose a tareas específicas de cada aptitud.
- 3.^a *Clave del idioma vernáculo*. El conocimiento del Latín, raíz de las lenguas románicas y madre del castellano, procura un saber casi científico de la lengua

materna, «como en su causa»: una especie de saber «propter quid», en lugar del conocimiento «quia» de los idiomas modernos.

- 4.^a *Idioma especular*. El lenguaje consuetudinario encapsula las ideas y les da cauce rutinero. Para separar los conceptos de su cáscara habitual nada mejor que el planteamiento simbólico a que obliga la indeterminación de los términos latinos y la versátil posición de los mismos en la construcción gramatical y en el hipérbaton.
- 5.^a *Reservorio cultural*. La lengua latina es depositaria insigne de valores culturales. Lenguaje connatural del derecho, heredera del pensamiento griego ya maduro y vehículo idóneo del naciente cristianismo, es como el ostensorio de la cultura. La coexistencia con los sucesos apicales de la humanidad lo convierten, asimismo, en la mejor propedéutica de la historia.
- 6.^a *Hontanar del humanismo*. Quien desea familiarizarse con la economía lee prosa de negocios. La cultura del Lacio se interesó por el hombre y configuró su lengua con esta concepción. El humanista deberá leer Latín o renunciar a serlo.

A propósito de esta y otra gran muchedumbre de virtualidades, me preguntaba en los artículos de referencia:

a) ¿Adornan efectivamente al Latín todas estas excelencias?

b) ¿Es oportuno que por ellas se imponga obligatoriamente a todos los estudiantes de la nación?

c) Si la conveniencia de su estudio se funda en algo que le es común con otras disciplinas, ¿sigue justificándose la obligatoriedad del Latín?

d) ¿Qué hay que pensar de la duplicación Latín-Griego en los mismos sujetos, con dichos fines formativos? ¿No redundará esta sobrecarga en menoscabo de los objetivos perseguidos, y no será causa, siquiera parcial, de su malogro hasta para los inteligentes?

e) ¿ Pueden ser comunicadas estas excelencias a los bachilleres? ¿ A todos?

f) De hecho, en el sistema actual de enseñanza del Latín y del Griego, ¿ se les comunican estos valores a los alumnos de los estudios medios?

Paso por alto algunas cortapisas aplicadas a estos argumentos en el mismo lugar, como que, puestos a encomiar el Latín, podemos olvidar que acaso resultara más ventajoso el sánscrito, por alguna de las razones expuestas; o no caer en la cuenta de que a los japoneses se les priva del disfrute de cualquier humanismo, porque tal vez la quinta esencia de lo humano no pueda configurarse sino en los organismos informados por el verbo grecolatino; o venir a concluir que tampoco los latinos pudieron ser humanistas, ni poseer estos valores clásicos, puesto que ellos tendrían que haberlos sorprendido en su propia lengua, y entonces asoma la dificultad de cómo pudieron dar lo que no poseyeron; u olvidar que si ellos aprendían el griego lo hacían como lengua contemporánea viva; o que puede haber acontecido que en el transcurso del tiempo haya ido aumentando el pulimento de esta humanidad, perfeccionándose y alquitarándose, y que en tal caso el retroceder a los moldes antañones fuera una rémora, etc., etc.

Dejando, de verdad, a un lado toda objeción, insistiré en la conveniencia de una seria recopilación de las ventajas que los humanistas, pedagogos, filólogos, filósofos y educadores hayan apreciado en la enseñanza del Latín, así como los inconvenientes, sin omitir la encuesta a los padres y muchachos acerca del asunto, siquiera sea para apreciar la cortedad de estos beneficios.

Y consecuente con esta actitud y con el deseo de contribuir a la solución del enigma, vuelvo a preguntarme: «¿ En qué estriba el valor formativo del Latín? ¿ Qué influjo benéfico le es atribuible sobre la mente del educando? »

MIENTRAS MI HIJO TRADUCE.

Confieso que me ha dado mucho que pensar un fenómeno que, siendo de todos los tiempos, se reviste en los actuales

con atuendo moderno. Para mí va tomando caracteres de axioma que, acaso más que la mujer, los hijos son los genuinos protagonistas de la historia. El adulto se cree arrogante promotor de grandes gestas, atraído por excelsos ideales, y a la postre es muy probable que hinche sus velas y le impulse a lo grandioso el recuerdo de unos pequeños espectadores a quienes no puede defraudar. Hay móviles ocultos de los propios actos cuya fuerza reside, precisamente, en que no es tenida en cuenta. Esta misma digresión es efecto de experiencias profundas recién vividas.

Pero no es del todo extemporánea si se mira el gran impulso que ha recibido la cultura de los padres por el acicate de seguir los estudios de los hijos. Es maravilloso el afán de brindar al hijo mejores oportunidades que las que uno mismo disfrutó. Pero los progresos del pequeño estudiante provocan en los progenitores comezón de magisterio. Primero que a nadie se pregunta a los padres. Y antes que perder el buen crédito, éstos trabajan todo lo posible para dominar la situación. Unos se rinden pronto. Otros repasan o aprenden hasta donde la buena reputación es compatible con el precepto de ganar el pan. Estos pequeños incrementos de saber se traducen, a la postre, en un aumento considerable de cultura en la sociedad.

Y uno es padre. Conque algún sábado o domingo se ve enredado en problemas y latines, como *divertimento* semanal.

Y heme aquí frente a un trozo cualquiera de Nepote, que, tras una brevísima introducción al contenido global, dice:

«Nam cum pecunia publica, quæ ex metallis redibat, largitione magistratuum quotannis interiret, ille persuasit populo ut ea pecunia classis centum navium aedificaretur.»

