

así no debe esperarse tampoco de la historia primitiva bíblica

“ninguna enseñanza sobre problemas puramente científico-profanos de la era prehistórica, como, por ejemplo, referentes a su cronología, o al desarrollo cultural y racial de la humanidad”<sup>19</sup>.

Finalmente, se desearía que los representantes del saber escuchen con respeto la palabra de Dios y que los representantes de la fe sigan sin desconfianza, hasta con vivo interés, las investigaciones científicas y que tomen nota de los conocimientos nuevos. Estas exigencias a menudo no se las ha observado por ambos lados, en desmedro del saber y de la fe. Pero si se procede en ese sentido, entonces esta alianza armónica de ciencia profana y religiosa conducirá siempre a una comprensión verdadera y profundizada de la revelación natural y supranatural de Dios.

<sup>19</sup> KARL WENNEMER. *Die Eigenart biblischer Geschichtsschreibung: Bindung und Freiheit...* (La característica de la historiografía bíblica, obligación y libertad...) p. 159, 149 y 162.

# LA ACADEMIA DE PLATON

## COMO ESCUELA IDEAL

(A propósito de la obra de Zürcher)

Por M. A. FIORITO, S. I., (San Miguel)

José Zürcher nos ha ofrecido, en el corto plazo de dos años, dos obras trascendentales para la historia literaria de la filosofía: la una sobre el Corpus Peripateticum, y la otra sobre el Corpus Academicum<sup>1</sup>.

En ambas, *el problema* que se plantea es el de la autenticidad literaria de ambos Corpus, aristotélico y platónico, tal cual han llegado a nosotros. Y *el método* de trabajo es el criterio interno, basado en el lenguaje y contenido doctrinal. Y *las conclusiones* son semejantes, porque contradicen las autenticidades y cronologías ordinariamente admitidas.

Parece que nuestro autor trabajó ambas obras por separado. Al menos es indudable, porque él mismo lo confiesa, que terminó primero su trabajo sobre el Corpus Peripateticum (Cpe), antes de decidirse definitivamente sobre el Corpus Academicum (Cac).

Pero una vez terminados ambos trabajos, se puede decir que adquieren *una unidad* sistemática: un vínculo sustancial parece sustentar ambas obras, que trascienden entonces el caso particular que contemplan, el de Aristóteles o el de Platón, y apuntan de común acuerdo al hecho humano, que no es el de la mera redacción de uno u otro Corpus, sino el de las relaciones que se crean, dentro de una Escuela filosófica, entre el maestro y sus discípulos.

<sup>1</sup> JOSEPH ZÜRCHER, *Aristoteles Werk und Geist*. Paderborn, 1952. *Das Corpus Academicum* (con su *Lexicon Academicum*). Paderborn, 1954.

Zürcher estudia las relaciones literarias de dos discípulos, Teofrasto y Polemón, con sus respectivos maestros, Aristóteles y Platón. Pero en un momento determinado, consciente o inconscientemente, apunta a algo más profundo, que son las relaciones humanas de un maestro con su discípulo.

Nosotros quisiéramos tratar expresamente de este hecho profundo, que llega a las raíces mismas de la persona humana.

El problema que explícitamente trata Zürcher es histórico: problema de atribución literaria y de cronología, que directamente se rige por los criterios documentales, tanto externos como internos. Mientras que nosotros pensamos tratar el problema pedagógico que, como veremos a su tiempo, se rige por principios metahistóricos, de orden antropológico, entendiendo por antropología una metafísica dinámica de la persona humana.

La obra histórica de Zürcher puede ser discutida en su propio terreno. Y nosotros no hacemos, en ese punto, causa común con él. Por eso nuestras consideraciones no dependen del valor que los críticos y especialistas en historia de la filosofía griega atribuyen o atribuirán a sus argumentos. Y si comenzamos nuestro escrito mencionando las dos obras de Zürcher, lo hemos hecho, así como en el subtítulo escogido, para señalar una fuente de inspiración, no un argumento positivo de nuestra exposición.

Las obras más discutidas históricamente —y la de Zürcher parece que va a correr esa suerte poco envidiable— pueden ser humanamente valiosas y contribuir, más que a conocer la historia de este o aquel hombre concreto, a desentrañar la esencia eterna del hombre.

Las obras de los hombres, aun las de aquellos que parecen fracasar en el objetivo concreto que se han propuesto conscientemente, inconscientemente contribuyen al progreso intelectual, cuando se sabe descubrir en ellas lo que tienen de humano y trascendente.

En la obra de Zürcher me ha parecido descubrir un detalle de este tipo que, por analogía con los aspectos metafísicos que el filósofo descubre en los datos que aportan los físicos, podríamos llamar un detalle metahistórico. Me refiero a la actitud de Escuela que Zürcher señala en la Academia de los

tiempos de Platón, y que considera rasgo común de todas las grandes escuelas filosóficas.

“La suerte común de los grandes maestros, Platón, Aristóteles, Zenón, Epicuro, sería ésta: el que su herencia intelectual, sus notas de clase, se vieran sometidas a un continuo proceso de ulterior desarrollo. Lo que ellos habían desenterrado, se convertía en *propiedad* de la Escuela, y crecía y se desarrollaba en la Escuela y por la Escuela misma”<sup>2</sup>.

Hasta aquí lo que nos interesa, por el momento, de la obra de Zürcher<sup>3</sup>. Y, lo repetimos, nos interesa, no como hecho histórico, sino como expresión contingente de un principio metahistórico, que rige las historias particulares de las escuelas y que permite discernir cuáles de ellas realizan el ideal de una Escuela humana.

La Escuela ideal sería, según esto, aquella que deja en sus discípulos algo más de una doctrina, al comunicarles un espíritu capaz de imprimir un movimiento hacia adelante a esa doctrina.

Históricamente hablando, podrán darse desviaciones, marchas y contramarchas, y hasta claudicaciones o renunciaciones a la intuición fundamental del maestro, como las que Zürcher cree descubrir en la Escuela que concretamente estudia. Pero éstas no serán sino las escorias que, aún en las vetas más apreciadas, se mezclan con el metal precioso. Defectos inherentes a toda obra humana, que manifiestan la perfección del hombre en y por su misma limitación. Nos interesa esa perfección humana que se superpone a la doctrina, y constituye, junto con ella, la herencia total del Maestro; y es característica de la Escuela ideal.

Vamos a ver los rasgos esenciales de esa herencia intelectual, no en sus aspectos doctrinales, que varían indudablemente en las diversas escuelas concretas, sino en sus aspectos pedagógicos fundamentalmente humanos.

<sup>2</sup> *Das Corpus Academicum*, p. 16.

<sup>3</sup> En la próxima entrega de la revista, publicamos un comentario sobre el juicio que la obra de Zürcher está mereciendo de parte de los críticos, sobre todo, de los que son especialistas en filología griega. En dicho comentario señalamos la dirección —más bien negativa— que esas críticas toman. E insinuamos la dirección que, a nuestro juicio, convendría que tomaran.

Por eso no tememos fijar momentáneamente nuestra atención en una escuela concreta, la de Platón. Ni tememos, lo repetimos, dar la impresión de basarnos en el estudio discutible de un historiador como Zürcher. Porque, como ya hemos dicho, es sólo una base de inspiración, y no de argumentación. Y cuando más adelante mencionemos el hecho de otras escuelas, aun religiosas, como ejemplos de la misma pedagogía ideal, no quisiéramos que lo contingente y temporal nos distrajera de lo eterno y necesario, que es la esencia del hombre que enseña a otro hombre.

En todos esos hechos, como ampliamente diremos a su tiempo, buscamos una señal de un principio que los trasciende y que, por tanto, se independiza olímpicamente de todos ellos<sup>4</sup>.

Más aún, todos los hechos que mencionaremos tienen, además del principio pedagógico, una característica común: se trata siempre de la atribución de una obra, redactada en la Escuela y por la Escuela, a su Maestro. Esa atribución será literariamente falsa, y aun históricamente discutible; pero será la indiscutible señal de que un principio metahistórico ha posibilitado y aún ha hecho probable tal atribución en el curso de la historia de una Escuela digna de ese nombre.

