

MOSES I. FINLEY

USO Y ABUSO DE LA HISTORIA

12. EL LEGADO DE ISÓCRATES *

I

La nuestra «es una época de desesperación, con su total desencanto, su cansancio fatal, sus mortificantes recuerdos de canción, saga y belleza procedentes de otras edades que ya ni a evocar se atreve. Toda la grandeza se transmuta ahora en chismosa vulgaridad. Cree que mediante la guerra puede empinarse al heroísmo, pero el resultado es la banalidad y la repugnancia de la vida cotidiana a la que los veteranos desmovilizados del combate retornan». Es, en una palabra, un orbe de «trivialidad», de «tragicómicas marionetas», una tierra yerma.¹

El autor de esta lamentación digna del profeta Jeremías fue el renombrado erudito y crítico tudesco Ernst Robert Curtius, y apareció en un ensayo dedicado a Eliot en 1927. En ese mismo año Curtius publicaba su traducción de *The Waste Land*, lo que es sobremanera notable para un profesor alemán que además era catedrático de filología románica. Pero es que Curtius era una figura del todo sobresaliente en el orbe de los estudios literarios europeos. Un erudito americano ha dicho hace poco que «en urbanidad de estilo y enfoque, en gama de intereses, ágil curiosidad e intensidad de su consciencia histórica sólo son sus pares patricios del pensamiento tales como Croce o Edmund Wilson»². Por más singular que tal formulación pudiera ser, la tal registra el status intelectual del individuo, y ello es lo que importa para mi argumentación.

* Este es el texto de la *Encyclopaedia Britannica Lecture*, pronunciada en la Universidad de Edimburgo el 23 de noviembre de 1972, publicado con algunas correcciones y añadiduras por la *Edinburgh University Press* con el título de *Knowledge for What?* y reimpresso ahora con sólo algunos cambios menores. Agradezco a P. H. Hirst y G. G. N. Mackenzie la ayuda que me han brindado.

Curtius procedía de una vieja familia hanseática que se había establecido en la Alsacia gobernada por los alemanes y que incluía en su seno a hombres distinguidos en el mundo de la erudición, de la política y de la iglesia luterana. Entre las influencias capitales de su propia evolución intelectual se cuentan Nietzsche, Bergson, Max Scheler, Friedrich Gundolf y Stefan George, todos ellos personalidades poderosas con un sesgo místico y antirracionalista y los que de entre ellos eran alemanes, nacionalistas además de una forma compleja, cual era el caso con el propio Curtius. Como podía presumirse, rechazó el nazismo y pasó los años que van del 1933 al 1945 en eso que se ha bautizado como la «emigración interna» de los conservadores tudescos, consagrado al estudio del que en 1948 surgió una obra monumental, *La Literatura europea del medievo latino*,³ precedida de veintidós artículos en publicaciones eruditas publicados todos entre 1938 y 1944, producción de estudios que él mismo calificaría más tarde como su «bienvenida coartada espiritual».⁴

El término «coartada» no ha de prestarse a malas interpretaciones, su titánica labor no significó una retirada a su torre de marfil. Bien al contrario, «surgió de necesidades vitales y bajo la presión de una situación histórica concreta»,⁵ creada no por los nazis sino por la misma sociedad moderna considerada como tal desde la revolución industrial. La descripción de nuestro mundo como uno de «chismosa vulgaridad» y de «trivialidad», es esencial que lo recordemos, se publicó en 1927, en los días dorados de la república de Weimar. En 1932 Curtius ya lo había decidido.

Entonces escribió: «Si es cierto que ante nosotros se extienden oscuras centurias, y después brillantes renacimientos, se sigue que el humanismo de hoy ha de establecer su nexo no con el Renacimiento, sino con la Edad Media. El nuevo humanismo no habrá de ser clasicismo, sino medievalismo y un sentido de restauración (*Restaurationsgesinnung*)».⁶ De aquí su afinidad con Eliot, y, aunque ninguna de las dos partes lo expresara, con el doctor Leavis.*

* F. R. Leavis (nacido en 1895) es un conocido crítico inglés ligado a la Universidad de Cambridge y fomentador de variadas empresas literarias en torno a la revista *Scrutiny*. Fue de los primeros en descubrir a Eliot y a Lawrence. Su talante intelectual corresponde al «legado isocrático» y *The Great Tradition* (vid. infra) es el título de uno de sus libros, aparecido en 1948. (N. del t.)

En el prólogo a un volumen de ensayos publicados en 1943, esto es, durante la guerra, bajo el título *Education and the University*, Leavis escribía: «Ésta es claramente una época crítica. Aún es posible decir que la "reconstrucción de la postguerra" representa tanto oportunidades como posibilidades deprimentes». De seguro que Leavis no ubicaba la «sabiduría tradicional» ni en el Medievo ni en el latín ni en Inglaterra, pero eso es un tema secundario. La Inglaterra del siglo XVII había de ser la pieza central de esa «escuela Inglesa», la nueva reina de las ciencias, porque la tal «constituyó una fase clave o tránsito en la historia de la civilización... en un extremo en directa y sustancial continuidad con el mundo de Dante, ...al otro lado, un universo que había roto irreparablemente con el orden medieval y se había resuelto de forma completa en ese proceso que aboca en el orbe que hoy conocemos». ⁷ También para Curtius la revolución industrial constituía el comienzo del fin: la tal «presenció la primera revuelta poderosa contra la tradición cultural, la que señalaba Rousseau. Tal tradición fue reafirmada por el genio universal de Goethe.

Pero fue la última vez que se procedió, a tal reafirmación. A Goethe no le sucedió ningún otro genio universal... Él es el último eslabón de esa cadena dorada» . ⁸

La regeneración moral a través de la literatura del pretérito, a través de específicas y selectas literaturas del pretérito, constituye de esta manera la afinidad central entre Curtius y Leavis. Como escribió el primero: «Goethe no está demasiado distanciado de nosotros. Aún conseguimos entender el nexo» . ⁹ Pero existe además una ulterior afinidad, pues según Leavis esa «Escuela Inglesa —explícitamente lo afirmó— estaría esencialmente dirigida a una élite»; «tal será la condición de su influencia y de su importancia». ¹⁰ Y en otro lugar del volumen cita con aprobación el siguiente pasaje del estudioso clásico americano Brooks Otis: la tarea central será la de «restaurar la unidad de la Clase Culta, y la unidad del Pensamiento Cultivado en términos de las ideas de su propia época», pues que tal clase puede ser tenida en el pretérito «por responsable y de seguro representativa de la civilización en su propio tiempo». ¹¹ Curtius, por su parte, citó, en una nota a su *Literatura europea del medievo latino*, el siguiente «aviso», redactado en 1926 por una de su guía filosófico Max Scheler:

La expansión de la democracia, aliada antaño de la erudición y filosofía libres frente a la supremacía del restringido pensamiento clerical, se está convirtiendo poco a poco en el más imponente

enemigo de la libertad intelectual. El tipo de democracia que en Atenas condenó a Sócrates y a Anaxágoras está reapareciendo paulatinamente en el mundo occidental y quizá también en Norteamérica. Únicamente la democracia combativa y predominantemente liberal de las élites relativamente pequeñas — esto es lo que los hechos nos están enseñando— es un aliado de la ciencia y de la filosofía. La democracia que domina ahora, por fin extendida a las mujeres y a los medio-niños, no es amiga sino enemiga de la razón y la ciencia.

Vemos, pues, en el más alto nivel de autoridad académica, dos usos concomitantes del pasado, la regeneración, la salvación, mediante una inmersión en la cultura pasada, y específicamente en la cultura literaria —no se trata, por tanto, de una forzada metáfora si hablamos de un culto al pasado—; y, en segundo lugar, la educación según tales principios de una pre-seleccionada élite.¹² Esos dos usos y, de hecho, presuposiciones fundamentales de un importante sector de nuestra educación superior, tienen sus raíces en la Grecia antigua. Algunos aspectos de esa experiencia merecen nuestra atención, aunque sólo sea como un paradigma del modo en el que una institución cultural puede continuar existiendo, con algunas modificaciones y distorsiones, mucho después de que su base social haya desaparecido.

II

El vocablo griego *scholé*, cuya raíz significa «descanso», «inacción», «ocio», es el antepasado de la palabra «escuela» en casi todos los idiomas europeos: este gastado pedazo de información siempre induce a la sonrisa al abrir un curso sobre la historia de la educación; sonrisa desplazada, puesto que una cualidad fundamental que ha sobrevivido en toda la historia de la educación en el Occidente tiene su raíz en esa sencilla etimología. En un pasaje del octavo libro de su *Política* (1328 b 24-29 a 39), al versar sobre el Estado ideal, Aristóteles resumió de forma breve y categórica este punto: los artesanos trabajadores, los tenderos y los campesinos, escribe, no son aptos para la educación superior; la propiedad y la riqueza son las condiciones necesarias, «puesto que la *scholé* es esencial, tanto para la consecución de la virtud como para la ejercitación de las actividades (políticas)». Es evidente que Aristóteles parangonaba el ocio no con la pereza, sino, como un comentarista moderno lo ha expresado, con «la posibilidad de disponer del propio tiempo»,¹³ ya sea para propósitos de estudio filosófico o de preeminencia cívica, las dos únicas y exclusivas actividades idóneas para los miembros de la clase ociosa (uso este término en el sentido de Veblen) si es que desean cumplir las funciones que en la vida les son connaturales.