Prevengo que, a partir de este momento, me desvíe de los *lingüistas*. Es la gran cuestión. Si el Latín es formativo para todos, hay que desentrañar el valor del Latín para quienes no van a seguir estudios literarios. *Mi punto de vista es psicológico*, y busca la posible razón de quienes atribuyen al Latín un valor formativo de la inteligencia.

Hasta aquí he eludido la literatura y las opiniones conceptuosas. Ahora me escurro, incluso, del sistema expositivo, acogíendome a un análisis aventurero del proceso de pensar del alumno que traduce.

A) EL FACTOR DE HIPÓTESIS.

El cual puede comenzar de muy diversos modos, y no voy a suponer que sean deficientes. Luego volveré sobre el asunto, tras considerar, al hilo del esfuerzo de mi hijo por traducir, algunos de los factores que entran en juego.

Leído el párrafo, se lanza a la aventura:

«*Nam cum pecunia...*»

1.º La *primera hipótesis* es la de un ablativo precedido de la preposición *cum*: «con el dinero...»

Sobre esta primera pista podría comenzar a traducir:

«Pues con el dinero público que se recaudaba de las minas...»

Y así hasta que tropieza con el primer verbo: *interiret*.

2.º Puesto que la primera hipótesis no sirve, se modifica y se aventura otra:

Interiret está en subjuntivo. Será por ser oración subordinada. ¿Cuál es la conjunción subordinante?

Segunda hipótesis: retrocediendo párrafo arriba, encuentra una conjunción coordinativa, *nam*, que no le resuelve el problema. No queda otro recurso que dejar de considerar *cum* como preposición de ablativo e imaginar provisionalmente que sea conjunción causal-temporal. Se deshace la primera hipótesis en torno a *cum*, que la suponía preposición, suplantándola por esta segunda, que la supone conjunción. La traducción se articula ahora sobre el nuevo esquema:

«Pues como... desapareciera...»

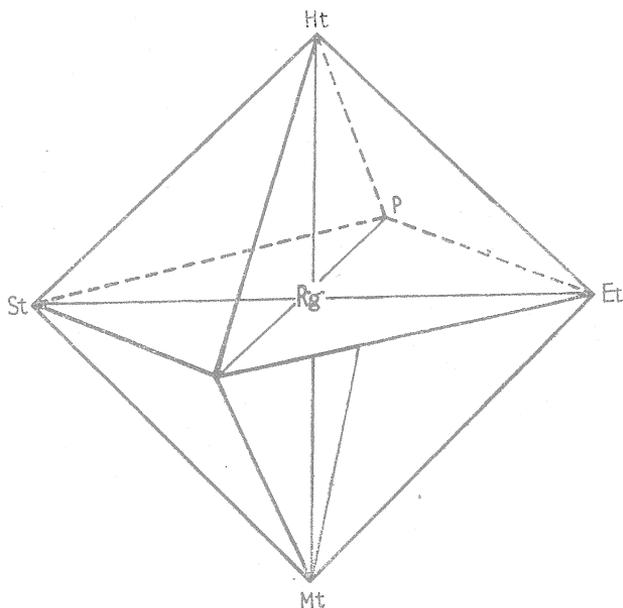


FIG. 2.—*Simbolización gráfica de las capacidades mentales ejecutadas en el Latín.*

La figura ofrece en forma gráfica un intento de interpretar los resultados de la tercera correlación múltiple en términos de los factores primordiales o capacidades básicas de la inteligencia puestas en ejercicio. Se representan con rayado de rejilla los factores positivos, a juzgar por el signo de los coeficientes de regresión múltiple, y con rayado horizontal discontinuo los de signo negativo, ya sea por el efecto de sustracción comentado en el texto o porque el ejercicio del *test* implique aptitudes opuestas al éxito en el de Latín.

Destaca, por encima de todos, el carácter *simbólico-verbal*, de naturaleza en gran parte *retentiva*, como se explica en su lugar. Sigue en importancia la capacidad de *mantener indemnes las estructuras espaciales* a través de diversas posiciones y manipulaciones, como revela el alto coeficiente del *test* Li. Resalta finalmente el *ingenio y flexibilidad de hipótesis*, expresada por el peso del Ampe elemental y corroborada parcialmente por el ejercicio de cálculo del *test* SAE. Este mismo *test*, Ns, aporta un componente de carácter *combinatorio*.

Con signo negativo aparece el *factor automático* en los aspectos verbal (F, W) y dimensional (probablemente, Lx), así como el matiz estrictamente *dimensional* del *test* de Copiado.

En resumen, puede afirmarse que la capacidad mental más ventajosa para el estudio del Latín es la que integra, junto a una notoria facilidad *simbólico-verbal*, y sobre todo de positiva *plasticidad mental*,

cierta dosis de *ingenio* y de capacidad *combinatoria*, pudiendo incrementarse eventualmente la eficacia de estas aptitudes cuando el estudiante advierte cierta *dificultad en la manipulación de dimensiones y figuras concretas*.

3.º Pero la nueva construcción demanda un sujeto en singular. Una *tercera hipótesis* fugaz, en torno a *largitione*, se desvanece inmediatamente, al caer en la cuenta del caso ablativo en que está.

4.º No queda otro que *pecunia publica*. Tras la tercera hipótesis (*largitione*, sujeto), surge la cuarta, que se atiene a *pecunia*, renunciando a la primera, que imaginaba *pecunia* en ablativo.

En conclusión: la hipótesis de *cum* conjunción ha prevalecido sobre *cum* preposición; *pecunia publica*, en nominativo y en función de sujeto, ha suplantado a este mismo nombre en ablativo y a la fugaz sospecha en torno a *largitione*... Todo ello, en la primera mitad de la frase.