Lo que hemos dicho creemos puede bastar para explicar el punto de partida que tomamos, y el objetivo que perseguimos, así como los medios históricos que usaremos. El punto de par-

<sup>4</sup> Santo Tomás enseñaba metafísica con unos ejemplos que pedagógicamente eran aptos, porque entraban por los sentidos de sus oyentes. Hoy en día tal vez propondríamos otros ejemplos, más aptos para nosotros, porque serían más exactos y acomodados a nuestros actuales conocimientos científicos. Pero tales cambios en los ejemplos no implican, para nosotros al menos, un cambio de principios metafísicos. Quiere decir que a veces se pueden cambiar los hechos físicos, sin cambiar los principios metafísicos. Lo que en nuestro caso quiere decir que estamos dispuestos a dejar unos hechos históricos por otros, con tal que siempre permanezcan los principios metahistóricos. Toda superación intelectual humana, sea ella metafísica o metahistórica, supone un punto de apoyo; pero no se deja encerrar en él, precisamente porque sólo se lo toma como apoyo, no como esfera de acción. Un triángulo puede estar muy mal dibujado, pero puede ser suficiente, si se lo sabe usar, para probar que su suma de ángulos vale dos rectos. Y una escuela filosófica concreta puede ser históricamente deformada; pero puede quedar en ella lo suficiente como para elaborar, a partir de ella, una teoría exactísima, por ser esencialmente humana, de la Escuela ideal.

tida es una escuela filosófica, la Academia de Platón. Y término medio será el hecho de la atribución literaria que acabamos de mencionar. Y el objetivo final será la Escuela ideal<sup>5</sup>.

## I. — LA PERSONALIDAD EN UNA ESCUELA IDEAL

Lo esencial de la Academia de Platón, considerada como hecho pedagógico, sería el espíritu de propiedad personal que habría creado en sus discípulos, respecto de la doctrina misma del maestro.

Se trata ahora para nosotros de buscar las condiciones del maestro que condicionan la creación de tal espíritu; y las consecuencias necesarias del mismo, en el futuro del discípulo.

Ese espíritu, con sus condiciones y sus consecuencias, conformarán el ideal de una Escuela.

Ahora bien, para que un discípulo se llegue a sentir propietario de la doctrina que está recibiendo del maestro, en éste se debe dar ante todo el desprendimiento: el maestro debe enseñar sin temor (al contrario, con deseo) de que el discípulo se apropie de su doctrina; y, si fuera necesario, hasta se olvide de haberla aprendido, con tal que no se olvide de la misma doctrina, ni renuncie a ella.

Además, debe darse en el maestro un gran respeto por la persona del discípulo: debe respetar su libertad intelectual; o sea, la conciencia que en el discípulo se va despertando, al ritmo de la reflexión personal. El verdadero maestro muestra, no impone la verdad; la verdad se impone por sí misma. Y la expresión del maestro es sólo el instrumento, nunca el fin de la enseñanza.

<sup>5</sup> A lo largo de nuestra exposición, a través de la Escuela de Platón y de otras, apuntamos siempre la Escolástica, considerada, no como escuela histórica, que nace en tal siglo y crece o decrece en otros, sino como algo metahistórico, que trasciende todos los siglos, en la medida que entra dentro de la historia providencial de la Iglesia, Maestra de la Verdad eterna. No vamos a detenernos en este aspecto de la Escolástica, propio de ella en cuanto escogida por el Magisterio eclesiástico para formar filosóficamente a sus órganos magistrales. Pero lo que aquí diremos de la Escolástica, en lo que tiene de común con las otras escuelas que como ella merecen el nombre de Escuela, nos servirá de ilustración para su aspecto providencial, que en otra oportunidad trataremos.

Por último, el maestro necesita de *humildad*: debe reconocer lo limitado de su saber actual, y debe admitir la posibilidad de que el discípulo ya de inmediato —y no sólo después de muchos años, y cuando haya recibido el título y tenga tantos años de enseñanza como su maestro— comience a superarse, y aún a superar al mismo maestro. La humildad es andar en compañía de la verdad, aceptándola donde se la encuentre, venga de donde venga; también cuando brota de abajo, del discípulo, como brota la semilla que se ha sembrado en buena tierra <sup>6</sup>.

Hasta aquí las condiciones esenciales de la persona del maestro, que condicionan la manifestación de la personalidad del discípulo, para que se sienta propietario de la doctrina que recibe, ni bien la recibe y la entiende. Veamos, con la misma brevedad, las condiciones esenciales de parte del mismo discípulo, para que no se malogren las del maestro.

Ante todo se requiere la *actividad* personal del mismo discípulo: aprender es algo más que oír, así como pensar es algo más que hablar. El discípulo recibe una expresión hecha, muchas veces definitiva; pero debe buscar siempre su sentido exacto, y apropiárselo. Y mientras quizás nunca pueda llegar a considerar propia la expresión, a no ser que haya colaborado, como enseguida diremos, en su elaboración escolar, el contenido expresado siempre tendrá que considerarlo como algo vital y propio, porque tendrá que encontrarlo por cuenta propia <sup>7</sup>.

El discípulo, en fin, en la misma línea activa, además de reaccionar comprendiendo, debe *colaborar con el maestro* y no sólo con los otros discípulos. Necesita del maestro, más que

<sup>6</sup> SANTA TERESA, *Sextas Moradas*, cap. X (al fin): "Humildad es andar en verdad."

<sup>7</sup> La teoría que Santo Tomás hace respecto del magisterio (*De Veritate*, q. 11) se basa en esta distinción entre *expresión* y *contenido* de la enseñanza. Ella es también la clave de la comparación provechosa entre las diversas concepciones del magisterio en San Agustín y Santo Tomás, Platón y Aristóteles. Lo que podría diferenciar esas concepciones sería la diferente manera de concebir, en la escuela, las proporciones entre *expresión del maestro*, y *comprensión del discípulo*. De modo que, en último término, una teoría antropológica del lenguaje podría caracterizar cada una de las concepciones magistrales.

de condiscípulos <sup>8</sup>; pero puede de inmediato, no digamos enseñar al maestro, pero sí ayudarlo a recordar, y hasta a precisar y mejorar lo que está enseñando. Siempre hay un intercambio (debe haberlo) entre personas que se respetan. Mientras sólo hay aceptación de un don, sin retribución (o sea, mientras el don no es mutuo), la persona que meramente recibe se siente disminuída, rebajada, desplazada; o sea, es imposible la vida de comunidad, que es esencial en la Escuela ideal, como lo es en todo hecho humano perfecto <sup>9</sup>.

Bajo estas condiciones que, como se ve, no todas dependen del maestro, es posible crear en el discípulo, no sólo la conciencia de la posesión de la verdad, sino el sentido del derecho que sobre ella tiene: o sea, el *espíritu de propiedad* personal sobre la doctrina de la Escuela, característica del ideal de la misma.

Puestas estas condiciones pedagógicas, las consecuencias son también características de la Escuela ideal.

Por de pronto, la consecuencia obligada del derecho sobre la doctrina así aprendida, es el *sentido de responsabilidad* respecto de la permanencia de la misma en la historia de las doctrinas. Porque quien se siente dueño de una riqueza, se ingenia para defenderla.

Tratándose de una doctrina vitalmente asimilada, su defensa no se reducirá a un mero aferrarse a ella, dejándola estanca; sino que frente al ambiente adverso, se adoptará la actitud vital de defenderla asimilando la misma objeción dentro del propio sistema doctrinal. Y la respuesta no siempre será *ma-*

<sup>8</sup> Sin maestro, pocos serían los que llegarían a la verdad; y con mucha dificultad. y después de mucho tiempo, y sin poder evitar todos los errores. Cfr. SANTO TOMÁS, I, q. 1, a. 1, c. y los textos paralelos en que habla de la revelación, considerada como magisterio aún de las verdades naturales contenidas de hecho en ella.

<sup>9</sup> Cfr. A. BRUNNER, *Conocer y creer*. Madrid, 1954, pp. 75-86, en el capítulo titulado *Fe y amor*. El título original de la obra es *Glaube und Erkenntnis*. München, 1951. El magisterio es una obra de amor; y no hay amor, donde el don no es mutuo. Por eso el maestro que se pone a distancia, queriendo meramente dar, y rechazando hasta la posibilidad de recibir, no enseña. A lo más, impone meramente una verdad, pero no la comunica; o sea, hablando en términos prácticos, impone su doctrina hasta el momento del examen, y no después.