Aquí habrán de subrayarse dos puntos. El primero es que Aristóteles vivió en una sociedad esclavista en la que la clase ociosa, los hidalgos, eran en principio rentistas y, en consecuencia, se hallaban libres de preocupaciones administrativas tanto como del trabajo en un sentido estricto. El trabajo libre y el trabajo esclavo estaban en este contexto hermanados: «Iliberales y mezquinos —escribe Cicerón en *De Officiis* 1.150— son los empleos de todos los que trabajan asalariados... pues que en su caso su mismo salario es señal de su esclavitud». El segundo extremo que es menester destacar es que cada nueva generación dentro de esa clase ociosa tenía derecho a la educación superior en razón de su pertenencia a esa clase, y no a la inversa, o sea, que la educación constituyera la puerta de entrada en las filas de los virtuosos (de los «buenos», *boni*, de los «mejores», *optimi*, cual los romanos como Cicerón los llamaban) y de los cualificados para la gestión política. Si bien Aristóteles versaba sobre el Estado ideal, en esos dos puntos lo que hacía no era sino registrar la práctica habitual, tal como se manifestaba en su día, a finales del siglo IV hasta el final de la Antigüedad y aún más tarde. Existían excepciones y éstas eran dos

ambiguas profesiones, la de médico entre los helenos y la de abogado entre los romanos, para las cuales se crearon centros de educación superior e investigación. También vivieron, sobre todo en el bajo imperio romano, hombres que treparon por la escala social hasta alzarse a la cumbre, o muy cerca de ella, mediante sus logros educativos, pedagógicos o retóricos.¹⁴

Las excepciones, con todo, son excepciones, y en esa categoría podemos incluir a aquellos intelectuales de los que Diógenes el Cínico es el más famoso ejemplar tanto como es caricatura, los que llevaron la idea de la interioridad de la virtud hasta su extremo y rechazaron el ideal gemelo de la virtud sumada a la gestión política.¹⁵ La clase ociosa como un todo aceptó esa doctrina, independientemente del número de los que en un tiempo dado intentaron practicarla, a saber, que la pertenencia a la clase comportaba el deber de prepararse para mandar y, después, de hacerlo a la luz de una educación adecuada. Lo que se debatía, al menos entre los intelectuales más articulados en sus corrientes dominantes, eran únicamente los medios de conseguir ese aceptado fin. Y no se evidenció ninguna disputa seria que se prolongara en el tiempo. Los desacuerdos en torno a los detalles nunca cesaron, pero la discusión crucial acerca de las alternativas reales sólo amaneció en el siglo IV a.d.C., centrada en Atenas, y el debate concluyó con la total victoria de Isócrates sobre Platón.

Platón desarrolló un elaborado esquema de adiestramiento matemático-filosófico, cuya abstracción aumentaba al hacerlo su progresión, y que, en un mundo ideal, estaba destinado a producir una élite de gobernantes perfectos y cumplidamente racionales. En los cimientos de ese programa se hallaba no sólo una metafísica y una doctrina ética, sino asimismo una psicología. La psyche humana, el «alma» como convencionalmente traducimos, posee tres elementos distintos y en mutua pugna, desigualmente distribuidos según los diferentes individuos y responsables por tanto de la natural desigualdad entre los hombres. Idealmente la sociedad debería dividirse en tres sectores, correspondientes a las tres partes del alma, y para cada uno Platón proponía un tipo determinado de educación, cuya forma más alta se reservaba para esos pocos cualificados por la Naturaleza, aquellos cuya psyche se adiestraría en un proceso largo y trabajoso hasta que fueran capaces de aprehender los Absolutos para gobernar después con absoluta justicia.

La argumentación era, pues, unitaria. La psicología y la metafísica son inseparables de las propuestas educativas. El siglo XIX lo entendió con toda claridad, así como sus implicaciones: «Pensemos lo que pensemos de su análisis del alma en sus detalles, —escribió Nettleship en lo que pasaba por ser la exposición canónica en lengua inglesa de la teoría platónica de la educación— apenas si escaparemos a la conclusión de que tal análisis constituye condición indispensable de una teoría de la educación de verdad racional... la cosa fatalmente menos práctica del mundo es el ir comprobando diversos métodos mediante resultados que tienen en cuenta cualquier otro factor menos éste del que el resultado íntegro en última instancia depende.»¹⁶

A mediados del siglo XIX el Balliol College estimaba en mucho la psicología platónica, si bien no en todos sus detalles, y lógicamente procedió de acuerdo con ella. Sin embargo, ¿qué sucedería si cual Gilbert Ryle, mantenemos que existe una larga lista de «razones aducidas por Platón para sostener... doctrinas sobremana sustanciales» que «ningún tutor aceptará de su pupilo», entre ellas, «que el Alma se divide en tres partes; que si el Alma se divide en tres partes, la sociedad ideal habrá de ser un Estado con tres clases; ...que una y sólo una de esas clases sería adiestrada en la razón; que la pertenencia a una clase estaría normalmente determinada por la genealogía; ...que las instituciones políticas degenerarán a menos que existan gobernantes versados en ese tipo de educación superior que se ha descrito?» La única conclusión permisible sería, en la moderada formulación de Ryle, que «si una de esas proposiciones es dubitable, entonces las recomendaciones positivas de la República no tienen fundamento».¹⁷ Y no obstante, el poderoso espíritu de Platón continúa obscureciendo las mentes. Es notable que las historias contemporáneas de la educación estén plenas de admiración hacia él, lo que consiguen dejando educadamente en la sombra sus proposiciones psicológicas; notable, también, cómo los departamentos humanísticos en las universidades sigan siendo parcialmente platónicos en espíritu.

La abstracción formal del curriculum platónico ya ha sido, a buen seguro, rechazada; de hecho fue ya rechazada en su día, y con éxito, por boca de Isócrates, «el maestro de todos los retóricos», como Cicerón le llama (De Oratore 2.94). En continuo y consciente ataque a la concepción platónica, Isócrates, cuya escuela se convirtió en el completo Quién es Quien de los intelectuales y hombres públicos helenos, argüía que la educación superior deba ser una formación para la vida, para la vida justa de la élite ciudadana. No es fácil descubrir hoy lo que esas categorías generales significaban:

Isócrates no era un pensador sistemático y estamos tentados a espigar un aserto aquí y otro allí, lo que no siempre es coherente y nunca deja de ser vago con relación a los fines últimos. Sin embargo, en lo que más se aproxima a un manifiesto explícito de sus ideas pedagógicas, obra compuesta en el 354 o 353 a.d.C., a los ochenta y dos años de edad (y aún vivió unos quince o dieciséis más con plenas facultades), formuló los principios siguientes (15.266-275). El primero es que las matemáticas, la gramática y la música (términos a los que luego volveré) son importantes únicamente como una «gimnasia de la psyché», metáfora que identifica a Isócrates como precursor de la «psicología de las facultades», o sea, de la noción de que las facultades psíquicas, al igual que los músculos, se fortifican mediante el ejercicio; en consecuencia, tales estudios son únicamente una «preocupación para la "filosofía"» (entre comillas, puesto que el uso isocrático del término filosofía, era general y no técnico, significando nada más que «un modo de vida virtuoso y, por tanto, sabio»). El segundo es que la virtud no puede enseñarse, aunque la virtud sea la meta de la vida. El tercero, que quien posea una predisposición a ser virtuoso, y goce a la vez de una posición adecuada en la vida podrá hacerse «más digno y mejor» si se esfuerza en hablar bien y de forma persuasiva, y eso sí puede enseñarse.

Será o no será del todo justo con Isócrates, puede ser incluso que no sea cierto, pero fue apropiado que la Antigüedad creyera que en la tumba de aquél se había grabado una enorme sirena.¹⁸ En efecto, «Isócrates es el responsable de más de dos mil años por ser el hombre que fijó el enfoque retórico... en la política, la educación y la historiografía».¹⁹ Después la retórica ya ocuparía un lugar de honor en la educación superior, en un esquema que pronto fue canonizado en lo que los romanos apellidaron las siete «artes liberales» (asignaturas, disciplinas).²⁰ Los cuatro estudios preliminares comprendían lo que Isócrates había llamado la «gimnasia de la psyché», subdividiéndose la matemática en aritmética, geometría, música (o sea, armonía) y astronomía. Las tres disciplinas superiores eran las que a continuación brindaban el adiestramiento en hablar bien y en persuadir: la gramática, que era una combinación de estudios lingüísticos e historia literaria, la retórica y la dialéctica. Este canon fue el que, andando el tiempo, pasó de la Grecia antigua al mundo bizantino y de los romanos al occidente latino.