En la segunda mitad se reproduce el juego de permutas, a propósito, por ejemplo, del último verbo y de la reaparición de *pecunia*.

Se pregunta, en efecto, por el sujeto de *aedificaretur*. La primera hipótesis general anticipa que deberá ser un nominativo singular. Es una aproximación ampliamente fundada en la experiencia. Pero al concretar se hace ambigua, pues existen dos posibles nominativos: *classis* y *pecunia*. Esta primera conjetura lleva a la contrastación sucesiva:

1.º *Primera hipótesis*: «*Pecunia... aedificaretur*.» Pero el dinero «no se construye» (argumento textual). Se pasa, en consecuencia, a la presunción siguiente.

2.º *Segunda hipótesis*: «*Ut classis... aedificaretur*» («Para que se construyera una armada»). Esta segunda hipótesis es válida y descarta la primera.

3.º Mas entonces hay que desechar probablemente la ficción de *ea pecunia* en nominativo, para imaginarla en otro caso. Nueva hipótesis en torno a *ea pecunia*. No siendo nominativo, será ablativo (tercera hipótesis).

Con lo cual no se acaban los sudores del incipiente traductor, pues se suscita una última cuestión en torno a la

forma adecuada de traducir el ablativo, sucediéndose más anticipaciones:

4.º *Primera subhipótesis*: «Por el dinero», que no cuadra.

5.º *Segunda subhipótesis*: «Con el dinero», que definitivamente resuelve el problema.

La disección que antecede pone al descubierto una modalidad de ejercicio peculiar, o al menos eminential, del Latín: la de *poner en actividad constante el ingenio y la flexibilidad mental que hemos reconocido como una dimensión de la inteligencia*, registrándola como factor de *hipótesis* (Ht).

No es menester recurrir a la *riqueza de acepciones* que hacen del empleo del diccionario un ejercicio mental de primer orden. Ni se hace preciso recordar el concepto de *suposición lógica*, que obliga a considerar el vocablo en estado indeterminado, abierto a todas las acepciones posibles, hasta la captación del sentido, que viene determinado por una sola de ellas. *El estilo latino* se complace en proponer al lector justamente la acepción o la construcción o el régimen que luego se verá obligado a desechar. *La agilidad mental se erige en principio estilístico, en clima literario*. Y hay que reconocer que esta dimensión de la inteligencia es de las más preteridas y peor tratadas en la enseñanza. Incluso, ¡ay!, en la enseñanza del Latín.

Y vuelve a los puntos de la pluma la glosa: ¿es que de verdad se aprecia y se ejercita, como recreándose en él, seguros de su virtud, este valor formativo del Latín?...

B) EL FACTOR SIMBÓLICO.

Un signo infalible de incapacidad para algún género de actividad mental es cuando en ese terreno el individuo «se pierde». Unos no entienden de «filosofías», otros no dan pie con bolo en Matemáticas, otros «pierden el oremus» en Latín... Llamémoslo falta de *plasticidad* o de *receptividad* a ese orden de ideas.

—¿Y cómo puedo yo saber eso? Porque *redibat* es de *redeo*, que es *volver*.

—Sí; pero ¿cómo es el supino?

—*Reditum*...

—¿Y no te recuerda nada?

—*Reditum*... Rédito...

—¿Y qué es el rédito?

—¡Ah, ya! Lo que nos vuelve al bolsillo como ganancia del capital. Ya entiendo: «*Pecunia quæ redibat*»... «El dinero que redituaban o producían las minas.»

Nadie se empecina en negar este rédito del Latín, arriba mentado como una de sus excelencias, que lo erige en *clave del idioma vernáculo*. Psicológicamente, contribuye a desarrollar aspectos verbales y simbólicos de indudable valor. Lo cual tampoco significa que constituyan la quinta esencia de la formación humanística, y mucho menos de la humana. Son solamente un aspecto de la *dimensión simbólica*, dentro de la cual hay otras facetas a mi juicio más estimables.

Que no mencionaré antes de apostillar ésta. En el segundo de los artículos extractados se decía que, con ser éste un aspecto positivo, sin embargo «el lenguaje no es para esa especulación frutiva, ociosa, recreativa de la mente, sino, además, un medio de expresión, un vehículo de exteriorización...; y que la demora, siquiera mental, inherente al enfoque etimológico..., despega al locutor de la entraña viva del habla, para convertirlo en un especulador o, si se quiere, esteta del lenguaje en general. Esto es defecto de la formación filológica. Quien carezca de ella no incurrirá en semejantes retardamientos, aprenderá los vocablos incorporados a sus significados, a sus cosas, en carne y realidad viva, tal vez engastados en las frases en que tienen más precisión y realce».

Aun a costa de reactivar el escándalo de algún detractor de entonces, he de insistir en este punto. Y ahora, con más fundamento. Desconocedor de los datos actuales, barruntaba ya la naturaleza de los factores que luego se han mostrado ajenos y aun opuestos al *simbólico*: el factor *automá-*

tico, al menos en su vertiente dimensional, y el *manipulativo* o de disponibilidad de esquemas prácticos preformados. Parece que el proceso mental por el que la inteligencia penetra en el mundo de lo simbólico es de sentido opuesto al empleo automático del lenguaje. Y, a propósito, me viene a la memoria el tesón de un antiguo profesor por evitar las «frases hechas» en la creación literaria... Afán de originalidad que me ha perjudicado no poco, al llevar mi reflexión estilística a los últimos sillares de la frase, en vez de componer con lienzos confeccionados de expresión.