*gister dixit*, sino que a veces, pocas o muchas, habrá que decir sinceramente *magister dixerit*: el maestro no tuvo en cuenta esta objeción y por eso no dice nada al respecto; pero yo, que soy de su Escuela, digo... Y la respuesta será la solución de la Escuela de siempre a la dificultad de ahora<sup>10</sup>.

Sólo quien se siente *propietario*, y no meramente cómodo usufructuario, se sentirá obligado a hacer progresar la doctrina de la Escuela, perpetuándola a través de las circunstancias más adversas, sin renunciar a ella, pero tampoco sin refugiarse en ella a más no poder.

La verdadera Escuela nunca debe ser un refugio, sino que debe ser lo que fué para el maestro: un puesto de lucha avanzada. Por eso la Escuela ideal siempre cuenta con maestros. Porque escuela que enseñe algo, y no enseñe a enseñarlo, está condenada a desaparecer.

En definitiva, ésta es la señal de la Escuela ideal: más que a poseer una verdad, enseña a ser maestro de ella. Porque la enseñanza tiene algo que la mera posesión de la verdad no tiene: la posibilidad de enriquecerse continuamente a la vez que se enriquece a otros, y la tendencia a enriquecerse sin por eso empobrecer a nadie.

La verdadera Escuela tiene dentro de sí una vitalidad, una personalidad dinámica, que es su mejor defensa.

La mejor prueba de lo que decimos es el hecho que la decadencia de una escuela se produce cuando los llamados *comentaristas* se aferran a la letra del maestro, y pierden su espíritu progresista<sup>11</sup>. Mientras que el hecho de varias *escuelas*

<sup>10</sup> A propósito de la escuela de Santo Tomás, O. LOTIN, *Psychologie et Morale aux XIIe. et XIIIe. siècle. Problèmes de morale* (tome III partie II). Louvain, 1949, pp. 580-586, distingue entre "une doctrine conforme à la pensée du maître ou à la logique du système" y lo que sería "la doctrine telle que saint Thomas l'a conçue". La verdadera escuela, y la de Santo Tomás lo es, queda siempre abierta y bien dispuesta para tales ampliaciones.

<sup>11</sup> Es el *psitiquismo* de los comenaristas. Un profesor de Lovaina, tomista a quien tuve el gusto de oír un curso, decía que él era *de inspiración tomista*, no *gramófono tomista*. Por eso, cuando al pie de una observación personal, citaba un texto de Santo Tomás, no quería con eso significar que allí Santo Tomás decía lo mismo que él; sino simplemente testimoniar que, leyendo ese pasaje precisamente de su maestro, se había inspirado. Es decir, más que apoyarse en la autoridad de su maestro, quería agradecer la inspiración y, sobre todo, la personalidad en el pensamiento, de que su maestro lo había hecho capaz.

*menores* dentro de la gran escuela-madre es una muestra de vitalidad reconfortante para todas ellas<sup>12</sup>.

Queremos decir que el número de maestros dentro de una Escuela crece necesariamente, a medida que la Escuela se asienta, porque es esencial a una Escuela formar maestros.

Y el hecho de que personas inteligentes y capaces se consideren todas maestros dentro de la misma Escuela, es señal que la Escuela todavía les satisface; si no, como enseguida veremos, crearían su propia escuela, a costa de aquella que los formó<sup>13</sup>.

\* \* \*

Para entender mejor la fidelidad al maestro, que deja a salvo la libertad personal de sus sucesores en el magisterio vivo de la Escuela, conviene distinguir tres aspectos de su personalidad, que son tres momentos de su vida intelectual: *espíritu*, *mentalidad* y *expresión*<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> El gran escándalo de la Escolástica, su subdivisión en escuelas, no es pues señal de decrepitud. Y si una de esas sub-escuelas se creyera la única digna de ser oída, ésa es la que daría señal de decrepitud, porque se estaría alejando peligrosamente del espíritu amplio y progresista de sus grandes maestros. *Ego autem neminem nomino...*

<sup>13</sup> Por eso creemos que la pacífica convivencia de muchas sub-escuelas dentro de la escolástica, es el mejor argumento de la vitalidad de la misma; y la protección de tal convivencia es la mejor manera de asentar definitivamente esa vitalidad. Así lo ha hecho Pío XII, *Discurso a la Pontificia Universidad Pontificia*, en el Centenario de la misma (17 de octubre de 1953), L'Osservatore Romano (edición castellana), n° 106: "Nuestros insignes autores y maestros juntaron maravillosamente una fidelidad constante al Sumo Doctor (Santo Tomás) con la tan estimable libertad para la investigación de las doctrinas, libertad que nuestros predecesores, León XIII y los que lo siguieron en la Cátedra de Pedro, han querido se conservase intacta. Sea pues lícito a cada profesor, dentro de los límites arriba señalados que no se deben franquear, adherirse a cualquiera de las escuelas que en la Iglesia han adquirido derecho de ciudadanía". Esta libertad supone que la Escolástica ha sido capaz, y sigue siéndolo, de formar tantos maestros igualmente dignos de ser seguidos. Y aun dentro de la escuela que se llama *tomista* por antonomasia, creemos que la proliferación contemporánea de tantos *centros tomistas*, como el de Roma, Lovaina, Toronto... y otros semejantes en Alemania y Francia, tan variados en sus matices, es muy buena señal.

<sup>14</sup> "Nous admettons à titre d'hypothèse de travail qu'il y a comme trois plans dans l'intelligence humaine... Dans l'esprit humain, il y a trois dimensions. Pour étudier un auteur, il faut considérer dans cet auteur comme trois couches d'adhésion (voir plus haut, pp. 33-35). Il y a d'abord la *couche du langage*... Le deuxième plan est celui de la *mentalité*. Au-dessus de ce plan de la mentalité, il y a le plan de l'*esprit*. L'esprit n'est ni le langage, ni la mentalité, mais il est enveloppé par le langage et la mentalité... Nous appelons

Si fuera absolutamente posible nacer maestro, lo primero sería tener un espíritu propio, y lo último sería buscarle una expresión. Pero como de ordinario nadie llega a ser maestro si no es comenzando por ser discípulo, lo primero suele ser aprender una expresión, y lo último sentirse en plena posesión del espíritu de la Escuela. Pero cualquiera sea el orden cronológico de estos tres factores, lo cierto es que los tres constituyen la personalidad intelectual del maestro.

Ya se ve la importancia que tiene, dentro de una Escuela, el espíritu del maestro: no sólo caracteriza a la misma, sino que es la deuda mayor que ella tiene con su maestro; y es también lo que confiere a otros, dentro de la misma Escuela, el grado de maestro.

Por eso, una cosa es recibir un título, como se recibe un diploma; y otra, recibir una formación, que capacita para la acción ulterior. Lo que hace al nuevo maestro no es el diploma (ni menos el examen en sí mismo, que necesariamente lo precede entre nosotros), sino la capacidad que le permite enseñar a otros.

Porque quien no capta el espíritu de la Escuela, no puede pretender enseñar en ella. Y si capta otro nuevo espíritu, debe fundar otra escuela. Así como, si no capta ninguno, ni antiguo ni nuevo, mejor es que se dedique a otra cosa, porque está perdiendo tiempo.

La mentalidad, que era el otro elemento de la personalidad del maestro, comprende una serie de resonancias personales, debidas al ambiente, educación, contacto con otros espíritus y mentalidades, que algo dejan siempre en quien se pone dentro de la esfera de sus influencias.

El lenguaje, finalmente, es el vehículo de expresión: la última capa de la personalidad del maestro.

enveloppement l'état d'un germe dans lequel l'élément de vie se trouve mêlé à matériaux étrangers ou contraires. De ce point de vue, le développement serait assez bien défini par l'effort que ait le germe pour se délivrer de ses enveloppements provisoires, ou du moins pour les purifier par des précisions et des interprétations plus exactes. Nous appelons *esprit* l'idée qui anime, qui informe et qui dirige le développement" J. GURTON, *Le développement des idées dans l'Ancien Testament*. Aix-en Provence 1947, p. 86-87.

Aunque lo esencial de la Escuela sea el espíritu de la misma, no se puede negar que además cada una tiene su mentalidad y su lenguaje.

La mentalidad implica una manera de ver las cosas, un ángulo de visión, una perspectiva histórica, un planteo peculiar de ciertos problemas, y una preferencia por ciertas soluciones, que se podrían llamar sistemáticas<sup>15</sup>.