La total victoria de la retórica ha de entenderse adecuadamente en sus implicaciones plenas. Los filósofos ofrecieron resistencia y las escuelas de filosofía continuaron existiendo, pero éstas únicamente atraían a los

filósofos, reales o presuntos, y no a la juventud de las clases ociosas en general. El conocimiento filosófico que el historiador del siglo II de nuestra Era Polibio pretendía detentar, por ejemplo, es patentemente lo que había aprendido en su estudio de la gramática (y quizás también de la dialéctica) en una escuela retórica, esto es, viejas sentencias y generalizaciones, limitadas en su campo, ni profundas ni correctas. Y la que llegó a ser escuela filosófica dominante, el estoicismo, también capituló al final. Zenón, el fundador del estoicismo en la generación que siguió a la de Aristóteles, era un decidido creyente en la vida contemplativa, y de acuerdo con ello, nos cuenta Diógenes Laercio (7.32) rechazó ya en el comienzo de su República, un libro anti-platónico perdido hoy, la educación basada en las artes liberales como «inútil». Pero por el tiempo en que el estoicismo arribó a Roma casi dos siglos más tarde para convertirse con el transcurso de tiempo en la que efectivamente fue la filosofía oficial de la aristocracia romana, ya había abandonado el quietismo de Zenón y había aceptado el papel del educador de las clases dirigentes, y, por tanto, había aceptado también las artes liberales. Ciertamente que aún puede leerse en Séneca (Epístolas Morales 88), que fue preceptor de Nerón, senador de Roma y quizás el hombre más rico de su tiempo, que las artes liberales sólo preparan al joven para la virtud, pero no enseñan la virtud en sí. Cómo se procede a dar ese último y crítico paso no se esclarece nunca, pues lo que hace Séneca es dispensar al lector una nube de verborrea isocrática. Y por lo que toca a la filosofía que de verdad pervivió en el estoicismo romano, Hegel lo resumió con una frase de sus Lecciones sobre historia de la filosofía: «...Todo interés especulativo estaba en realidad muerto, y lo que se manifestaba era una disposición retórica o exhortativa de la que en una historia de la filosofía no ha de hacerse mención, como no se hace de nuestros sermones»²¹

Tampoco fue el caso que las materias técnicas y profesionales se hurtaran a la invasión retórica. Por lo general éstas ni siquiera entran en consideración, pues con las dos excepciones del derecho y la medicina, todas las técnicas serán estimadas como oficios y se enseñaban y transmitían según el sistema de aprendices. Para ellas no existían escuelas, ni siquiera para los ingenieros y arquitectos. Se fundaron, sí, algunas escuelas de medicina, al menos desde la época de Hipócrates en los años finales del siglo V a.d.C.; y las escuelas de derecho no surgieron hasta el bajo imperio romano (por razones inherentes a la propia evolución del derecho en Roma). E incluso esas profesiones recurrían a la institución de los aprendices, antes que a las escuelas, con frecuencia considerable. Los técnicos y los profesionales, después de todo, carecían de scholé; sólo el

derecho y la agricultura, la agricultura de gentilhombres, eran vocaciones permisibles para los miembros de aquella clase ociosa a los que iba dirigida la educación superior. Nada más se requería en una civilización que no era ni industrial, ni clerical ni dependiente de los escribas.

Surgió sin embargo, un vasto corpus de literatura técnica (la mayor parte de la cual se ha perdido) y aquí es donde intervino la retórica.²² El manual más primitivo que ha llegado a nosotros, compuesto por Anaxímenes de Lampsaco en torno al año 340 a.d.C ²³ está dedicado, lo que ya podíamos esperarnos, a la retórica, y revela esa esencial característica que sus numerosos sucesores llevarían a una reductio ad absurdum, a saber, «una tendencia casi mórbida a construir sistemas y reglas»,²⁴ una pasión por la taxonomía, por las clases, las sub-clases y las sub-sub-clases tendencia que en más de un ápice penetró en los manuales de música, agricultura y arte militar. Los «manuales» retóricos eran utilitarios en sentido estricto, eran libros de texto en las escuelas retóricas, pero nos preguntamos cuántos terratenientes romanos recurrieron a la *De re rustica* de Varrón para hallar instrucciones prácticas. En el prefacio a su obra *De architectura*, Vitrubio incluyó el hecho de haber seguido un curriculum en artes liberales entre sus cualificaciones para escribir tal manual, y sugería que la historia podía añadirse como una asignatura más; asimismo Galeno proponía la introducción del derecho y la medicina.²⁵ Nadie prestó oídos a tales requerimientos. La educación retuvo el tono predominantemente literario que había demandado Isócrates.

Los orígenes de la oratoria griega, así como de su transmisión a los romanos, tienen una sencilla explicación que los antiguos ya conocían bien: se trataba de satisfacer las necesidades creadas por la emergencia de asambleas y tribunales populares. La notable paradoja fue, pues, que la retórica consiguiera afianzar su dominio cultural en una sociedad en la que aquel ímpetu político originario ya había desaparecido. La muerte de Isócrates coincidió con la derrota de Atenas a manos de Filipo II de Macedonia, padre de Alejandro Magno y con el inminente ocaso de la gestión popular entre los helenos. En Roma y tras la muerte de Cicerón la oratoria aún siguió cumpliendo un objetivo, aunque éste fuera cada vez menor, en el ámbito del Senado, lo que cesó con el transcurso de un siglo aproximadamente. De los tres tipos de oratoria que definió Isócrates, dos ya estaban muertos, el político y el forense; sólo quedaba el tercero, el epidéctico, que literalmente significa «pieza de exhibición», o sea, declamación. Ciudades, ricos patrones, reyes y emperadores incluso, fomentaban y ofrecían emolumentos considerables a los peritos versados

en la oratoria epidéctica. En ocasiones aparecían sobresalientes oradores que eran lo suficientemente serios y valerosos como para que sus mejores obras sean aún merecedoras de una lectura en virtud de su contenido. Pero la inmensa mayoría era tan vacua, tan aburrida, tan insignificante y tan esclava de la autoridad, de los valores convencionales y del statu quo socio-político como su propio título, pieza de exhibición, ya implica.

Tales obras eran frecuentemente eruditas, gracias a la enseñanza basada en artes liberales que los oradores habían recibido. El adjetivo latino *liberalis*, por demás, se presta a un juego de palabras. Séneca aún lo derivaba —correctamente— de *liber*, esto es, libre, franco, pero más tarde autores como Casiodoro e Isidoro de Sevilla, que fueron los principales transmisores de esta cultura al medievo, emparejaron *liberalis* con *liber*, libro, acertados en la realidad aunque no en la etimología.²⁶ No sólo se dio el caso de que las artes liberales se convirtieron rápidamente en estudio libresco, sino que lo hicieron en el de una restringida y canónica lista de textos, e incluso de partes de textos (fue el tiempo en que las antologías invadían las escuelas). Las artes liberales se congelaron en el pretérito, en una parte, además, sumamente seleccionada del pasado, una que podemos expresar estadísticamente en términos de posesión de los libros.

Gracias al suelo y al clima de Egipto, que por su cultura superior se hizo griego tras la muerte de Alejandro y siguió siéndolo hasta la conquista árabe en el 642 de nuestra era, continúan viendo la luz fragmentos de libros antiguos, escritos en papiro. De todos los fragmentos de obras literarias griegas redescubiertas y publicadas en 1963, suman 1.596 los libros cuyos autores —o, en su caso, los autores sobre los que versan— son identificables. Algo menos que la mitad del total están constituidos por copias de la *Ilíada* o la *Odisea* o comentarios sobre ellas. El segundo gran autor que cuenta con la mejor representación es Demóstenes con 83 ejemplares (incluyendo asimismo los comentarios), seguido de Eurípides con 77 y de Hesíodo con 72. Los oradores atenienses clásicos totalizan en conjunto 154 copias, cifra que se aproxima al triple de la representada por los libros filosóficos del mismo período.

El contraste con los libros escritos en los casi 1.000 años que siguieron a la muerte de Alejandro Magno, o, en otras palabras, con libros escritos por contemporáneos de sus poseedores del Egipto greco-romano, no puede exagerarse. El autor cómico Menandro, que escribió en la generación inmediatamente posterior a Alejandro Magno y cuya influencia a través de los romanos Plauto y Terencio se hizo sentir en la Europa del Renacimiento,

está representado por 29 ejemplares, el igualmente influyente poeta Calímaco por 51, el poeta bucólico Teócrito por 10. De otra manera, no llegan a 50 los ejemplares representativos de toda la literatura de creación o imaginación correspondientes a ese milenio. En el campo de la historiografía, los tres grandes historiadores clásicos, Heródoto, Tucídides y Jenofonte, están representados por 81 libros, Polibio, que vivió en el siglo II a.d.C., por un ejemplar y Apiano, del siglo II de nuestra era por otro, y las biografías de Mutare) por dos. En filosofía los ejemplares de obras platónicas son 42 (coincidiendo exactamente por un número igual de copias de Isócrates). Después la distancia ya se hace sensible: Aristóteles 8, su gran discípulo Teofrasto 4, Crisipo, el estoico del siglo III a.d.C. 3, Filón de Alejandría 3, y Zenón, el fundador del estoicismo y Epicuro, ninguna. Pero existen 56 ejemplares de obras anónimas de filosofía de ese tipo que podemos ignorar al igual que las homilías de ayer ²⁷

En suma, la rígida educación greco-romana fundamentada en las artes liberales, con toda su atención cifrada en la llamada «gimnasia de la psyché» y en hablar (y escribir) bien y de manera persuasiva agobió pesadamente a la cultura con la muerta mano del pretérito.

III

No me propongo seguir aquí la complicada y multilineal historia de las artes liberales a través de los siglos. La razón por la que me he extendido tanto en el caso de romanos y griegos no es meramente la de una investigación de historiador preocupado por los orígenes (orígenes que, en todo caso, son bien conocidos), sino el prólogo a una pregunta acerca de la justificación, si es que existe, para conservar ese antiguo legado, por más reformado que se quiera, en una sociedad del todo diversa, la cual propugna —suponemos— opiniones muy otras sobre la naturaleza de la psique humana. Mi tema es el de la educación superior, no en el sentido general de esa educación que se recibe pasados los dieciséis años aproximadamente, sino en el sentido más estricto de educación no vocacional, excluyendo por tanto la formación en habilidades vocacionales o profesionales, ya sea en escuelas de ingeniería o derecho, en escuelas mercantiles o bajo el sistema de aprendices, con el que algunos aspectos de la enseñanza superior están más emparentados de lo que en ocasiones se piensa: el graduado en ciencias naturales en particular, ya desde el principio de su programa trabaja «bajo la dirección de» algún distinguido científico que inmediatamente se convierte en, por así decirlo, maestro del recién llegado aprendiz»²⁸

El «legado antiguo», tal como yo lo veo, comporta tres elementos. El primero es la creencia en la posibilidad y el valor de adiestrar la mente, independientemente del modo en que formulemos esta noción. El segundo es la creencia en la valía suprema para la vida pública o la vida del ciudadano (no sólo para los futuros maestros o miembros de claustros académicos) de una educación fundamentalmente literaria, rótulo bajo el que incluyo a la historia y la filosofía tanto como las lenguas y la literatura. Un corolario de esta posición es que tal educación habría de concentrarse en la mejor literatura, y ello masivamente, y en algunas escuelas de pensamiento exclusivamente en la literatura del pasado. De aquí el tercer elemento, a saber, la identificación de la mayor parte de la educación no vocacional con la cultura superior, de la que se cree que es tan sólo accesible a una minoría sumamente reducida, a una élite.