Pero sigamos con los dones positivos de la formación clásica en el *plano simbólico*. Y será tanto como hacer el encomio de aquella clase de memoria que distinguíamos, en todos los sentidos, de las demás y por encima de las demás, con el término de *plasticidad ideativa*, y que consistía en «no perderse» en el manejo de las significaciones. Tomemos ejemplo de nuestro párrafo:

Para discernir, en la segunda mitad, cuál de los dos nominativos—*classis* o *pecunia*—es sujeto del verbo *aedificatur*, es preciso, por lo pronto, retenerlos y comparar la eficacia y propiedad de uno y otro para sorprender el sentido de la frase. La copresencia de ambos términos es indispensable para traducir adecuadamente, luego de advertir que «el dinero no se construye y la escuadra sí», según expresión literal del alumno.

Por este «tener en cuenta» define Guilford el factor de *juicio*. Etimológicamente, esta copresencia está entrafñada en el vocablo con que designamos el «concepto». Y es base imprescindible del resto de operaciones intelectuales. A ella he aludido bajo el término «plasticidad», que se torna, por tanto, condición del pensar simbólico y lógico. Sería precisamente ésta la propiedad mental entrafñada en el *test* de memoria, que tan importante papel juega en la ecuación predictiva de la nota de Latín.

El que «se pierde» en el manejo de estos símbolos, el que siente que se le borra un vocablo cuando apenas avizora las primeras acepciones del siguiente, se sentirá incapaz de manejar el diccionario, de sustituir, en tanteos suce-

sivos y a un mismo tiempo simultáneos, los significados que ajustan el discurso; perderá la trayectoria del contexto y, en definitiva, será incapaz de traducir, por muy de carrerilla que se aprenda las declinaciones y conjugue los verbos. Podría aprender el Latín si fuera lenguaje vivo o persistiendo en el intento hasta que sea tan eficiente la rutina como la aptitud. Pero en él se frustra la formación simbólica.

La cual es de suma trascendencia para el éxito en los estudios medios, como he tenido ocasión de comprobar por vía experimental.

En efecto, al analizar los elementos de un *test* de reconocida virtud predictiva del éxito en los estudios medios, cual es el Ampe elemental, pude advertir esta doble circunstancia:

1.º El *test* era buen instrumento predictivo tomado en conjunto, y bastante menos si se analizaban los elementos separadamente. Ello tiene su explicación—justamente por lo ya conocido acerca del factor de *hipótesis*—, pues probablemente la eficacia del *test* citado estriba justamente en el cambio que se opera al pasar de unos problemas a otros de distinta naturaleza mental: de los combinatorios a los estructurales, de éstos a los simbólicos, etc.

2.º Las cuestiones más valiosas para pronosticar el éxito en el bachillerato eran aquellas cuya solución dependía del coherente enfrentamiento de varios elementos, mantenidos dentro del foco de atención, obligando a tener en cuenta varias connotaciones de cada uno de los datos del problema o situación. Algo parecido, en suma, a la múltiple virtualidad significativa de los sinónimos y al ejercicio de consulta del diccionario.

Esta condición es doblemente necesaria cuando se pretende enseñar el Latín—y cualquier otra asignatura—racionalmente, como revela, por ejemplo, la explicación de *la oración de infinitivo*, tan fácil según el profesor y tan laberíntico «rollo» para muchos alumnos normales. Veamos por qué, al hilo del razonamiento gramatical de otro párrafo de examen:

a) En el cual, suprimidos los perifollos del «simplicísimo» estilo de César, se dice que:

«*Massilienses... se dedere sine fraude constituunt.*»

Tal vez, en este caso como en el anterior, el alumno se vea precisado a cribar sucesivas hipótesis:

1.^a hipótesis.—«*Dedere: dieron.*» «Los marselleses... dieron.»

Consiguientemente, hay que suponer el pronombre *se* en acusativo:

«Los marselleses... se dieron.»

2.^a hipótesis.—Pero entonces sobra el verbo *constituunt*. Hay, pues, que ampliar la base interpretativa:

«Los marselleses... resuelven.»

3.^a hipótesis.—*Se* es ahora complemento de *constituunt*: «*se constituyen*» (hipótesis fallida), «*se resuelven*» (incorrecta).

4.^a hipótesis.—*Dedere*, complemento de *constituunt*, en infinitivo.

5.^a hipótesis.—En consecuencia, no procederá de «do, das», sino de «dedo, dedis». La traducción definitiva, tras los últimos tanteos, sería:

«Los marselleses... resolvieron entregarse sin engaño.»

Es el caso más sencillo de una oración de infinitivo.

b) Se complica considerablemente cuando el sujeto va explícito en acusativo, y cuando al mismo tiempo es transitivo el verbo de la completiva, y cuando hay otros acusativos, por distintas razones; y, sobre todo, por lo que sugiere esta nueva frase:

«*Datames... audit hostes quasdam copias adversas se parare...*»

¿Se ha parado, quien eligió el fragmento de examen, a considerar el dédalo de operaciones *hipotético-simbólicas* a que somete al azorado traductor? ¿Es que *puede* siquiera hacerse cargo *ya* un buen latinista del grado de dificultad psicológica de un texto?

- 1.^a hipótesis.—«Datames... audit *hostes*.»
 2.^a hipótesis.—«...audit *quasdam copias adversas*.»
 3.^a hipótesis.—«...audit *se*.»

Llamemos régimen simple a este mecanismo primario de tanteo.