El lenguaje implica un tecnicismo, un modismo, un estilo gramatical y hasta tipográfico<sup>16</sup>.

Por donde se ve el proceso implicado en el aprendizaje. El discípulo se pone primero en contacto con el lenguaje para habituarse, al menos auditivamente, a los tecnicismos de la Escuela. Es una de las funciones de la *dialéctica* escolástica. Despreciarla, sería olvidar la importancia, tan del gusto de los modernos, de la expresión en la vida del hombre. Así como darle importancia definitiva, sería condenar la Escuela al fracaso, al reducirla a su mínima expresión<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Algunos oponen *sistema a espíritu fundamental*. Pero para lo que ahora pretendo me resulta más conveniente la consideración tripartita de espíritu, mentalidad y lenguaje.

<sup>16</sup> Ciertas formas gramaticales de la antigua Escolástica, que se encuentran en Santo Tomás, pongamos por caso en la Suma Teológica, y que un moderno atribuiría quizás a la mentalidad, y aún al espíritu medieval, son en realidad artificios tipográficos que hoy en día se podrían suplir ventajosamente con cambios de tipos de letra. Es decir, que Santo Tomás habría escrito tal vez con otro estilo, si hubiera contado con los modernos medios tipográficos. No digo que la tipografía vaya a influir en la mentalidad de un autor, y mucho menos en su espíritu; sino que puede afectar la interpretación que nosotros, a través de su lenguaje impreso, hacemos de su mentalidad. Somos nosotros los afectados por la tipografía moderna, que nos ha habituado a leer con más facilidad las ediciones modernas que las reediciones de las otras antiguas. Y esa mayor facilidad que experimentamos, a veces la atribuimos al mismo autor y decimos que el antiguo nos resulta pesado. Por eso cuando leemos el texto original, a pesar de la dificultad del latín, lengua muerta, como los artificios tipográficos forman parte de la misma lengua, nos sentimos más a gusto en su lectura, que cuando, mantenidos los mismos artificios, leemos una traducción en lengua moderna. Cfr. J. TONNEAU, *Compte rendu: Saint Thomas d'Aquin. Somme Théologique. La prudence. II-II, pp. 47-56. Traduction française par Th. Denan*. Bulletin Thomiste, tome VIII, p. 89-90.

<sup>17</sup> No tengo más remedio que tocar temas cuya importancia es mayor de la que aquí les puedo conceder. A propósito de la dialéctica, no puedo dejar de citar el interesante estudio de J. ISAAC, *La notion de dialectique chez Saint Thomas*. Revue des Sciences Philosophiques et Théologiques. XXXIV (1950), pp. 481-506. Y diversas reacciones que el mismo autor ha manifestado ante otras nociones, tanto de la dialéctica como de la metafísica, manifestadas por otros autores. Mi actual referencia a la dialéctica es sólo en su aspecto técnico-verbal.

Pasado este primer momento, posiblemente muy breve, le queda al discípulo otra etapa más larga, a través de las tesis sistemáticas. Son las que lo van introduciendo en la mentalidad de la Escuela, en lo que ella se distingue de las demás mentalidades (las tesis dividen a las escuelas). Las tesis tienen sus partes clásicas, prenotandos, sentencias y argumentos; y forman los *tratados*, que son las partes de la doctrina total de la Escuela. Etapa inevitable ésta de tesis y tratados. No porque se filosofe en esa forma parcial y parcelante, sino porque así se aprende mejor y se llega más totalmente a captar la mentalidad de la Escuela<sup>18</sup>.

A medida que el discípulo pasa de la expresión a la mentalidad, se va acercando al espíritu de la Escuela, que es lo que importa en definitiva. Y mientras no se llega a él, ni la mentalidad ni, mucho menos, la expresión satisfacen. Lo que hace

<sup>18</sup> Para llegar a la mentalidad de la Escuela, el camino es pues el de la tesis y tratados, pero a condición de que en ellas las soluciones sistemáticas se vayan presentando como soluciones a los problemas, y no meramente como afirmaciones absolutas. Porque la mentalidad es una actitud ante el problema global que plantea la realidad. Y no existen problemas aislados, que se van sucediendo cronológicamente, sino que un problema plantea el siguiente, en cuanto que su solución crea un nuevo problema, y la solución de éste, otro; y así indefinidamente. Sólo a condición de que las tesis, al sucederse dentro de los distintos tratados, hagan sentir esta continuidad de los problemas, serán el camino apto hacia la mentalidad de la Escuela. Algunos parecen creer que se llega a poseer una mentalidad escolástica cuando se ha recorrido en un cierto orden sistemático, todas las tesis de todos los tratados. Yo creo que el orden de las tesis pertenece todavía al plano de la *expresión*; mientras que el orden de los problemas llega ya al plano de la *mentalidad*. Se siente hoy día una reacción contra los manuales clásicos, y se trabajan afanosamente y multiplicadamente obras personales que desplazan en el mercado a los manuales. Este hecho no es sino la traducción mercantil del hecho humano de que la expresión es necesaria, pero no definitiva: más allá de ella hay que ir en busca de la mentalidad. Y enseguida veremos que aún la mentalidad es algo transitorio; porque, como acabamos de insinuar, ella se va formando a medida que la mente persigue una solución que se le va difiriendo continuamente. No quiero decir que cada tesis no aporte nada; sino que en tanto aporta algo en cuanto es la solución a un problema; pero esta primera solución, plantea otro problema, y así sucesiva y continuamente. En lo que acabo de anotar, se delinea una concepción dinámica de la inteligencia humana, cuyo ideal está siempre delante, pero nunca totalmente a su alcance definitivo. Cfr. A. MANSION, *L'existence d'une fin dernière et la morale*. Revue Philosophique de Louvain, 48 (1950), pp. 470-471. A esta concepción del sujeto que filosofa, hace juego una concepción totalizante del objeto de filosofar, que se supone ser un continuo problema. Cfr. L. LANDGREBE, *Philosophie der Gegenwart*, Bonn, 1952, de acuerdo al juicio que de este libro hemos hecho en *Reseñas bibliográficas*, Ciencia y Fe, XII (1956), pp. 108-111.

aceptable tanto la mentalidad como, sobre todo, la expresión técnica y sistemática, es el espíritu que en ellas se comienza a gustar. Sin este gusto por el espíritu de la Escuela —sabiduría es *sápida-ciencia*, sabroso conocer que define un hecho de experiencia, aunque no cumpla todas las reglas etimológicas—, sin este gusto, decimos, lo demás de la Escuela resulta insoportable.

La permanencia y, contemporáneamente, el aprovechamiento del discípulo dentro de la Escuela está, pues, condicionado a la captación del espíritu, a través y por medio de la expresión y la mentalidad.

Así como el hecho de la separación —actitud herética— después de un período de revolución interna, se explica por la insatisfacción de un discípulo capaz que, en medio de la insatisfacción, capta ya algo de lo que le satisfaría. Y se lanza tras la novedad.

El creador de una Escuela es un descubridor; pero primero ha sido un revolucionario. Por eso, en las primeras expresiones de su descubrimiento siempre se nota algo de resentimiento respecto del pasado, y algo de ilusión respecto del futuro.

La misma mentalidad, y no sólo la expresión primigenia del creador de una Escuela, está matizada de estos dos sentimientos profundos, resentimiento e ilusión, que son características del revolucionario aun político.

En la nueva Escuela, como en la pasada, el espíritu del maestro, su intuición fundamental, eso que lo ilusionó aún en medio de su insatisfacción escolar, se encuentra cubierta por la dura costra de los tecnicismos, y por las capas propias de la mentalidad, aun de la más dinámica y totalizante. Y eso que, desde el interior, es algo que se posee de una vez por todas —porque así se encontró en un momento de genio—, debe entregarse poco a poco a los de fuera, los nuevos discípulos. Y por eso se crea una nueva dialéctica introductoria, y se van dando nuevas tesis y tratados del nuevo sistema, de modo que dialéctica y sistema sean antídotos de los otros tecnicismos y mentalidades.

Y el revolucionario de ayer, que se sentía seguro de sí mismo, y dominando la situación, comienza a sentir la insatisfacción de algunos de los suyos. Y comienza a ver, fuera de su alcance, nuevas ilusiones: la de sus discípulos más capaces.