Considerando la gran diversidad de los sistemas contemporáneos de enseñanza superior, me concentraré aquí en Inglaterra, caso que se reconoce ser extremo, y, antes de pasar a esos tres elementos que distingo

en el legado antiguo, deberé defender brevemente la opinión de que esa herencia es aún algo vivo. El hecho clave de mi presente argumentación es la continuada tiranía del diploma académico en una sola materia, la extrema especialización universitaria que se remonta a los Advanced Levels en las escuelas de enseñanza media, y en medida no menos significativa, a los Ordinary Levels, entre muchachos y muchachas de catorce y quince años.²⁹ Algunos estudiantes universitarios cambian de especialidad a medio camino, otros obtienen diplomas interdisciplinarios, pero el cuadro total es sin discusión uno de especialización extrema. Como resultado, a una gran proporción de estudiantes universitarios y prácticamente a todos los que no llegan a la Universidad, se les niega todo contacto formal con la cultura superior, al menos a partir de la edad en la que ya han madurado lo suficiente como para estudiar literatura, historia o filosofía de manera provechosa. A otra gran proporción, matemáticas y las ciencias naturales después de esa edad en la que se efectúa la criba. Entre estos últimos están los dirigentes de nuestra sociedad (y los dirigentes del futuro mientras persista este sistema de educación). Es esta situación de hecho —e insisto en que es situación de hecho y no especulativa— la que está detrás de mi discurso.

El conocimiento puede ser útil de varias maneras. La actividad de adquirir conocimientos puede colmar de placer al receptor, como es el caso con la adquisición de una colección de sellos, y, aunque no soy de los que infravaloran el elemento lúdico en el ser humano, dudo que nadie sostenga que ésa sea una base suficiente, o siquiera importante, para el gasto de cientos de millones de libras del erario público en la enseñanza universitaria, ni siquiera cuando ese elemento lúdico se traduce en el nivel «superior» de la satisfacción estética que la música, la matemática o la poesía pueden proporcionar. El conocimiento asimismo puede favorecer el ascenso del status social de su detentador. Gaisford, aquel decano del Christ Church College, de quien es fama que a comienzos del siglo XIX afirmó que «una cultura clásica nos capacita para mirar con desprecio a los que no han participado de sus ventajas», no era sencillamente un necio más, sino que aún cuenta con posteriores (y contemporáneos) seguidores. A este punto volveré más tarde. En tercer lugar, el conocimiento puede ser útil en la consecución de las habilidades necesarias para ganarse la vida o promocionarse socialmente; ese es el sentido popular del adjetivo «útil»; pero, como ya expliqué arriba, es ésta una función de la enseñanza de la que no me ocupo aquí. Mi tema es el del resultado que, en la educación general, una gran fracción de nuestra población universitaria y escolar recibe y confío en que mi abandono de los otros usos no será malentendido

como fruto de una indiferencia hacia ellos o como negativa de su legitimidad.

¿Cuál es el uso, la función de la educación general, tal y como se ofrece?
¿Cuál es, en particular, la justificación de esa temprana y extrema canalización en una dirección determinada, sea hacia las ciencias físicas o hacia los estudios literarios con una fuerte preponderancia del elemento pretérito, o hacia cualquier otra parte del saber?

Implícita (y a las veces explícita) en todas las argumentaciones en apoyo de la especialización está la creencia en la posibilidad de «ejercitar la mente», creencia que muchos psicólogos contemporáneos no comparten. Con el abandono de la psicología de las facultades, de la concepción de la mente como un músculo, el adiestramiento de ésta se ha convertido en una noción ambigua y de escasa utilidad, con la posible excepción de esos behavioristas extremos que consideran a una rata en un laberinto como paradigma de todo aprendizaje. La tautología de que todo aprendizaje depende de otro aprendizaje anterior y de que establece una base para un aprendizaje futuro, no expresa similar opinión y, en todo caso, no brinda razón alguna para la especialización, o para pretender que una disciplina determinada detenta un valor superior como adiestramiento mental que no otra. Tal pretensión requiere una demostración, a saber, que al concluir un curso en esa asignatura, el alumno está más capacitado no sólo en ese particular campo de estudio, sino en otros que no tengan relación con él, más capacitado, decimos, que si hubiera cursado otra materia.

Es en este punto en donde se introduce el concepto de la transferencia. Se arguye así que ciertas disciplinas ofrecen un especial tipo de adiestramiento mental que es transferible a otras clases de aprendizaje y acción. Contra esta pretensión se elevan decisivas objeciones. En primer lugar, los intentos por probar tal hipótesis se han visto invariablemente reducidos a situaciones de laboratorio y no de vida, con lo que las disciplinas que estaban en juego eran o muy simples o estaban íntimamente relacionadas.³⁰ Con las habilidades motoras, al menos, las cuales pueden ser sometidas a prueba con mucha mayor seguridad y prontitud, «se reconoce actualmente... que los efectos del adiestramiento son mucho más limitados por la medida en que los elementos de la habilidad aprendida ya forman en realidad un componente de otros logros requeridos»; por ejemplo, «si alguien se adiestra en la tarea de apretar tornillos, esta habilidad se transferirá a otras tareas que requieran la misma suerte de operación»³¹ En segundo lugar, existe la persistente confusión entre los conceptos de «transferencia del

aprendizaje» y de «conocimiento pre-requisito». Como afirmó recientemente un psicólogo americano en un poderoso alegato para abandonar totalmente el concepto de la transferencia del aprendizaje, el hecho de que el álgebra sea necesaria para el cálculo o de que unos conocimientos de historia europea sean ventajosos para el estudio de la historia americana está meramente «nublado por argumentaciones que se atienen a algún tipo de transferencia»³². En tercer lugar, aunque el estudio del latín sirve de ayuda en el del inglés, por ejemplo, la «transferencia» comporta una grande e innecesaria pérdida de tiempo y esfuerzo si el desideratum último es el conocimiento de la lengua inglesa. Los mismos resultados se lograrían en una fracción de ese mismo tiempo concentrándose desde el principio en el estudio del inglés.³³ La transferencia no es, por tanto, un argumento para sostener que el latín es una disciplina más beneficiosa como tema de estudio que no el inglés, y lo mismo vale, evidéntísimamente y con similares títulos, para el estudio de las matemáticas.

Las argumentaciones nebulosas no se limitan en ningún caso a ésta que acabamos de considerar con relación al concepto de transferencia. En una conferencia pública que logró considerable difusión hace algunos años, un físico expresó su queja de que «las universidades dedican muchos más puestos al profesorado de las facultades de humanidades que no a las de ciencias o tecnología... y no tantos a aquellos departamentos de estudios literarios que, digamos lo que queramos sobre las lenguas clásicas, se ganan nuestro respeto por la disciplina intelectual que demandan, sino a aquellos otros en los que esta última es menos exigente y, en consecuencia, cae dentro de las capacidades de los estudiantes menos aptos»³⁴ Haciendo abstracción de esa correlación demostrablemente falsa entre, por un lado, la «capacidad» y, por otro, ciertas disciplinas universitarias, podemos preguntarnos qué significan esas retóricas frases. El vocablo «disciplina» posee un considerable halo semántico, y es tentador ver en tales afirmaciones un ápice de su connotación penitenciaria, lo que pudiéramos llamar el enfoque del aceite de ricino a los problemas de la enseñanza, a saber, que para los jóvenes el desagrado es una condición necesaria del beneficio. Si la disciplina significa trabajo serio y aplicación, entonces replicaré que tanta aplicación y esfuerzo son menester para estudiar a Platón, el poema *The Waste Land* o la estructura musical del *Der Rosenkavalier* como para aprender cálculo o sánscrito.

Esas proclamaciones retóricas encubren, sin embargo, una distinción real, a saber, la que existe entre las disciplinas «formales» y «descriptivas» (por emplear la terminología de John Hajnal), o sea, entre asignaturas como las

matemáticas o las lenguas extranjeras, en los que cada estadio de su estudio es requisito para el siguiente, y asignaturas como la geografía ó la historia, en los que no existe esa progresión. Hajnal ilustra esa distinción de esta manera: «Un estudiante de historia podría encontrar dificultoso comenzar sus estudios con un erudito volumen sobre la primera guerra mundial, pero —si cuenta con habilidad y determinación— podría hacer progresos. De otra parte... un estudiante ignaro del cálculo no sabría qué hacer si se le pone en las manos un libro sobre ecuaciones diferenciales, por más brillante que aquél fuera»³⁵.