Pero la solución pide un salto al *nivel oracional complejo*, mudando la especie de los supuestos, mediante un cambio de planteamiento, que da lugar a la:

4.^a hipótesis.—El complemento directo no es un *sustantivo*, sino una *sustantiva* (oración). No es ninguno de los acusativos, sino el *infinitivo*. Lo cual demanda nuevos acomodos para los anteriores acusativos:

5.^a hipótesis.—*Hostes*, sujeto de *parare*.

6.^a hipótesis.—*Quasdam copias adversas*, complemento de *parare*.

7.^a hipótesis.—*Se*, complemento de *adversas*, determinado por el prefijo *ad* y referido al sujeto de *audit*...

c) La comprensión de todos los casos de oración infinitiva reclama una razón de fondo, como quería Wertheimer. Y ahí es donde «se pierden», porque no es tan simple ni está al alcance de todos:

1.º Supone la noción de *régimen gramatical* y comprender el tipo de relación que vincula el complemento a su verbo. El profesor explica, por ejemplo, que en el verbo transitivo «la acción pasa» al complemento directo. No me recato en confesar lo difícil que me resultó ver «pasar» esta acción, por lo demás tan visible para el gramático. Al preguntar al maestro qué quería decir «que pasaba la acción» y «cómo pasaba la acción», el profesor no se hacía cargo de la dificultad. La incompreensión es mutua, porque los niveles de referencia son distintos. El filólogo no cae fácilmente en la cuenta de que la gramática es una reflexión sobre símbolos ya elaborados: es una operación de orden abstractivo superior.

2.º Pero hay más en la oración de infinitivo. Requiere la noción de *oración sustantiva* como punto de arranque. La

comprensión del régimen *faculta* para captar la naturaleza de la oración transitiva:

«Datames oye... ruidos, voces, palabras...»

Como mucho, en una primera extensión concreta, oye personas: *hostes, copias...*

Pero al denotar *contenidos* se desarrolla la construcción en un plano simbólico: «Datames oye *que los enemigos preparan*»...

Este peldaño se asciende al sustituir el complemento nominal por el verbal. Mentalmente, es un nivel superior de operaciones. El régimen no recae sobre sus objetos naturales (oír sonidos) ni sobre primeras concreciones reales de los mismos (oír a los enemigos), sino sobre complejos conceptuales: «Oye *que los enemigos preparan...*»

Cada vez se hace más difícil apreciar el oscuro «paso» de la acción. Pero hay que llegar a sorprenderlo si se quiere calar en la razón honda en que descansa toda la casuística.

d) Todavía ostenta rasgos particulares *la completiva en Latín*. El alumno ha de llegar a comprender que «todo lo que Datames oye es complemento y va en acusativo». En otras palabras, que la oración infinitiva, toda entera, va en acusativo. Y, por tanto, el sujeto también:

«Datames oye *los enemigos preparan*»...

Es una construcción nueva, que se comprende relevando mentalmente el acusativo (un símbolo gramatical y, por tanto, abstracto) por la frase completiva (un complejo simbólico, de orden todavía superior).

e) Al tiempo que se verifica esta operación mental, hay que *mantener a raya la estructura espontánea de la frase*:

«Datames oye *que los enemigos preparan*»...

Y abrirse a la novedad de la construcción, que finge un sujeto en acusativo. Porque para el español no es igual decir: «Datames oye *que los enemigos preparan*» que «Datames oye *a los enemigos preparan*».

Para salvar todo este laberinto de relaciones abstractas sin «perderse», los eslabones de la cadena deben seguir fir-

memente soldados, lo cual no ocurre cuando los engramas simbólicos se esfuman por falta de plasticidad mental que retenga las huellas, el tiempo de la secuencia completa.

Que esto lo ejercita el Latín es evidente. Pero no lo es menos que él no lo crea. Se precisa poseerlo antes en grado suficiente.

Y ahora vuelve la cantinela:

1.º ¿Poseen todos esta aptitud simbólica en dosis bastante? Es decir, ¿el Latín es disciplina para todos?

2.º ¿En toda edad? O sea, ¿en qué edad es ya formativo el Latín?

3.º ¿Sólo el Latín lo pone en juego? Problema de sustituibilidad.

4.º En la enseñanza actual del Latín, ¿se hace aprecio de este factor formativo? Problema didáctico.

C) FACTOR PERSONAL (P).

—Vamos a ver, papá, ¿para qué sirve el Latín?

La pregunta no es ninguna ficción literaria, sino justamente la catapulta que me lanzó a escribir cuanto viene fatigando a usted, caro lector.

—¿A qué utilidad te refieres?—le respondí.

—Bueno... Las Matemáticas sirven y también la Física, la Química, y las Ciencias Naturales, y el Dibujo...

—¿Y la Historia...?

—No.

—¿Y la Literatura? ¿Y la Filosofía?

—No lo veo...

—¿Y la cultura? ¿Y la Religión?

—Bueno, tú ya me entiendes... Quiero decir que las Matemáticas me enseñan a medir, a contar.

—¿Y las Ciencias?

—Cómo son las cosas y a manejarlas...

—Y la Historia, ¿no te enseña cómo son los hombres y cómo conviene tratarlos?

—Sí; pero el Latín, ¿qué enseña?

En síntesis, le mostré lo falso de la *actitud asépticamente pragmática* frente a la instrucción, que sólo busca en la enseñanza el poder sobre las cosas y la ventaja en su empleo y manipulación. Es mantenerse al nivel *práctico o automático o técnico*.

Si, en vez de preguntarnos por la utilidad de las enseñanzas, nos planteamos su *valor*, quizá la cuestión cambie. Como que ya no hablamos de instrucción, sino de formación. Y entra en juego *la persona*, con sus perfiles axiológicos.