Hasta que la insatisfacción y el resentimiento del nuevo revolucionario es tan fuerte, que crea una nueva escuela, con la misma ilusión que su maestro de ayer<sup>19</sup>.

Descartes publica su Discurso del Método, manifestando su insatisfacción por el pasado. Y Kant escribe los Prolegómenos para una metafísica futura, donde muestra su gran ilusión. Husserl da una idea de lo que sería una pura fenomenología, como quien busca limpiar a la filosofía de todas sus impurezas. Y Heidegger se queja del olvido del Sr, como quien se queja de una ofensa personal.

¿Ha conseguido alguno de éstos lo que era su ilusión?  
¿Ha conseguido siquiera ser el primero en la serie del verdadero filosofar, y el último de los revolucionarios?

No parece. Pero al menos todos han conseguido una cosa que demuestra que, si no han llegado a la entera verdad, al menos han acertado con la verdadera pedagogía: formaron hombres capaces de pensar por cuenta propia, y constituirse a su vez en maestros. Es decir, hicieron sentir la necesidad de un espíritu, y su prevalencia por sobre la mentalidad misma, y la expresión.

Además, ninguno de ellos ha sido nulo en cuestión de verdad. Es el juicio que el sentido común inspiró a Aristóteles, reflexionando sobre lo que todos los demás, maestros antes que él en la propia o en la ajena escuela habían filosofado; juicio que Santo Tomás repitió, apoyándose en su propia concepción del hombre: nadie está tan escaso de verdad, que no posea

<sup>19</sup> H. SALMAN, *La multiplicité de l'expérience philosophique et la métaphysique de l'être. Revue des Sciences Philosophiques et Theologiques*, XXXI (1947), p. 191: "Conceptions révolutionnaires, qui semblent relever du génie artistique plus que de l'attitude scientifique". Se refiere a ciertos revolucionarios de la filosofía en concreto. El aspecto *artístico* de la revolución filosófica puede deberse a la preponderancia del aspecto afectivo, resentimiento e ilusión; o, en el caso particular de algunos autores que allí se cita, a la importancia que en ellos adquiere la expresión para justificar —y mantener— el estado de insatisfacción angustiada ante las otras soluciones dadas, más que para encontrar —lo que se sería más *científico*— un camino hacia la nueva solución.

algo de ella. Porque la verdad es algo tan propio del hombre, que dejaría de ser hombre quien no tuviera nada de ella<sup>20</sup>.

\* \* \*

Volviendo al terreno pedagógico, digamos que toda Escuela digna de este nombre, si no llega a comunicar su propio espíritu, al menos hace sentir la necesidad de poseer alguno, de sentirse en posesión de él, de sentirse dueña y propietaria de algo digno de ser comunicado a otros.

Por eso todas las escuelas, aun las que en su doctrina tienen mucho de error, tienen asegurada cierta perennidad, en la medida que inculcan este sentido personal de la verdad. No es el error evidentemente lo que les asegura la perennidad; ni la mera verdad que poseen, porque esa verdad no es exclusiva de ellas, sino que se encuentra en otras que ventajosamente pueden hacer sus veces; sino que su perennidad como Escuela le viene de su capacidad de comunicar ese espíritu personal, de propiedad en la posesión de la verdad.

Este espíritu de propiedad, del que desde un principio hablamos como característica primaria de la verdadera Escuela, versa primariamente sobre el espíritu, sobre la intuición fundamental, la genialidad propia del maestro.

Tal espíritu no está necesariamente vinculado a una mentalidad, ni mucho menos a una expresión. Por eso trasciende las épocas y las personas concretas que en cada una de ellas lo representan.

La Escuela ideal es por su esencia algo perenne<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> S. THOMAS, *In II Met., lect. 1, n° 275*: "Licet nullus homo veritatis perfectam cognitionem adipisci possit, tamen nullus homo est ita expertus veritatis, quin aliquid de veritate cognoscat". En la contraposición se nota la confianza fundamental. La consecuencia, también pedagógica, será la *benevolencia* fundamental respecto de cualquier adversario, y el *deseo de colaborar* con todos en la línea del ideal común. La verdadera Escuela tiene una dimensión humana universal: nadie como la Escolástica lo ha conseguido en sus grandes maestros. Una cosa es aceptar el error, y otra colaborar *en la verdad* con quien *además* está equivocado.

<sup>21</sup> Cuando los miembros de una Escuela se aferran meramente al tecnicismo, y ponen todas sus defensas, y consumen todas sus energías en el culto de la expresión, hay un serio peligro de *psitauquismo intelectual*, que es una de las señales más evidentes de decadencia intelectual (como la superstición lo es del sentimiento religioso). Y cuando, sin llegar a ese extremo, esos miembros

## II. — LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA IDEAL

Nos falta ver otra característica de la Escuela ideal, siempre en la línea de su espíritu.

Hasta ahora hemos insistido en lo personal de la Escuela, ya que el espíritu de propiedad es una irradiación propia del carácter personal del hombre.

Queremos llamar la atención sobre lo comunitario del mismo espíritu de propiedad, como reflejo del carácter social del mismo hombre.

La propiedad intelectual, primera característica de la Escuela ideal, tiene sentido comunitario, y esta es su segunda característica.

Ningún discípulo se siente tan dueño de la herencia de su maestro, que quiera excluir de ella a los demás. Al contrario, la quiere comunicar, multiplicando los poseedores felices del mismo tesoro espiritual. Más aún, quiere comunicar la misma comunicabilidad. Y esta comunicabilidad indefinida, propia del magisterio que se va perennizando, en ninguna propiedad es tan posible como en la intelectual, que no se corrompe ni se gasta.

Por eso, dada la esencia comunicativa del hombre, su dimensión comunitaria, su tendencia al don y al don social, nada es tan humano como la Escuela, porque nada le permite realizar su ideal social tan completamente, y a la vez dejando tan a salvo el carácter personal inalienable del mismo hombre<sup>22</sup>.

de la Escuela se aferran meramente a la mentalidad originaria, sin querer ya adaptarse a la mentalidad de la época en que viven, porque sólo quieren pensar *lo que* el maestro pensó, y no se animan a pensar también *como él* pensaría, la Escuela comienza a rozar y aún a chocar violentamente con su ambiente, dando señales de anquilosamiento senil. Tal Escuela pasa automáticamente, de la historia, a los libros de los historiadores; y de la vida, a un museo de curiosidades del pasado. La verdadera Escolástica siempre ha evitado el psitaquismo como la senilidad; sin poder negar que haya habido escolásticos que no lo han evitado suficientemente.

<sup>22</sup> Si la anterior consideración, sobre el *espíritu de propiedad* que engendra la Escuela, la descubriamos en un hecho histórico, tal como lo presentaba Zürcher, sin hacer hincapié en sus argumentos, sino solamente tomando su afirmación como punto de partida; las actuales consideraciones sobre el *espíritu de comunidad* en la Escuela son aún más independientes de la historia, porque se basan en la misma esencia del hombre eterno, en su raíz dinámica, con su dimensión social. Esta tesis antropológica, entiendo siempre por antropología una metafísica dinámica de la persona humana, va invadiendo todos los campos,

La Escuela resulta así una comunidad en la cual la persona no se pierde, sino que se perfecciona con el don intelectual, que es el don menos exterior a la persona, y que se realiza del modo menos material posible.

La Escuela consiste en que los otros participen del espíritu del maestro, que es precisamente su mundo interior, o sea, lo más personal que él tiene.

En la Escuela todo, pero sobre todo el espíritu, es común, sin dejar de ser personal de cada uno. Y la riqueza que nace del ambiente común es de uno sin dejar de ser del otro<sup>23</sup>.

Ahora bien, este espíritu comunitario va a tener una consecuencia histórica muy interesante. Así como el espíritu de

desde los más modernos del trabajo manual, hasta los sublimes de las relaciones personales con Dios. Pero aunque la tesis en que nos basamos trasciende la historia, encontrará —como enseguida veremos— su confirmación histórica en un hecho de escuela, y precisamente en un hecho afirmado por el mismo Zürcher. Claro que aún entonces no serán los argumentos de Zürcher, sino sus afirmaciones escuetas las que nos servirán de punto de partida. No porque no podamos encontrar en otros hechos más argumentados el mismo punto de partida para nuestras consideraciones pedagógicas, sino porque siempre queremos testimoniar que a propósito de la lectura de Zürcher se nos ha ocurrido concretar estas ideas sobre la Escuela ideal.