Y, sin embargo, ¿cuáles son las conclusiones prácticas de todo esto? ¿por ventura se propone seriamente que la enseñanza se limite a las materias formales hasta el mismo final de la enseñanza universitaria?³⁶ En un estudio sobre un grupo de científicos dedicados luego a la investigación y que obtuvieron sus primeros diplomas en Cambridge entre los años 1920 y 1939, Liam Hudson mostró que, de entre los que luego fueron elegidos Fellows de la Royal Society, la proporción de los que no habrían conseguido notas brillantes era casi idéntica a la de aquellos otros que no fueron elegidos miembros de esa institución. La evidencia, comentaba, «sugería no sólo que los pensadores originales carecen de disciplina intelectual en su época de estudiantes, sino que esa misma falta de disciplina, ese su nomadismo intelectual es un importante signo de progreso»³⁷ Aquí volvemos a toparnos con el vocablo «disciplina» y he cometido el mismo desliz semántico que arriba censuraba, pero el hecho de que las materias «formales» apelan, favoreciéndola, a la conformidad intelectual —punto al que volveré luego— no deja evidentemente de tener su significación a la hora de dilucidar la cuestión sobre el lugar que tales asignaturas deben ocupar en los estudios universitarios. Las palabras «aprendizaje» y «conocimiento» son términos que cubren muchos significados y todos los esfuerzos por reducirlos a un mínimo común denominador o a un único modelo explicativo comportarán la eliminación de toda una gama de significados legítimos de esas dos voces clave, Ni siquiera un niño aprende únicamente habilidades, técnicas o hechos brutos, y, a buen seguro, tampoco es tal el caso con un estudiante universitario.³⁸ De otra manera el sistema de aprendices sería suficiente, sin nuestra elaborada estructura de escuelas y universidades. Se ha observado que un experimentado artesano griego, empleado en la reconstrucción de ruinas antiguas, «puede simplemente a ojo calcular la hondura de las estrías de una columna»³⁹ Nadie sostendrá que tal logro es un paradigma de lo que llamamos educación.

Los prácticos de las materias «descriptivas» tampoco echan en saco roto la cuestión de la «disciplina», naturalmente. Leavis y sus seguidores han formulado innumerables demandas para considerar a los estudios literarios como «una disciplina de inteligencia y sensibilidad», «una auténtica disciplina»; ⁴⁰ suponen éstos que la literatura «posee su propia lógica» y que la crítica «requiere, en consecuencia, una disciplina propia». ⁴¹ Otros salen victoriosos de su complejo de inferioridad con respecto a la cruz de la disciplina postulando la noción del «estudio en profundidad», metáfora que con frecuencia viene a querer decir un estudio en mayor detalle, con lo que se sustituye la voz «detalle», de poco rango, por la mucho más rancia de «profundidad». En tal discusión hay realmente algo isocrático: metáforas y demás trucos retóricos sientan plaza de razonados argumentos. Como escribió, en típica formulación, el propio Curtius: «La crítica siempre será algo arriesgado. La apreciación no puede fundamentarse. Hay de seguro un fundamento, pero únicamente en cuanto intuición... La crítica es un acto de la libertad creativa del espíritu» ⁴² Y cuando un amistoso contradictor reconvino a Leavis con las palabras: «Si me aventuro... a exponerle algunas críticas fundamentales... le desearía que hubiese usted constatado sus supuestos de forma más explícita y los hubiera defendido de manera sistemática... y hubiese sido, además consciente de que en ellos se hallaban incluidas profundas opciones éticas, filosóficas y, también, en última instancia, estéticas», ⁴³ aquél replicó que eso no era asunto suyo. Nunca se cansó de repetir que existía «un consenso suficientemente amplio... acerca de los valores esenciales para hacer innecesaria... la formulación de una filosofía antes de comenzar a trabajar» ⁴⁴ Ese tipo de convicción apriorística puede ser consoladora para el profeta o el vidente, pero no proporciona base alguna para proceder a una discusión racional de los fines de la educación, ni de ninguna otra cosa.

De otra parte, la alternativa del científico, su retórica, por decirlo así, se centra en torno a la expresión, «el modo científico de pensamiento», normalmente empleada no como una mera expresión descriptiva sino como evaluativa y excluyente. En la medida en que la tal implica respeto hacia los datos y honestidad en su valoración y presentación, o sea, lo que de una manera ambigua se conoce como objetividad, aquélla es igualmente aplicable a todos y cada uno de los campos de estudio. Ningún científico cuenta con títulos para reclamar un monopolio en tal sentido, o ni siquiera superioridad. Pero esa expresión también se emplea, de manera más laxa de lo que con frecuencia se concede, como un símbolo de los procedimientos característicos de algunas ciencias naturales, con la física como modelo —procedimientos propios a la mayoría de estos saberes,

aunque no a todos, a buen seguro. Y es entonces cuando esa implícita pretensión de superioridad se vuelve perniciosa. No gastaré tiempo en mostrar ese hecho de por sí evidente, de que los científicos no son demostrablemente más «científicos» (o menos) que los historiadores, los lingüistas o los sociólogos en la conducta que desarrollan fuera de su trabajo profesional. Cosas más serias pueden decirse. En la ciencia, el hábito común, denunciado por David Hume, de pasar de la cópula «es» al predicado «debe» y a la inversa, constituye un procedimiento legítimo y necesario. La comprobación de teorías mediante experimentos no es otra cosa sino un intento de igualar el «es» y el «debe», y las conclusiones serán ciertas o falsas, aunque sólo sea de forma limitada y provisional. En otras muchas clases de conducta, empero, el «modo científico» resulta una meta inútil y a las veces dañina. Por una parte, la imposibilidad de lograr ciertas conclusiones se convierte en un argumento contra la introducción de cambios significativos y deseables; por otra, no ha sido infrecuente que en el ámbito de la moral y de los regímenes sociales los esfuerzos por trocar el «debe» en el «es» hayan conducido a la tiranía.

Las asociaciones vulgares de la ciencia con la exactitud, con la bondad o maldad incualificadas poseen también importantes implicaciones psicológicas. Hudson ha mostrado cómo, en consecuencia, los estudios científicos en la enseñanza secundaria atraen con mayor presteza a quienes él llama tipos convergentes, esto es, jóvenes que «tienden, dentro del sistema académico, a optar por aquellas direcciones... en las que el peso de la autoridad aceptada sea mayor»;⁴⁵ y cómo, además, su cultura y sus consiguientes carreras tienden a reforzar tales predisposiciones. Una confirmación independiente de todo esto es la que nos proporcionan los usuales cuestionarios a los que se somete a los estudiantes universitarios, en los que las preguntas acerca de profesores y lecciones, produjeron, aparte de las conocidas y manidas respuestas, una reveladora distinción: «es más probable que los estudiantes de humanidades busquen estímulos a sus intereses en algo que parece relacionarse con otra cualidad que muchos de ellos acentúan y que los estudiantes de ciencias casi siempre ignoran, a saber, la originalidad. Aquéllos desean que un profesor les ofrezca su propio punto de vista, que disfrute de la discusión, que explore ideas que no se encuentren ya en los libros» (la cursiva es mía)⁴⁶ Hudson, evidentemente, añade la cualificación de que «el autoritarismo y la convergencia se entrecruzan, pero no coinciden».⁴⁷ Y por mi parte añadiría que idéntico cruce se halla en otras materias formales, como la gramática, y que ésa es otra faceta de esa «disciplina» tan admirada por algunos. Para los que creen que el autoritarismo es, en los jóvenes, una contradicción con

las metas de una educación liberal, ahí está otro argumento contra las formas al uso de especialización.

IV

Llegados a este punto, quizá parezca que me estoy aproximando a la conclusión de que la enseñanza superior ha constituido un funcional y continuo absurdo por más de dos milenios. Esa no es en absoluto mi opinión. Lo que he llamado el legado antiguo, la base lógica isocrática, hallábase firmemente cimentada en la estructura social y en sus ordenamientos institucionales. Nuestra palabra education es ambigua (como en la mayoría de las lenguas modernas)*: para proceder a un análisis adecuado precisamos una terminología como la que sugirió Durkheim cuando propuso la distinción entre «pedagogía» y «educación», entre la enseñanza formal y esa no menos importante formación que se desarrolla continuamente fuera de la escuela ⁴⁸ El programa de Isócrates era pedagógico, y estaba destinado a los miembros de la élite dirigente, esto es, un grupo social y culturalmente homogéneo, cuyos valores comunes se creaban y repetidamente se reforzaban por medio de su continua asociación y compartida experiencia, al principio en el seno de la familia y más tarde fuera de él, en el ejército, en las hermandades de los banquetes, en la actividad política. La educación superior continuó sobre esas bases hasta el final del siglo pasado; la estructura y las necesidades de la sociedad quizás habían cambiado radicalmente desde una época a otra, pero no el hecho de que fuera una élite homogénea la que recibiera esa pedagogía como parte de una educación común más amplia. El nexo entre la escuela y la scholé siguió sin romperse. De seguro que se admitió a una minoría de forasteros, pero éstos eran reclutas de la élite, bien sea como miembros de ella con pleno derecho, como partícipes admitidos a sus consejos o, como mínimo, como futuros secuaces. La consabida, cercana correlación entre la tradicional educación inglesa, basada en los estudios clásicos (a los que se añadía un rudimento de matemáticas), y los logros en la vida ulterior se explica por la situación social, y no por los méritos intrínsecos de ese estrecho curriculum pedagógico. Por lo general se deja convenientemente en la sombra que la élite de la Alemania guillermina era asimismo producto del humanistische Gymnasium. ⁴⁹

* La voz inglesa education y los términos afines (to educate, educative, educational...) no se corresponden exactamente con sus calcos morfológicos castellanos. Education cubre, entre otros, los campos de la «cultura», la «enseñanza», la «urbanidad», la «formación», la «educación» sensu lato, etc. De esta manera un hombre «[bien] educado» será a well-mannered o well-spoken man, no siempre, hablando en rigor, an educated man. Inversamente an educated man será indubitablemente un hombre culto. En estas páginas, en las que Finley emplea indiscriminadamente la voz education, se han prodigado los sentidos que mejor cuadraban al original. (N. del t.)