—A tu edad, es comprensible el interés por lo concreto y por lo útil. Interesa mucho el saber que se llama «realista», prevalece una curiosidad enciclopédica de asimilación objetiva de las cosas. ¿No has sentido ese interés por conocer más y más cosas?

»Es un conocimiento anecdótico. Pero ya despunta otra forma de saber: De las cosas y sus relaciones salen los símbolos que sirven a una combinatoria cada vez más abstracta de sus propiedades. El hábito de discurrir obliga a rigor en las deducciones y despierta el gusto por la lógica. Aplicado a las propiedades dimensionales y figurales de los objetos, origina la matemática; al incidir sobre las propiedades reales, constituye la ciencia natural, la física, la química...

—De acuerdo... Todo esto me parece útil...

—Prosigamos. Pensando sobre las cosas, se infiere su naturaleza. La necesidad de un saber más hondo sobre la naturaleza misma de los seres da pie a la especulación filosófica.

—Ya veo... Pero a mí eso no me dice nada.

—Estas formas de pensamiento se apoyan más en otras, y se suceden en su aparición. La inteligencia desarrolla antes el conocimiento de los objetos y de sus relaciones que la especulación sobre ideas y que la comprensión de las personas. Antes de llegar a la edad de la reflexión no se puede sentir necesidad de filosofar. Aparte que sólo se reflexiona sobre nociones ya poseídas y que, por lo tanto, hay que acumular conocimientos antes de cavilar sobre ellos...

—Todavía una pregunta. Dices que no me ponen Filoso-

fía porque aún no tengo edad. Entonces, ¿por qué me ponen Latín? ¿Qué saco yo del Latín?...

—El Latín es tarea larga y hay unos beneficios para las edades tempranas y otros para las posteriores.

Los rudimentos son combinaciones simples, al alcance de los chicos despiertos de los primeros cursos.

Luego viene el régimen simple de los verbos, el dominio de los casos.

Posteriormente, la oración compuesta, cuya variedad enriquece durante años las formas de dicción.

Luego, el análisis estilístico de forma y de pensamiento.

Finalmente, los contenidos culturales y la compenetración con el espíritu de aquellos hombres que tan fina y humanamente pensaron...

Si el proceso se cumpliera por entero, desde luego que estaría justificada y compensada la aridez de los comienzos, como cuando pasas calor y soportas el polvo del camino para ir al baño. El valor formativo último justificaría holgadamente las etapas impuestas por el educador al obligar a estudiar Latín al bachiller.

Pero no todos pueden dedicarse a los estudios clásicos, y ahí está el nudo de la cuestión. Porque ¿cuál es la formación que se alcanza en dos años de Latín que concluyen a los trece o catorce de edad? Mas, por otra parte, ¿cómo iban a conocer su aptitud para las letras los bachilleres elementales sin la piedra de toque del Latín u otra equivalente?...

* * *

El lector comprenderá la dificultad de transmitir en forma dialogada el resto de la conversación, que, en lenguaje adulto y ya familiar a nosotros, se resume en poco más.

Para conocer y tratar inteligentemente a las personas se precisa un nutrido sedimento ideativo y un adecuado desarrollo de la inhibición. Siendo la persona libre, sus reacciones habrán de ser hasta cierto punto imprevisibles. El conocimiento de la conducta humana constituye un saber con-

jetural, de aproximación, posibilista o, si se quiere, probabilista. No se está cierto de cómo va a reaccionar el prójimo, pero ciertas reacciones resultan más probables que otras, dadas las circunstancias.

Ahora bien, alguna previsión de la conducta humana nos es cada momento indispensable. Ello supone la capacidad de anticipar las reacciones libres sin violentar la condición racional y autónoma del agente. Cualquier trato humano, cualquier forma de convivencia social, supone alguna expectativa fundada de las reacciones y expectativas de los demás. Cuando más amplio sea el margen de previsión, con mayor seguridad y a más largo plazo podremos proyectar y con menos quebrando resolver asuntos de incumbencia colectiva. Es, pues, indudable que una mayor «inteligencia personal» hace más eficaces las conjeturas relativas al mundo personal y social.

Pero este tipo de comprensión reúne a la vez conocimiento anticipado de las reacciones libres y respeto a la autonomía del que obra. Quiere decir que, junto a la sagaz penetración de los móviles individuales y a la comprensión de la dinámica colectiva, se da una inhibición de la injerencia propia en el proceso de la conducta ajena. Ciertamente además contemplativo frena la tendencia a inmiscuirse en el comportamiento espontáneo del otro, observando el curso de sus resoluciones y adelantándose a ellas mediante proyectos polivalentes, reajustables a este flujo racional, y libre del obrar.

¿Cuál es el papel del Latín en todo esto?

El estudio del Latín no proporciona directamente esta comprensión de la conducta humana, y mucho menos comunica aquella disposición respetuosa hacia la libertad que sostiene el trato sin suplantarse la determinación voluntaria. Pero el ejercicio del pensamiento simbólico y el estímulo a las construcciones mentales sobre bases abstractas fomenta el hábito de la contemplación intelectual, desarrolla los mecanismos de valoración mental, familiariza el intelecto con los contenidos verbales y conceptuales y produce un hábito de inhibición, favorable a la comprensión de los móviles del comportamiento ajeno.

En resumidas cuentas, el beneficio que reporta el Latín, y cualquier otra disciplina que dé idéntico pábulo a esta disposición mental, estribaría en entretener la mente al nivel de la actitud especulativa, inhibiendo la tendencia a interrumpir, mediante la acción prematura, los procesos, con menoscabo de la dinámica espontánea de la naturaleza libre. Este nivel mental es superior al empírico, aunque todavía previo al tacto o inteligencia «personal».