<sup>23</sup> Cfr. A. Brunner, *Conocer y crear*. Madrid 1954. Nos referimos al mismo capítulo *Fe y amor*, ya citado en la nota 9. El autor nos habla allí de revelación y amor. Equivale a lo que aquí decimos de magisterio y aprendizaje. Y tiene toda su vigencia en el magisterio sobrenatural, del cual el autor nos habla en la segunda parte de esa obra. En ella, sobre todo en el capítulo titulado *Fe e Iglesia*, la Iglesia se presenta sustituyendo a Cristo, hablando en su nombre, enseñando según su espíritu: en una palabra, atribuyendo a Cristo la doctrina que ella enseña. Esta atribución, que tiene su sentido pleno en el caso de la Iglesia, por el vínculo ontológico de la gracia de Cristo en sus miembros, y por la misión oficial que el cuerpo ha recibido de su Cabeza, tiene su analogía en la atribución de que estamos hablando, propia de la Escuela ideal en el orden de la naturaleza. Es que el orden sobrenatural supone la naturaleza misma de las cosas y, trascendiéndolas, las imita en lo esencial. A esto se añade que, en el mismo orden natural, la Escuela que más próxima se halla, por razones providenciales, de la Iglesia, se halla también más cerca de esa manera de ser comunitaria de la misma: la Escolástica es, en lo humano, la imitación mejor del magisterio divino de la Iglesia, en lo que ella tiene de magisterio, no en lo que tiene de divino. Así como en el texto de este artículo siempre atiendo a la Escuela ideal, prescindiendo de las demás escuelas que realizan más o menos perfectamente este ideal, en las notas haré siempre referencia a la Escolástica apuntando a un estudio ulterior, en que consideraré a la Escolástica, no como la escuela de tal o cual siglo, sino como la única Escuela de la Iglesia *en lo humano*, así como la Iglesia es la única Escuela *de lo divino*.

propiedad se manifestaba en la defensa personal que el discípulo hacía de la doctrina del maestro, así el espíritu de comunidad va a manifestarse en el hecho histórico de que se atribuya al maestro, no sólo lo que escribió o dijo personalmente, sino también la obra de la comunidad, realizada a impulso de su espíritu, o como consecuencia vital del mismo.

Tal atribución literaria nos parece hoy en día enteramente extraña y anormal, porque nuestro sentido crítico, acentuado por la reflexión y la investigación histórica, y consciente por lo tanto de las consecuencias desagradables que puede tener para la fama del maestro que se le atribuya lo que no escribió y ni siquiera dijo, nos impide hoy en día hacer tal atribución. Pero en las épocas primitivas de las escuelas, predominaba el sentido comunitario por sobre la reflexión histórica, y se vivían en común los riesgos y los triunfos de la Escuela.

Yo no digo que tal atribución, históricamente falsa, sea una consecuencia tan necesaria del espíritu comunitario de la Escuela, como lo era la defensa personal respecto de la personalidad que la Escuela desarrollaba.

O mejor, no quiero decir que tal atribución histórica sea una consecuencia metafísica de la esencia misma de la Escuela, sino que psicológicamente se explica por el ambiente comunitario, esencial a la Escuela verdadera.

Digo que las escuelas primitivas, que viven más espontáneamente según la propia naturaleza, y menos reflejamente se preocupan de otras razones de conveniencia externa, no tienen tanta dificultad en seguir atribuyendo al maestro, que para los discípulos vive todavía en espíritu, lo que ellos van encontrando después de su desaparición.

La razón que psicológicamente explica este hecho, es que ven un lazo sustancial entre aquel *antes* del maestro, que es su espíritu, y este *después* propio de ellos mismos. Lazo que prescinde de esas diferencias temporales, porque no es algo histórico, sino *metahistórico*.

\* \* \*

Toda comunidad de vida se extiende temporalmente en pasado y presente, y tiende hacia el futuro. La historia cree abar-

car con seguridad al pasado; al menos, hace esfuerzos verdaderamente críticos para lograrlo, usando de los documentos. En cuanto al presente, es más prudente, porque sabe que de cerca las cosas se ven desproporcionadamente; con todo, no deja de aventurar sus juicios rápidos, como uno que tira la piedra, y en seguida esconde la mano. En cuanto al futuro, supongo que no habrá muchos historiadores que se sientan profetas; a lo más, dejan esa tarea a los que hacen o filosofía o teología de la historia.

Una vez hecho esto, la historia se calla. Pero la metahistoria todavía tiene que decir algo. No lo hará respecto del futuro, por las mismas razones que la historia. Tampoco lo hará respecto del presente, como no sea para confirmar sus apreciaciones del pasado. Pero la metahistoria tiene todavía algo que decir respecto del pasado.

Un hombre, si se lo considera aisladamente, sólo tiene historia. Una comunidad de hombres tiene además metahistoria, porque entre los miembros de una comunidad existen relaciones totalmente diversas de las meramente literarias y documentales; y esas relaciones no entran dentro de los esquemas y categorías históricas. Se fundan en la identidad y comunicación imperceptible del espíritu, que inspira a todos sus miembros, por distantes que estén los unos de los otros en el espacio y en el tiempo, las mismas ideas fundamentales, que se expresan en tesis notablemente coincidentes<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Cfr. H. RAHNER, *Saint Ignace de Loyola et la genèse des Exercices*. Toulouse, 1948, p. 76. El autor hace una aplicación de la metahistoria a esa comunidad que es la Iglesia, a propósito de un santo, San Ignacio de Loyola, considerado precisamente no como hombre aislado, sino como *hombre de iglesia*. En esta misma revista hemos publicado un comentario amplio de este libro, en la entrega anterior. En ese mismo comentario hemos tratado de justificar el que en ese caso se hiciera metahistoria, trascendiendo la historia de los documentos. Entonces dijimos que la justificación era la *ley de la providencia* de Dios, cuyo Espíritu asistía a su Iglesia visible, y suscitaba santos de espiritualidad muy parecida, siempre que los problemas que ellos debían resolver eran también parecidos. En nuestro caso, que es el de la metahistoria de esa comunidad natural que es la Escuela ideal, la justificación no la podemos buscar fuera de ella, en una especie de *Deus ex machina*, sino en su misma esencia comunitaria. En cambio, si tratáramos ya de esa escuela que es la Escolástica, podríamos insinuar algo semejante a lo dicho de la Iglesia, en cuanto que la Iglesia, en su magisterio humano, la ha hecho entrar dentro de la providencia divina. Pero de este aspecto providencial de la Escolástica hablaremos en otra ocasión.

El objeto de la metahistoria es el espíritu común, comunitario, que anima un sinnúmero de reacciones personales que la historia constata, pero que no explica totalmente, porque en los documentos directos no consta siempre el por qué de esas reacciones.

La metahistoria no consiste en la afirmación de hechos, que se añadan a los afirmados por la historia, sino que se reduce a explicar ulteriormente esos mismos hechos, por principios que trascienden los documentos inmediatos<sup>25</sup>.

\* \* \*

El hecho que quisiéramos explicar es el de la atribución de una doctrina, no a quien la concreta históricamente dentro de la Escuela, sino a quien la inspira: de modo que, en adelante, esa doctrina corre bajo el nombre del maestro, ocultándose con ello tal vez para siempre el nombre del discípulo redactor.

Admito que tal atribución es históricamente falsa, y no voy a decir que sea metahistóricamente verdadera: la metahistoria supone, no contradice a la historia, y pretende completarla, no destruirla ni negarla.

Admito, además, que pueda darse otra explicación histórica de la falsa atribución de que hablamos. Por ejemplo, más de una vez se podrá probar, con documentos en la mano, la mala

<sup>25</sup> Cuando la filosofía trata de explicar un hecho, sabe que a veces encuentra otros hechos, que caen dentro de las categorías de los primitivos: por ejemplo, cuando explica un hecho por sus causas. Pero sabe que a veces encuentra más bien principios de explicación, que quedan fuera de las categorías primitivas, y dejan de ser vulgares, es decir, comunes con el vulgo, y son estrictamente filosóficas. Dígasele, por ejemplo, al hombre de la calle que, para explicar su limitación y contingencia, debe admitir una distinción real entre esencia y existencia; ya se ve que ese principio de explicación queda fuera de sus alcances, sin dejar por eso de ser alcanzable perfectamente por parte del filósofo. La filosofía pues no se contenta con explicaciones que están, por así decirlo, re-presentadas en la mente y en la realidad, sino que a veces admite explicaciones de la realidad que sólo están significadas mentalmente. El punto de partida del filósofo siempre es un hecho; pero a veces llega a principios que no pueden ser meramente abstraídos de la realidad, sino que la trascienden, siendo entonces objeto de intuición eidética, o como quiera llamársela. Esta breve referencia a la característica trascendente de la metafísica, puede ayudar a los menos ejercitados en ella, para comprender la característica, también trascendente, de la metahistoria.

voluntad, sea del discípulo, sea de otro que firma con el nombre del maestro, lo que él escribe o publica<sup>26</sup>.