Ya desde el tiempo de Platón se levantaron voces en protesta contra esta situación, algunas de ellas famosas pero ninguna eficaz. No obstante, en el siglo XX la base social misma ya se ha alterado tanto como para forzar un re-examen total de los procedimientos pedagógicos y de su cimentación lógica. En primer lugar, la explosión tecnológica requiere que un gran número de hombres situados en los lugares públicos tanto como en la vida privada, aunque no sean científicos o matemáticos, «entiendan cumplidamente qué tipo de conocimiento es el conocimiento científico»,⁵⁰ como nadie le pidió nunca a Gladstone que lo entendiera. En segundo lugar, la vieja élite social y política, confiada y serena en la rectitud de sus ideales y de su lugar a la cabeza de una sociedad jerárquica, está siendo transformada o sustituida. En tercer lugar, el acceso a la educación superior se ha franqueado de acuerdo con ello, más en unas naciones que en otras, pero de modo considerable por doquiera. La población estudiantil es ahora heterogénea en su cultura y su escala de valores, al igual que en las aspiraciones y posibilidades para su futuro profesional (que son más parecidas de lo que frecuentemente se cree).⁵¹

En toda sociedad, escribió Durkheim, el sistema de educación es «múltiple»; puede decirse, pues, que «existen tantos tipos de educación como medios distintos existen en una comunidad dada»⁵² Hasta nuestro siglo tal aseveración era justa tanto por lo que toca a la pedagogía como a la enseñanza pero ahora contamos con una numerosa población estudiantil, siempre en desarrollo, que comparte el mismo sistema de pedagogía pero no la misma educación. El «capital cultural» o el «repertorio» con el que llegan a la enseñanza superior es muy diferente, incluso su lenguaje. La cultura académica, la cultura superior, consiste en «un código común que capacita a todos sus poseedores para conferir idéntico significado a palabras idénticas, idénticos tipos de conducta e idénticas obras»; a la vez, es un «conjunto común de modelos clave previamente asimilados de los que... dimanar un número infinito de modelos individuales directamente aplicables a situaciones específicas»⁵³ Los que arriban allí desde fuera de la élite llegan por lo general con un capital cultural empobrecido, con un «conjunto de modelos claves» diferente e inadecuado; y su pedagogía no está reforzada por esas continuadas asociaciones desarrolladas fuera del ámbito de la escuela a menos que, cosa excepcional, se conviertan en miembros plenos de la élite. Llegan a la academia, además, en una época en la que, por vez primera en la historia, la juventud «ha perdido su función social».⁵⁴ Es decir, al igual que la edad de madurez biológica decrece, la edad de madurez social, o sea la edad en la que el individuo ocupa un puesto productivo dentro de la comunidad, se ha pospuesto a fechas más y

más lejanas; y ese lugar que el tiempo destina se hace para muchos cada vez más problemático. Apenas si nos sorprende que ese irresuelto conflicto entre la educación y la pedagogía, precisamente durante esos años cruciales en los que se carece de función social, conduzca a la pugna, cuando no a la rebelión, contra los valores aceptados, contra el sistema pedagógico y todas sus obras, contra el intelecto mismo.

Y ¿cómo responde la academia, esto es, ese sector de la academia que por definición se ocupa de la cultura en general, no de la formación vocacional o tecnológica? Una respuesta generalizada es la de crispas las manos con fatalista pesimismo. Como ha escrito John Vaizey recientemente: «El arte supremo no cuenta con posibilidades de hacerse popular... ése es un arte de cultivo, que no es inmediatamente accesible, puesto que no sólo su apreciación sino que su simple y casual disfrute depende de un largo aprendizaje». ⁵⁵ Sin embargo, una breve consideración histórica nos sugiere una importante cualificación. La tragedia en la Atenas del siglo V era un arte supremo a la vez que popular; lo mismo puede decirse de la música sacra en muchos lugares y épocas; incluso las homilías, y no me refiero a las de los vulgares predicadores evangelistas, sino a los intelectual y lingüísticamente complejos sermones de Calvino y de sus seguidores, de John Donne y otros predicadores de nuestros propios días, de menos valía quizás. De seguro que un largo aprendizaje habría afinado la comprensión de tales obras, pero aquellos públicos de masas no poseían ni instrucción formal ni habían gozado de una enseñanza en tal sentido. Lo que sí tenían era una comunión en los mitos, creencias y valores que constituían la materia de tales obras, a las que, por tanto, podían responder con concentrada atención y con gozo espontáneo y sencillo. Si, como en verdad casi nadie discute, nuestro mundo no conoce nada comparable a la tragedia griega o a las misas de Bach, en ese respecto, ha de considerarse evidentemente la posibilidad de que lo que haya cambiado no sea el gusto popular, sino el cimiento social mismo; la cultura superior ya no está emparentada con un lenguaje general y con una escala de valores comunes; y ni el derrotismo ni la insistencia rígida en unas vetustas nociones pedagógicas (lo que evidentemente intensifica aquél) son las únicas respuestas posibles.

Lo que es imposible es un retorno al pasado, en cualquiera de sus formas: rendir culto al pasado es abusar del pasado. Cuando Curtius anunciaba que «la continuidad se había vuelto para mí más importante que la realidad presente (Aktualität), Virgilio y Dante más plenos de significado que todos los modernos posteriores a Goethe», ⁵⁶ la contundente respuesta se la

brindó el filósofo de Harvard Ralph Barton Perry: «Un hombre no es más libre por vivir encarcelado en el siglo XIII antes que en el suyo propio»⁵⁷ La continuidad es recipiente vacío: ¿con qué lo llenaremos? T. S. Eliot poseía una respuesta que era lógicamente defendible y coherente: «La crítica literaria debería completarse mediante la crítica ejercida desde un punto de vista ético y teológico definido. En la medida en que en toda época existe un acuerdo común sobre materias éticas y teológicas, en esa medida puede sustanciarle la crítica literaria»⁵⁸

Las palabras cruciales son aquí el adjetivo «definido» y el verbo «sustanciarse». Eliot, es cierto, contaba con un punto de vista ético y teológico definido, pero en nuestro siglo, como él mismo pasó a decir correctamente, «no existe ese acuerdo común». Para los que no comparten la teología de Eliot, ¿puede existir un punto de vista alternativo definido, para proceder a una crítica sustanciada en verdad, no sólo de la literatura, sino también de la sociedad, de la ética, de la política? Esta pregunta debe formularse porque en realidad quienes proporcionan respuestas afirmativas son, en el campo de las humanidades, quienes defienden la tiranía de la especialización en una sola materia, y en particular los que tienen la pretensión de poseer «líneas de comunicación privada con un algo llamado «tradición»⁵⁹ Es notable cuán fácilmente se deslizan hacia un dogma canónico, y es por eso esencial que insistamos en que la Gran Tradición nunca podrá legítimamente convertirse en la Versión Autorizada de la Biblia. La sensibilidad es algo hermoso que es menester cultivar, pero nunca podrá establecer la crítica independiente ni adquirir el rango de la Revelación. O de la ortodoxia legítima: no hay dos profetas de la Gran Tradición que concuerden en el canon, como tampoco lo hacen dos generaciones. Arnold no se decidió a leer a Aristófanes hasta los cuarenta años, y Juvenal no salió mejor parado; sin embargo, en la actualidad, ambos autores ocupan un alto lugar entre los «mejores clásicos» a los que se vuelven los currícula de humanidades griegas y latinas de hoy.

Otra pretensión requiere nuestro ulterior examen. «El estudio de la literatura —se nos dice— se ocupa de los frutos de las más dilatadas y sutiles investigaciones que se hayan hecho sobre la mente del hombre, sobre sus pasiones y su vida en sociedad»;⁶⁰ o que la novela *A Passage to India* «es una obra de arte que versa sobre la íntegra situación humana en el mundo moderno»⁶¹ Fácil sería recoger una amplia antología con tales asertos, pero la repetición no establece la verdad. Un poeta, un dramaturgo, un novelista trabaja con la experiencia individual y con el significado de tal experiencia; por más detalles sociales que en ella introduzca, no es posible

que se ocupe de la «íntegra situación humana». Y tampoco es el caso que esté procediendo a una investigación sobre ella— no en el sentido normal de término. Los poetas y los novelistas no son pensadores disciplinados y sistemáticos, ni en lo sociológico ni en lo psicológico, ni en la ética ni en la conducta institucional. Lo que hacen es evocar resonancias, invitar a la reflexión y a la pasión, puede incluso decirse que enseñan algo, pero no proporcionan una educación suficiente y de seguro que tampoco autoridad⁶². Pretender que sí lo hacen es resucitar con otra máscara las vetustas aspiraciones del mito, esto es, sustituir a la *Ilíada* y a la *Odisea*, a las consejas sobre Zeus, Apolo y Hércules por las obras de Shakespeare, las novelas de Jane Austin y las de D. H. Lawrence.