El paso decisivo dado en la formación consistiría en que, en lugar de orientar la mente hacia las cosas y su empleo y, sobre todo, en vez de enfrentarse a las personas como si fueran cosas, intentando manipularlas masivamente como energías o conjuntos, y no como seres dotados de autodeterminación, el Latín obliga a volver la acción especulativa sobre uno mismo, sobre el interior de la propia recámara, desarrollando hábitos que perfeccionan al sujeto y le disponen para otra forma de comportamiento intelectual más encumbrado.

EL LATÍN Y EL HUMANISMO.

Hemos repasado tres valores formativos del Latín compendiados en:

- Estímulo del ingenio.
- Hábito de la actividad mental simbólico-verbal.
- Predisposición a la actitud «personal».

Nos hemos parado, sin embargo, a medio camino del humanismo, sin pronunciar siquiera la palabra sacrosanta.

Al enumerar las excelencias del Latín, resumía, bajo el emblema de *hontanar del humanismo*, la propiedad atribuida de configurar por sí solo la mente del humanista. Esquemáticamente, «el humanista debería leer Latín o renunciar a serlo». ¿Es justificada esta pretensión de los filólogos?

Hay un humanismo históricamente ligado al *culto de la antigüedad clásica*, por lo que contiene de independencia de espíritu. Este retorno renacentista al clasicismo es fundamentalmente *literario* y tiene mucho de panegórico.

De análoga forma se ha postulado un *humanismo filosófico* que retrotrae su origen al relativismo de Protágoras, proclamando al hombre como medida de todas las cosas. Consecuencia y fruto de esta postura son, al menos, cuatro actitudes dentro del pensamiento filosófico:

— Una postura *agnoscicista en la metafísica*, al declarar cognoscible sólo lo humano, relativizando la verdad y el destino a este condicionamiento.

Una *lógica y epistemología psicologistas*, que proclaman la verdad sustancial e intrínsecamente dependiente de la configuración de la mente humana.

— Una *actitud restrictiva en la ética*, no admitiendo para la moral otro fundamento que el exclusivamente humano y buscando el criterio de moralidad dentro de las determinaciones naturales del hombre biológico, excluida toda norma de revelación sobrenatural.

— Una *actitud pragmatista* según la cual los problemas filosóficos conducen a la comprensión del mundo humano por la mente humana, y cuando no supone la exclusión de toda verdad que no fundamente una creencia útil, otorga prelación a aquellas proposiciones cuyas consecuencias se muestran convenientes a la naturaleza humana.

A mi ver, no se puede hablar de humanismo como sistema sin extralimitarse. Más bien entiendo el humanismo como postulado o actitud condicionante frente al conjunto de saberes o procederes que atañen de algún modo al hombre en cuanto objeto de conocimiento, de trato o de formación.

No es preciso llegar a un antropomorfismo radical para encontrar al hombre en la especulación. Ni se dignifica más el ideal de hombre desvinculado de toda relación trascendente. Absolutivizando al hombre es como se le achica. Mucho de esto hizo el Renacimiento, al intentar despojarle de la herencia cristiana y medieval, contemplándole en la desnudez de la cultura clásica.

A mi entender, el humanismo ha sido una actitud frente al saber o frente al obrar, loable por lo que significa de vindicación del hombre y extremosa por lo que le ha negado. El humanismo es en el fondo una disposición psicológica.

Representa una visión de las cosas a través de una genuina comprensión del hombre. Episódicamente, pudo adoptar la forma de una vuelta a los cánones antiguos. Pero un auténtico humanismo descansa en la reivindicación de lo humano en su plenitud, en toda coyuntura real, social, especulativa o histórica donde peligra de naufragio. Descubre las raíces de lo humano y lo revaloriza, manteniendo vivos los rasgos sustanciales y a flote sobre los avatares que en cada época oscurecen o desdibujan la figura del hombre. De ahí su arraigo en la libertad como constitutivo íntimo de la condición humana y el aferrarse a ella en la pugna contra todo aquello que enajena a la persona.

El humanismo, pues, como actitud, implica la visión axiológica del hombre en el ámbito de la especulación y de la acción que le conciernen. Afecta fundamentalmente, en el orden especulativo, a las ciencias del espíritu, como la psicología, la historia y la sociología, y a las de orden práctico, como la moral, la pedagogía y la política.

En el ámbito *especulativo* comporta la inserción del hombre ente circunstanciado y no sólo naturaleza, sino como tamiz, como categoría dentro de la estructura del saber. Se es culto de forma humanista cuando la cultura es homocéntrica en el sentido de que no se excluye del mundo de la erudición la libertad, sino que se ve toda la cultura transida de esta condición humana.

Psicológicamente, la visión humanista exige compenetración con el comportamiento del hombre a través de un entender conjetural y posibilista que «tome en cuenta» la naturaleza del ser libre.

Frente al estatismo *sociológico*, defiende en la persona humana el derecho a ser considerado como fin en sí, poniendo un valladar a quienes pretenden gobernar a base de leyes sociológicas análogas a las científicas, cuando no su-peditar la libertad humana a la dinámica de lo económico.

Y en ámbitos más reducidos, el empresario *industrial* es humanista cuando mira la producción determinada e integrada por el hombre que la fabrica, y en lo *comercial* sustituye la actitud dictatorial por el espíritu de servicio.

El *pedagogo* humanista aspira a una formación integral de los aspectos básicos de lo humano en los alumnos. El humanismo pedagógico busca la salvaguarda de los valores humanos y la asimilación libre de los contenidos educativos en la estructura de la personalidad que llamamos carácter, haciéndolos fecundos a través de una sana incorporación de los individuos en la comunidad.