Pero si no siempre es necesario recurrir a la explicación metahistórica, al menos es cierto que tal explicación es posible; y resulta más benévola, porque deja a salvo la honestidad y veracidad de quien hace tal atribución, históricamente falsa, pero metahistóricamente explicable.

Más aún, a veces son tantos los documentos por los que consta la honestidad de quien se oculta bajo el nombre del maestro, que la explicación metahistórica resulta entonces la única históricamente admisible.

Ahora bien, ¿cuál es esta explicación metahistórica que hace rato anunciamos, sin expresarla todavía totalmente?

Vamos a definirla abstractamente como una consecuencia psicológica de la esencia comunitaria de la Escuela ideal. Consecuencia que resulta, aun para un hombre honesto y veraz, motivo psicológico suficiente como para atribuir a su propio maestro lo que él, y no precisamente su maestro, ha escrito.

Para verlo en concreto, preferimos dar los hechos de falsa atribución literaria, que nos parecen inexplicables por mala vo-

<sup>26</sup> J. DE GHELLINCK, *Patristique et Moyen âge, Tome II, Introduction et compléments à l'étude de la Patristique*. Bruxelles, 1947, p. 348. "Personne ne s'étonnera qu'il en faille dire autant (lo que dijo de exactitud de códices) de l'exactitude des attributions. Même à Rome, du vivant de l'auteur, circulaient sous son nom des pièces apocryphes: Sénèque nous l'apprend; Marcial, Quintilien en sent victimes, comme d'autres sans doute... Or deux mobiles surtout pouvaient multiplier les apocryphes. Si l'intérêt mercantile était mauvais conseiller dans le champ de la littérature profane, on a la preuve que la librairie chrétienne n'en fut pas exempte non plus... Mais au-dessus de l'intérêt commercial, il avait surtout les préoccupations doctrinales. Sans doute, elles obéissaient parfois à des intentions élevées à un moment surtout où l'opinion courante ne taxait pas sévèrement l'imposture littéraire, ou l'innocentait même. Ainsi, les pieux écrivains, cirterciens ou autres, qui nous ont composé et transmis sous le nom de saint Agustin, de saint Jérôme ou de saint Anselme, des homélies, des traités ou des prières, toutes pénétrés de la pensée et de l'unction de leur auteur supposé, ne soupçonnaient pas qu'on viendrait un jour à leur intenter un procès en faux littéraire pour la composition d'ouvrages jugés par eux solitaires et bienfaisants (Voir, par exemple, *L'Essor de la littérature latine au XIIIe siècle*, t. I, pp. 182-183)". Hemos querido citar este autor que, además de dar como razón de una impostura histórica la mala voluntad, señala otra razón (que nosotros hemos subrayado), que podríamos llamar la buena voluntad llevada al exceso, que supone un ambiente que no lo toma a mal, pero que además supone un principio intrínseco, que es el espíritu común que existe tanto en quien escribe como en aquel a quien se atribuye lo escrito.

luntad de sus autores. En esos hechos históricos se podrá ver en acción a dicho principio metahistórico.

Sólo al final, y no tanto como confirmación de lo dicho, cuanto para dejar constancia de que el hecho afirmado por Zürcher fué la fuente de inspiración, volveremos a referirnos a la Academia de Platón.

Pero siempre y en todos los casos históricos que mencionaremos, más bien buscamos una manera sensible de describir el principio metahistórico, que un argumento positivo en su favor.

Porque nuestro argumento en realidad no es histórico sino metafísico: se basa en la naturaleza humana, en su dimensión social, en su capacidad de convivencia y de colaboración plena con otro; hasta el punto que el don, siendo mutuo entre ambos, haga que desaparezcan los límites entre *lo tuyo y lo mío*, y la obra común tome las dimensiones de la Escuela, y se identifique sin más con la obra del maestro. Pero de esto volveremos a hablar después de haber citado algunos hechos que, como decíamos, lo sensibilizan<sup>27</sup>.

\* \* \*

El hecho comunitario al que voy a referirme, es el de la redacción de la Sagrada Escritura, en el Antiguo Testamento. Se tratará, como en seguida veremos, de la atribución de todo un *libro*, a un *autor*, a pesar de que él personalmente sólo habría redactado una parte. Y no se podrá hablar de *mala voluntad*, como razón del hecho, porque ahí no hay librero que quiera hacer su agosto, ni hay adversario que quiera medrar a costa de la fama del otro. Sólo se podrá pensar en *buena voluntad*, fundada en la naturaleza de las cosas, que trasciende la naturaleza histórica de las personas consideradas aisladamente.

<sup>27</sup> Volvemos a recordar lo que dijimos en la *nota 4*, porque es un principio de metodología que campea en todo nuestro artículo: la independencia de los *principios metafísicos*, respecto de los *ejemplos* sensibles con que se los enseña. Si no fuera así, dijimos entonces, buena parte de la metafísica de Santo Tomás, enseñada en ejemplos de dudosa actualidad científica, habría dejado de ser actual.

Hoy en día sería hacerse una idea un tanto infantil de la redacción de la Biblia, si se la concibiera como resultado de la mera superposición de obras salidas, tales cuales, de las manos de autores determinados. Los antiguos, y sobre todo los semitas, tenían otro *sentido* que el nuestro respecto de la *propiedad literaria*. Dentro de su psicología, todo escrito era, como la verdad que expresaba, *propiedad de la comunidad*; y no chocaba el añadir, quitar o aportar modificaciones, con el objeto de llegar a una mejor presentación de la verdad dicha, adaptando sus modos de expresión a los nuevos tiempos.

De hecho, pocas obras de la Biblia, al menos del Antiguo Testamento, pueden ser atribuidas con certeza a un único y determinado autor. Muchas de ellas han sufrido retoques más o menos profundos en el curso de los siglos, sobre la base del escrito primitivo. Algunas de esas obras son hasta el resultado de una amalgama inteligente y minuciosa de escritos anteriores, o compilación progresiva de documentos diversísimos.

Una rápida mirada echada sobre la composición de la Biblia basta para mostrar su complejidad y su variedad. Al lado de obras hechas de un trazo, y marcadas por la fuerte personalidad de sus autores, se encuentran otras, más numerosas, que parecen ser el fruto de generaciones sucesivas. Más que en nuestra literatura, el problema de las fuentes utilizadas por el escritor se plantea a cada paso.

Toda esta producción literaria traiciona netamente la idiosincracia del semita, que subordina la escritura a la palabra, y considera a la verdad como realidad objetiva, más que como propiedad del individuo.

Este fenómeno hace difícil, y a veces imposible, la determinación del origen literario de cada libro. Pero le confiere a la Biblia el carácter de una unidad compleja (metahistórica, diríamos, y no meramente histórica), y de riqueza desbordante.

Hay, pues, etapas sucesivas en la composición de la Biblia, pero no mera yuxtaposición de libros separados que forman, en sí mismos, un todo. Y más allá de los innumerables escritores que han colaborado en la redacción, siempre se adivina la acción de una *comunidad viviente*, de quien son ellos locutores casi anónimos.

La Biblia es, pues, la historia de la personalidad religiosa de Israel, que trasciende (metahistóricamente) las distintas personalidades literarias que en ella más bien se ocultan, y a quienes la filología y la misma historia tratarían de descubrir<sup>28</sup>.

La Biblia es un *hecho de comunidad*, que se podría llamar hecho de Escuela, en el sentido de que toda religión revelada implica necesariamente cierto magisterio; el de Dios, que de hecho se participa en otros, a quienes Él confía la misión uniforme de profetizar, evangelizar y predicar la verdad revelada.