Pues es el caso que en la Antigüedad el mito era educativo en el mismo sentido en que hoy lo son la poesía y la literatura. La enseñanza no consiste meramente en la adquisición de hechos y habilidades; el proceso de aprendizaje crea y moldea también las actitudes y los valores. Incluso en el tipo más mecánico de pedagogía el aprendiz no es totalmente pasivo: seguirá teniendo necesidad de «relacionar el nuevo material con las ideas establecidas pertinentes dentro de su estructura cognitiva»⁶³ El problema es, por tanto, uno acerca de la gama y variedad del nuevo material asequible ahora al discípulo que acrecentará su capital cultural y aumentará su potencial para proceder a juicios independientes y racionales en esa amplia zona de la conducta que se ubica fuera de sus intereses técnicos y vocacionales; un problema, reitero una vez más, que se ha vuelto más agudo en razón de esa pérdida de común acuerdo en materias éticas y teológicas (por emplear la expresión de Eliot), por el gran aumento de las horas inactivas (tiempo libre) en las vidas de quienes, de acuerdo con los antiguos criterios, siguen siendo *ascholé*, esto es, siguen careciendo de ese ocio que procede de la libertad de preocupaciones económicas, por la multiplicidad de medios sociales que ahora representan todos los que comparten una misma pedagogía.

Antes que la ciencia física fuera «la primera cosa en la mente de mi hijo —escribía Thomas Arnold * a un estudiante de medicina en el año 1836— preferiría con agrado que creyera que el sol giraba en torno a la tierra y que las estrellas eran otras tantas lentejuelas en el brillante firmamento azul»⁶⁴ Citada fuera de su contexto, como acabo de hacerlo yo, esta observación suena como la extrema reacción escéptica del excepticismo y de la teología atrincherados contra la ciencia moderna. Pero Thomas Arnold no era un necio, y él mismo se explica en la misma letra al escribir: «La filosofía de la medicina, imagino, está casi en su grado cero», o bien cuando afirma: «Bien

querría... que mis hijos estuvieran versados en las ciencias físicas, pero en debida subordinación a la plenitud y frescura de su conocimiento de los temas morales». La tan ponderada neutralidad de la ciencia en cuanto ciencia significa que es menester mirar en otras direcciones por lo que atañe a los valores morales y sociales; y mantiene también la pretensión (que yo no comparto) de que las ciencias sociales también pueden estar libres de juicios de valor. E incluso el científico que científico debe, por la misma naturaleza de las cosas, trabajar en proyectos que sí tienen implicaciones morales, o sea, que esa es la forma que para él reviste el mercado de la investigación que parece ser la expresión suprema de una ciencia social «libre de valores».

Es evidente que la opción de Arnold, en las condiciones contemporáneas, fácilmente cae en el mandarínismo intelectual. «La vida de la sabiduría y del gozo humanístico depende... tanto del ocio cuanto de la seguridad»⁶⁵ ¿Cuántas veces no leemos eso en aseveraciones programáticas formuladas por docentes universitarios que gozan de esa pseudo-scholé, de ese ocio que procede de las pagas recibidas para dedicarse a sus actividades humanísticas? ¿Cuántos libros y artículos no se publican anualmente conscientemente destinados a no ser leídos fuera del pequeño círculo de los mandarines? A juzgar por las reseñas que aparecen en las revistas eruditas, la ausencia de notas a pie de página es una falta moral; todo intento por comunicarse más allá de tal círculo está condenado con la débil loa, expresada por supuesto en francés, de tratarse de estudios de haute vulgarisation. Tales mandarines debieran quizás acordarse de que en la Universidad de Berlín el patrón de los estudios clásicos de nuestro siglo, Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf, pronunciaba cada semana dos conferencias públicas de dos horas de duración y que éstas eran acontecimientos en la vida ciudadana. Como escribió en una ocasión: «La filología es para los filólogos; cuanto hay de inmortal en el helenismo es para todo aquel que quiera venir, ver y entender»⁶⁶ Y finalmente tenemos el mandarínismo de los lamentos por la pérdida «cultura del pueblo llano», en realidad la cultura de la pobreza y de la miseria, de la carencia de educación y de los valores jerárquicos.

* Se refiere aquí Finley a Thomas Arnold (1795-1842) y no a su hijo Matthew (1822-1888), el poeta de Dover Beach y el victoriano autor de Culture and Anarchy. El primero fue historiador, prohombre del establishment y Head Master de la Public School radicada en Rugby. (N. del t.)

La cultura superior importa de verdad, y hoy más que nunca. La diferencia entre la cultura superior, el estudio humanístico de la literatura, la filosofía y la historia, por una parte, y de la cultura de masas por la otra no es meramente una de gustos (y el gusto como sabemos, no es discutible: de gustibus non disputandum)⁶⁷ El hombre en el juego, el horno ludens, no ha de olvidarse, como ya dije arriba, pero la cultura del juego, en todas sus formas, es mágica o retórica y no reflexiva; cuando, cual es por ejemplo el caso con parte tan grande de la pop music de hoy, parece que tiene un elemento de protesta social, sucede invariablemente que carece de los elementos esenciales de crítica⁶⁸ La cultura de masas contemporánea tal vez no nos dé la sensación, como E. M. Forster afirmara en una ocasión refiriéndose a los ensayos de Eliot, «que las Musas no están emparentadas con Apolo tanto como con las más antiguas familias del condado»;⁶⁹ la sensación que tenemos hoy es que las Musas están huyendo tanto de los dioses como de la realidad social.

Que hubieran de huir del mandarínismo no es ni sorprendente ni recriminable. El espíritu de Isócrates, del decano Gaisford hace ya mucho que ha perdido su legitimidad en el orden social. Sin embargo, la insatisfacción con ciertos aspectos de la herencia cultural, social y política, e incluso su enérgico rechazo, no ha de confundirse con una completa ruptura con el pretérito, lo que constituye una idea imposible. Todos estamos inextricablemente atados al pasado, y la opción real es la que se establece entre permanecer encarcelados en él o bien dar pasos racionales e innovadores hacia el futuro.

Las implicaciones por lo que hace a la educación en general y en su nivel superior no son, pues, difíciles de resumir y, en realidad, ya han sido más o menos explicitadas a lo largo de mi discurso. En primer lugar sostenemos que la gama y la variedad de la experiencia literaria, filosófica, histórica y científica con que la escuela contribuye al utillaje intelectual del alumno ha de ampliarse y correlatarse hasta adecuarse a la vida en una sociedad democrática de gran complejidad técnica, aumentando su satisfacción material y su tiempo libre. En segundo lugar, ese acrecentamiento se hará factible únicamente si se extiende el período de enseñanza más allá de esa edad en la que actualmente se establece el corte para abocar a los primeros años de madurez intelectual, emotiva y social. En tercer lugar, el pasado ha de desconsagrarse, quedar franco de cultos, y mutado en un pasado vivo, en un pasado —¿por qué no decirlo?— pertinente. La cultura superior ha de llevarse otra vez, según fórmulas nuevas, a la búsqueda y a la conservación de los valores del presente y para el futuro. Ello requiere el abandono de los

cánones espúreos y restrictivos de grandeza y verdad eterna: hemos de poseer el sentido histórico y el arrojo moral de aquel filólogo clásico tudesco que, dirigiéndose a los estudiantes de la Universidad libre de Berlín en 1962, afirmó: «Hoy experimentamos el colapso de una mentira, el embuste humanista sobre la identidad de lo verdadero, lo bello y lo justo»⁷⁰ Y hemos de aceptar y reconocer de una manera positiva la nueva realidad de la población universitaria, con sus heterogéneos orígenes y, en consecuencia, con su desigual dotación cultural, y con sus muy diversos futuros profesionales. El peso que de ello redundará en la enseñanza será mucho mayor; pero no dejará de ser menos esencial el tener la vista puesta en sus más altas cualidades.

CITAS

1. E. R. Curtius, *Kritische Essays zur Europäischer Literatur*, Berna, 1950, pp. 313, 322.
2. A. R. Evans, Jr., en *On Four Modern Humanists*, ed. Evans, Princeton, 1970, p. 144.
3. Ése es el título de la traducción inglesa de W. R. Trask, de la que citaré (Nueva York, 1953).
4. *Essays*, p. 433.
5. *European Literature*, p. X (cita sacada del prólogo que el autor antepone a la traducción inglesa).
6. *Deutscher Geist in Gefahr*, Stuttgart y Berlín, 1932, p. 126, reimpresso en la versión ligeramente abreviada de la que he entresacado mis citas, en el primer borrador a la introducción a la *European Literature* que fue publicado en la revista *Die Wandlung* en 1945, sustituido en el libro por otra introducción y finalmente reimpresso como apéndice a los *Essays*, en donde el pasaje citado aparece en la pág. 432.
7. *Education and the University*, Londres, 1943, p. 48. El Dr. Leavis sigue ateniéndose enérgicamente a sus antiguos principios. Véase *Nor Shall My Sword*, Londres, 1972.
8. *European Literature*, p. 589, apéndice (figura únicamente en la edición inglesa), que reproduce su alocución ante el Congreso del Bicentenario Goethiano con sede en Aspen en 1949. En el *Deutscher Geist* llama a Scheler «el último pensador universal de Alemania» (p. 54); Toynbee también consigue admisión en ese círculo dorado en algún modo oblicuo y misterioso: *European Literature*, pp. 4-7, *Essays*, pp. 347-379.
9. *European Literature*, p. 589.
10. *Education*, pp. 41-42.
11. *Ibidem*, pp. 24-25.