La visión humanista del *político* le hará ampliar el sentido de bien común hasta comprender los valores que cualifican a la libertad individual y colectiva, ordenando la actividad social hacia los fines propios sin violencia ni coacción a la espontaneidad en su origen. Un político podrá ser humanista si tiene desarrollada esta disposición mental y no será un buen político si accede al gobierno de la sociedad civil con mentalidad económica, o táctica, o terminante, o masiva, o teórico-idealista, o utópica. Como decía E. Burke, no se compagina bien un gran imperio con mentalidades mezquinas.

Si la visión humanista es una actitud, su raigambre será sustancialmente psicológica. Es una disposición mental que cuenta con la naturaleza racional y, por tanto, con la previsión de la conducta humana y sobre todo en la ordenación de dicha conducta hacia determinados fines y pretensiones. Condición de esta actitud, si no se identifica con ella, es la dimensión de la inteligencia que hemos llamado «personal».

Ahora bien, las letras fomentan esa comprensión del comportamiento humano, pero no el estudio del Latín *ut sic*. El Latín como instrumento permite adentrarse en las fuentes originales y compenetrarse con el pensar de los autores latinos, supuestos prototipos del humanismo, pero no comunica ese saber o «sabor». La mentalidad humanística se alimenta de contenidos expresables mejor a través de la forma literaria que, por ejemplo, de la matemática. La matemática es el lenguaje de la necesidad; la literatura, de la libertad.

Pero la naturaleza tiene sus leyes y procesos, incluso como libre. De lo contrario, nos sería imposible prever conducta alguna. Nuestro conocimiento de una persona nos per-

mite anticipar sus reacciones, adelantarnos a sus decisiones con cierta probabilidad de acierto. Y si esta previsión se funda en rasgos de la condición humana, la conjetura se hace sabiduría.

No es difícil creer que la lectura de los clásicos produce esta conformación mental que aproxima connaturalmente a la intuición de las reacciones humanas. Hay que reconocer, sin embargo, que:

1.º Si bien el estudio del Latín faculta para compenetrarse con los autores en su propio idioma y palpar con los mismos latidos de su pensamiento...,

2.º ...es indudable que esta compenetración no se logra durante el estudio del Latín sino cuando ya se domina.

3.º Muy probablemente, cuanto la lectura de los clásicos contiene de sabiduría e igualmente transmisible a través de una buena traducción vernácula...

4.º Igual sabiduría es patrimonio de las mentes superiores de todas las épocas. La lectura de nuestros propios clásicos y de no pocos autores modernos produciría idénticos frutos de formación.

5.º Entre los atributos de una formación completa, auténticamente humanística, existen facetas no contenidas en el Latín o más manifiestas en otras disciplinas: matemáticas, trabajos técnicos, gimnasia... El postulado de un humanismo como formación integral se opondría al humanismo exclusivamente literario y clásico.

6.º Por descontado, el precioso carisma del humanismo literario es un don en teoría tratándose de alumnos del bachillerato. A través del Latín, como se enseña en el bachillerato actual, sobre todo en el elemental, no se imparte apenas formación humanística alguna. Los bienes culturales deben ser compartidos, participados por el educando, y en el caso presente hay demasiada discrepancia de lo vivo a lo pintado.

Por otra parte, desde el punto de vista psicológico, se plantea una verdadera antinomia. La percepción de los contenidos «humanísticos» en Latín requieren conocimiento largo del idioma. Además, el estudiante es prácticamente in-

capaz de saborearlos antes de los quince o dieciséis años. Pero a esta edad, cuando debiera comenzar el goce literario, es ya urgente el ingreso en la Universidad. La ciencia es larga, y la vida, breve.

Se impone una especialización introductoria a los estudios superiores.

Esta evidencia, no obstante, se hace menos temerosa ponderando que las formas de pensamiento humano se desarrollan probablemente a través de diversos contenidos, y que algunos de los más característicos de la formación clásica no son incompatibles ni quedan excluidos de una seria formación científica, incluso después de dar el último adiós a las declinaciones y al hipérbaton.

EN BREVE.

He intentado escrutar con lente objetiva *las fuentes psicológicas* del valor formativo del Latín. Sin duda, tan oscuras cavernas aparecieron a mis atónitos y profanos ojos coloreadas por la luz de mi propia linterna. Ver las cosas es en parte deformarlas. Pero era necesaria también esta versión, que en pocas palabras concluye:

1. El valor formativo del Latín, en sí, es incuestionable. Pero es a la vez restringido.

2. Las capacidades psíquicas particularmente cultivadas son, por este orden: la *plasticidad mental*; singularmente, la *simbólico-verbal*; el *ingenio*, y la *combinatoria mental*.

3. Tal beneficio resulta de ejercitar dichas aptitudes psíquicas en el aprendizaje de la disciplina, pero las capacidades son previas al ejercicio y al aprovechamiento. No todos son capaces ni susceptibles de tal formación.

4. Otros contenidos didácticos poseen combinadamente una virtud formativa sucedánea de la latina. En ocasiones será preferible este rodeo, merced al cual pueden rescatarse

para las letras ingenios que de otro modo se malograrían infecundos.

5. La visión del problema por el «humanista» es incompleta y no debe ser exclusiva ni acaso prevalente al implantar las materias literarias de la enseñanza media.

6. El punto de vista psicológico es igualmente, aunque por otras razones, imperfecto; pero se advierte incidentalmente la conveniencia de tenerlo en cuenta al planificar y ordenar la enseñanza.

Las anteriores conclusiones, con sus fallos, tienen al menos la virtud de expresar una sincera convicción, que, además, quiso ser fundada.

FRANCISCO SECADAS