\* \* \*

Abundan en la historia intelectual de la humanidad esos hechos comunitarios: hechos de Escuela, que manifiestan la esencia profundamente comunitaria del espíritu humano, y que, en la fresca espontaneidad de los tiempos primitivos, en los que todavía no se ha estatuido el frío formalismo de *lo tuyo y lo mío*, da pie a la atribución de todo a uno solo, al maestro, a la cabeza, al padre que ha engendrado en el espíritu.

Y esa atribución históricamente falsa es una afirmación metahistórica de la permanencia del espíritu, de su vitalidad de germen, rodeado, pero no anulado, por la mentalidad y el lenguaje de cada época y de cada discípulo.

Partimos del hecho indicado por Zürcher, de la atribución de los Corpus redactados por Polemón y Teofrasto respectivamente, a Platón y Aristóteles. Buscamos luego en la redacción de la Biblia, sobre todo del Antiguo Testamento, un nuevo hecho de atribución literariamente falsa, que supusiera con mayor evidencia la buena voluntad de los responsables de tal atribución y que, por lo mismo, nos llevara a explicar la falsedad, dejando a salvo la veracidad fundamental de la atribución. Pudimos luego haber mencionado otros hechos, de la civiliza-

<sup>28</sup> Cfr. C. CHARLIER. *La lecture chrétienne de la Bible*. Maredsous, 1951 (4ème. édition), pp. 112-124. Leyendo el autor, nos hemos permitido subrayar el hecho comunitario implicado en la Biblia, que implica cierta pérdida de personalidad histórica en todos los que intervienen, con las consiguientes atribuciones literariamente falsas. En todas esas atribuciones, nos parece innegable la buena voluntad de todos los autores. De modo que el motivo que los justifica metahistóricamente es la presencia operante de la comunidad en todos los tiempos de la redacción de la obra común.

ción greco-latina, o del medioevo<sup>29</sup>. Si no lo hemos hecho así, ha sido porque, si bien consideramos necesaria la experiencia histórica, no queremos dejarnos absorber por ella. Ni queremos distraernos de lo principal que buscamos, que está más allá de este o aquel hecho.

Negar la posibilidad de este más allá sería, tratándose de hechos libres, encerrarnos en la mera historia; así como tratándose de hechos físicos, sería encerrarnos en la física y negar la metafísica.

## CONCLUSION

Es fácil resumir el camino recorrido. Partiendo de la Academia, como escuela de Platón, hemos comenzado por llamar la atención sobre una nota esencial de la Escuela ideal: el suscitar en el discípulo el espíritu de *propiedad* sobre la doctrina que recibe.

De inmediato hemos analizado las condiciones pedagógicas que tal ideal presupone. Y eran, de parte del maestro, el *desprendimiento* personal, el *respeto* de la personalidad ajena, y la *humildad*; y de parte del discípulo, la *actividad* personal, y la *colaboración* con su maestro.

<sup>29</sup> - J. DE GHELLINK. *L'essor de la littérature latine au XIIIe. siècle*. Bruxelles, 1946. Tome I, pp. 182-183: "Il n'est pas étonnant qu'un auteur (saint Bernarde) aussi fécond, aussi fidèle à l'ancienne tradition cistercienne... se soit vu attribuer un bon nombre d'oeuvres qu'il n'a pas écrites, que des disciples souvent anonymes, *imprégnés de son propre esprit*, on fait ensuite circuler sous son nom... Chose fréquente dans l'histoire de la littérature médiévale et prouve incontestable de l'utilisation des grandes oeuvres: les auteurs qui comptent parmi les meilleurs écrivains, sont ceux sous le nom dequels on a placé le plus d'apocryphes, plusieurs de ceux-ci tellement *remplis de l'esprit du maître* qu'un lecteur peu averti ne songe même pas à soupçonner l'inauthenticité". Hemos subrayado la razón que el historiador citado ha dado del hecho de la falsa atribución: la comunidad de espíritu entre el discípulo redactor y su maestro.

Así se suscitaba dentro de la Escuela aquel espíritu de propiedad sobre la doctrina, y, consiguientemente, el sentido de *responsabilidad* sobre su futuro.

Para entender esta Escuela ideal, distinguíamos en el maestro el espíritu, la mentalidad y la expresión. Y decíamos que lo esencial del maestro es su espíritu, su intuición fundamental. El haber encontrado ese espíritu, lo había capacitado para ser maestro; y el darlo a otros, debía ser de manera que lo recibieran o encontraran como algo propio.

Vueltos así al espíritu de propiedad, acerca precisamente del espíritu de la Escuela, común al maestro y a sus discípulos, podíamos llamar la atención sobre esta nueva característica esencial de la Escuela ideal: el espíritu *comunitario*.

Este espíritu de comunidad se hacía más sensible en el hecho histórico de la atribución a un maestro de lo que, en concreto, había escrito un discípulo; con su propia mentalidad las más de las veces, y con su propia expresión, pero con el espíritu del maestro. Esta comunidad de espíritu era lo que, a los ojos del mismo discípulo o de los contemporáneos o sucesores, justificaba el que esa obra se atribuyera al antiguo maestro.

En este sentido, la personalidad del maestro parecería hacer sombra a los discípulos, de modo que lo ganado por aquél parecería pérdida de éstos. Pero tales cómputos de pérdidas y ganancias se sitúan en la línea de la justicia conmutativa, que es aquella en la que nos asemejamos a los animales, cuyas relaciones se reducen a las de acción y pasión.

La línea del hombre es la del amor. En ella, a más del hacer y padecer, hay el dar y el aceptar. Este don y aceptación, en cuanto encarnados, se realizarán mezclados del hacer y padecer. Pero lo propio del hombre es precisamente tender al ideal del puro dar y el puro aceptar. Y esta tendencia es posible, porque es posible el mutuo don y la mutua aceptación<sup>30</sup>.

Tal es el caso de la Escuela ideal.

<sup>30</sup> A. BRUNNER. *Conocer y creer*. Madrid, 1954, p. 78-80.

## Primer Congreso de la Sociedad Interamericana de Filosofía

Santiago de Chile, 8 - 15 de Julio de 1956

POR MATEO ANDRÉS S. I. (Rep. Sto. Domingo)

Como conclusión del III Congreso Interamericano de Filosofía, celebrado en São Paulo en 1954, surgió la Sociedad Interamericana de Filosofía; al mismo tiempo se señaló como sede del próximo congreso la ciudad de Santiago de Chile, y se encargó a la Sociedad Chilena de Filosofía de su organización y convocatoria. He ahí por qué este congreso tenido en Santiago de Chile se llama Primero de la Sociedad Interamericana de Filosofía y IV Interamericano.

El Congreso duró del 8 al 15 de julio, y asistieron representantes —unos 70 en total— de casi todas las naciones latinoamericanas, además de Centroamérica y de EE. UU. Ningún delegado llegó del Canadá, y de Europa sólo estuvo representada Italia. De otras naciones: —Alemania, Bélgica, España, Francia...— que habían prometido su presencia, al fin no pudieron desplazarse. Y esta falta, sumada a la de otros filósofos latinoamericanos, que después de haber enviado su ponencia, tampoco pudieron asistir, hizo que algunas de las secciones sufriesen un tanto de ausentismo: las ponencias eran leídas en ausencia, pero faltaba el interés que confiere el autor mismo tanto a la exposición como a la subsiguiente discusión del tema.

Propósito del Congreso era precisar una visión de la Filosofía en el mundo contemporáneo y sus problemas actuales; el programa se refiere a todas las ramas de la Filosofía: "Problemas actuales de la Lógica, la Filosofía de las Ciencias y la Teoría del Conocimiento; de la Teoría de los Valores, la Ética y la Estética; de la Filosofía Jurídica, la Filosofía Política y de la Educación; de la Antropología filosófica, la Filosofía y la Historia y de la Cultura; de la Metafísica y estado actual del saber". Las sesiones plenarias fueron dedicadas a dos problemas sumamente interesantes: si ha habido progreso en la Filosofía a través de la historia y si ha habido una Filosofía latinoamericana y cuál habría sido su significado en la historia y la cultura de América.

Antes de pasar adelante, es justo que nos refiramos aquí a la excelente organización del Congreso; los congresistas lo comprendieron así cuando puesta a elección la presidencia, votaron unánimemente a D. Jorge Millas, Director del Departamento de Filosofía del Instituto de Pedagogía de la Universidad