12. En estas páginas hago uso de la voz «cultura» en su significado de «cultura superior», «cultura humanística», en el sentido en el que hablamos de una «persona culta», y no en la acepción descriptiva no-normativa en la que un arqueólogo se refiere a las «culturas materiales» y un antropólogo a la «cultura de los indios Chippewa».
13. La cita procede de E. Miklcola, «"Schole" bei Aristoteles», *Ardor*, n.s. 2 (1958), pp. 68-87.
14. Véase M. K. Hopkins, «Social Mobility in the Later Roman Empire: the Evidence of Ausonius», en *Classical Quarterly*, n.s. 11 (1961), pp. 239-249.
15. Sobre este tema, consúltese R. Joly, *Le theme philosophique des genres de vie dans l'antiquité classique* [Mémoires de l'Académie Royale de Belgique, Classe des lettres..., 51 n.º 3 (1956)1; A. Grilli; *Il problema della vita contemplativa...*, Milán, 1953.
16. R. L. Nettleship, *The Theory of Education in Plato's Republic*, 1880 (reimpresión de Oxford, 1935), p. 27.
17. G. Ryle, en una reseña publicada en la revista *Mind*, 56 (1947), pp. 167-172, pp. 169-170, reimpreso en el libro *Plato Popper and Politics*, ed. Rambrough, Cambridge y Nueva York, 1967, pp. 85-90. Sobre las dificultades lógicas en las que incurre Platón con su paralelismo de la sociedad y de las almas, véase B. A. O. Williams, «The Analogy of City and Soul in Plato's Republic», en *Exegesis and Argument* [Phronesis, Suppl. I (1973)], pp. 196-206.
18. Pseudo-Plutarco, *Vida de los diez oradores* (en Plutarco, *Moralia*), 838 C.
19. E. Mikkola, *Isokrates*, Helsinki, 1954. He citado a Mikkola porque el suyo constituye si no el más persuasivo sí el más serio de los esfuerzos por ausolver a Isócrates de esta acusación y para conferirle la estatura de un pensador político, incluso filosófico.
20. Véase F. Kühnert, *Allgemeinbildung end Fachbildung in der Antike* [Schriften der Sektion für Altertumswissenschaft, Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin n.º 30 (1961)].

- 21 Traducido [al inglés] por E. S. Aldane y F. H. Simpson, 1894 (reimpreso en Londres, 1955), II, p. 242.
22. Para cuanto sigue consúltese M. Fuhrmann, *Das gymnastische Lehrbuch Ein Beitrag zur Geschichte der Wissenschaften in der Antike*, Göttingen, 1960.
23. Esta es la obra que llegó a incluirse en el corpus aristotélico con el título latino de *Rhetor ad Alexandrum*.
24. H. I. Marrou, *Histoire de l'éducation daos l'antiquité*, París, 1965⁶, p. 297.
25. Véase Kühnert, *Allgemeinbildung*, pp. 22-25.
26. *Ibidem*, pp. 3-4.
27. He sacado estas cifras de la obra de R. A. Pack, *The Greek and Latin Literary text from Greco-Roman Egypt*, Ann Arbor, 1965². No todas las identificaciones son seguras, de modo que estas cifras pudieran ser en exceso elevadas.
28. R. A. Nisbet, «Sociology in the Academy», en *Sociology and Contemporary Education*, ed. C. H. Page, Nueva York, 1964, p. 65.
29. La descripción más lograda y completa que yo conozca es, con mucho, la de John Hanal, *The Student Trap*, Penguin Books, 1972, a la que estoy muy endeudado.inversamente se les veta todo contacto formal con las
30. Un cómodo aunque harto flojo resumen se hallará en el Report of the Consultative Committee on Secondary Education, generalmente conocido como el Spears Report, H.M.S.O., 1938, apéndices IV-V.
31. R. Borger y A. E. M. Seaborne, *The Psychology of Learning*, Penguin Books, 1966, p. 144.
32. E. L. Kelly, «Transfer of Training: an Analytic Study», en *Psychological Concepts in Education*, ed. B. P. Komisar y C. B. Macmillan, Chicago, 1967, pp. 30-50, p. 37.

33. «Hablando grosso modo, la instrucción directa es de 3 a 20 veces más eficaz [que la instrucción indirecta], de acuerdo con las diferentes materias»: C. Burt, «Transfer of Training», en *Educational Review*, 12 (1960), pp. 77-93, esp. p. 80.
34. R. V. Jones, en la Joseph Payne Memorial Lecture, 1963-1964 ante el College of Preceptors, p. 41, citado por Hajnal, *Student Trap*, p. 149.
35. Hajnal, *Student Trap*, pp. 163-164.
36. Tomo aquí la precaución de añadir que mi interrogación retórica no implica la exclusión de las materias formales de los currícula escolares por debajo del nivel universitario.
37. L. Hudson, «Selection and the Problem of Conformity», *British Journal of Psychology*, 51 (1960), pp. 67-73, reimpresso en *Genetic and Environmental Factors in Human Ability*, ed. J. E. Meade y A. S. Parkes, Edimburgo y Londres, 1966, pp. 90-99.
38. Ha de llamarse la atención sobre un error relacionado con éste, a saber, el que se origina en la limitación de los conceptos de educación y aprendizaje. Una «consecuencia del aumento del saber es que los niños han de aprender más cosas... el volumen de lo que ha de ser asimilado aumenta año tras año»: Michael Young, *Innovation and Research in Education*, Londres, 1965, p. 5. Esa falacia es prestamente desvelada en Borger y Seaborne, *Learning*, pp. 230-231.
39. R. M. Cook, *Greek Art*, Londres, 1972 p. 181.
40. Leavis, *Education*, passim.
41. C. Segal, «Ancient Texts and Modern Literary Criticism», *Arethusa*, 1 (1968), pp. 1-25, esp. pp. 8-9.
42. *Essays*, p. 300.
43. R. Wellek, «Literary Criticism and Philosophy», *Scrutiny*, 5 (1937), pp. 375-383. La réplica de Leavis se publicó en el volumen VI (1937), pp. 59-70 y fue reimpressa en su libro *The Common Pursuit*, Penguin Books, 1962, pp. 211-222.

44. Education, p. 18.
45. Lian Hudson, *Frames of Mind*, Penguin Books, 1970, p. 16.
46. P. Marris, *The Experience of Higher Education*, Londres, 1964, p. 49.
47. Hudson, *Frames of Mind*, p. 29.IV
48. E. Durkheim, *Education and Sociology*, trad. [al inglés] por S. D. Fox, Nueva York y Londres, 1956.
49. M. Fuhmann, *Die Antike und ihre Vermittler* [Konstanzer Universitätsreden, n.º 9 (1969)] p. 20; cf. U. Hólscher, *Die Chance des Unbehagens*, Gottingen, 1965, pp. 68-80. Evidentemente es por igual ilógico sostener los deméritos de tal educación a partir de la experiencia alemana o pretender, como hace Leavis, que la enseñanza del inglés es superior a la de los clásicos porque Robert Bridges desaprobaba la figura de Gerard Manley Hopkins y porque otros críticos con formación clásica gustaban de la obra *A Shropshire Lad*, P. G. Wodehouse Thornton Wilder y Charles Morgan: *Education*, pp. 39, 135.
50. Hajnal, *Student Trap*, p. 147 y passim.
51. Véase P. Bourdieu, «L'École conservatrice, Les inégalités devant l'école et devant la culture»; *Revue française de sociologie*, 7 (1966), pp. 325-347. Son los totales los que importan en este contexto y no los porcentajes.
52. *Education and Sociology*, p. 67.
53. P. Bourdieu, «Systems of Education and Systems of Thought», *International Social Science Journal*, 19 (1967), pp. 338-358, pp. 341-342. La obra de Bourdieu es fundamental en este punto; véase sobre todo Bourdieu y J.-C. Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, París, 1964. No me ha sido posible hallar en inglés trabajo alguno de tanta importancia y elaboración.
54. Z. Bauman, «Some Problems in Contemporary Education»; *International Social Science Journal*, 19 (1967), pp. 324-337, sobre todo pp. 325-329.

55. The Times del 16-IX-72, p. 16.
56. Essays, p. 8.
57. «A definition of the Humanities», en *The Meaning of the Humanities*, ed. T. M. Greene, Princeton, 1940, pp. 1-42, esp. p. 37. Ignoro si Perry pensaba específicamente en Curtius pero tal comentario se aplica a todos los «retornos al pretérito».
58. «Religion and Literature», en sus *Essays Ancient and Modern*, Londres, 1936, p. 93.
59. Ernest Gellner, *Thought and Change*, Londres, 1964, p. 212, n. 1.
60. Conor Cruise O'Brien, *The Suspecting Glance*, Londres, 1964, pp. 90-91.
61. Q. D. Leavis, *Fiction and the Reading Public*, 1932 (reimpreso en Londres, 1965), p. 265.
62. Como tema de estudio de los absurdos a los que puede conducir esa postura véase el artículo de L. Lowenthal, «Die Auffassung Dostojewski im Vorkriegsdeutschland», *Zeitschrift für Sozialforschung*, 3 (1934), pp. 343-381.
63. D. P. Ausubel, en *School Learning*, ed. Ausubel y F. G. Robinson, Londres, 1971, p. 9.
64. Citado por A. P. Stanley, *The Life and Correspondence of Thomas Arnold*, Londres, 1881¹², II, p. 32.
65. T. M. Greene en *Meaning of the Humanities*, ed. Greene, p. XV
66. Citado de la obra de Holscher, *Chance des Unbehagens*, p. 24.
67. Ese es, efectivamente, el argumento de H. J. Gans, «Popular Culture in America: Social Problem in a Mass Society or Social Asset in a Pluralist Society?», en *Social Problems, a Modern Approach*, ed. H. S. Becker, Nueva York, 1966, cap. 11. Su ataque no afecta a uno de sus

principales blancos: Leo Lowenthal, *Literature, Popular Culture and Society*, Chinoy, «Popular Culture and Society», 1961, Ben 1 Page, *Sociology and Education*,

68. Cf. E. Chinoy, cap. 5.

69. Abinger Harvest, Londres, 1953, p. 111.

70. Hölscher, *Chance des Unbehagens*, p. 64.