ASCLEPIO

ARCHIVO IBEROAMERICANO DE
HISTORIA DE LA MEDICINA Y
ANTROPOLOGIA MEDICA

INSTITUTO "ARNALDO DE VILANOVA", DE HISTORIA DE LA MEDICINA
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS
MADRID VOL. XXIII MCMLXXI

ma también. En la última lección tocaré esto del camino hacia la muerte. Pero antes tendremos que ver lo que es, cómo es, cómo se aprende y cómo se construye el enfermar cardiopático que se gesta en el mundo de cada cual y en sociedad, ante otros y sin los cuales el hombre sería y es lo que dice Ortega: «Vida en soledad, radical soledad.» Y agrega: «Por lo mismo, hay en la vida un afán indecible de compañía, de sociedad, de convivencia.» Situación vital que es más radical aún en estado de enfermedad.

Yo he seguido de cerca a través de muchos años y tomando muchas notas por elemental espíritu de curiosidad el aprendizaje sintomático de los niños cardiacos con enfermedad congénita o adquirida. Tengo hoy clientes adultos a quienes asistí desde muy niños y con los que llegué hasta convivir su aprendizaje, siempre impactado y reimpactado con frases, palabras, gestos, giros y, lo que es peor, creencias inconsecuentes de los padres, de la madre sobre todo. Esto condiciona radicalmente el modo polifacético de enfermar, sustentado preponderantemente en lo inconsciente, que influye mucho más que los fondos reales de la conciencia individual; porque lo inconsciente es la condensación subreal, la decantación silenciosa de lo históricamente vivido, de lo antropobiográfico. Pues bien, y perdóneseme la equivalencia, nosotros, los médicos, hemos hecho el aprendizaje de nuestra profesión de sanadores del hombre siguiendo pautas muy parecidas a la formación del niño. Bajo la tutela de esa madre espúrea que es la medicina de las enfermedades del cuerpo que olvida al hombre; y troquelando nuestra formación con símbolos, ideas, conceptos, criterios unilaterales, conectados con las ciencias físicas, pero desconectados de la ciencia del hombre. Esto ha traído una consecuencia importantísima: que sólo se alcancen interpretaciones parciales, incompletas de ese mismo enfermar. De estos temas voy a ocuparme en las tres próximas lecciones.

E S T U D I O S

TECNICA Y HUMANISMO EN LA FORMACION DEL HOMBRE ACTUAL

Por PEDRO LAIN ENTRALGO

Partamos de un modesto experimento mental: imaginemos lo que social e históricamente van a ser entre los años 1900 y 2000 los muchachos que ahora empiezan a formarse. Esos hombres, ¿qué serán en el mundo por ellos constituido y regido? ¿Sólo especialistas más o menos capaces en el cotidiano ejercicio de la técnica —Medicina, Arquitectura, Economía, Ingeniería, Física nuclear, Astronáutica— a que personal y profesionalmente se hallen consagrados? ¿Simples miembros de una sociedad que en aras de la tecnificación y la eficacia haya echado definitivamente por la borda, como lastre envejecido e inútil, ese tradicional ingrediente de la cultura a que en Occidente solemos dar el nombre de «formación humanística»?

Naturalmente, no sé lo que dentro de veinticinco o treinta años sucederá, pero sí sé lo que yo deseo que suceda, más aún, lo que yo creo deseable que suceda, y acerca de ello me decido a escribir. Tal vez mis palabras logren hacer vivo en algunas almas uno de los problemas más importantes que bajo su rostro cotidiano de Vietnames, Sinaíes, secuestros aéreos o terrestres y partidos de fútbol tiene planteado nuestro mundo. Para lo cual, como debiera ser civil costumbre cuando uno quiere entenderse con los demás, comencemos por la modesta e ineludible operación preliminar de «fijar los términos».

Formación técnica y formación humanística.

Debemos llamar *formación técnica* a la que capacita a quien la recibe para saber hacer bien aquello sobre que versa: levantar un edificio, construir un avión, curar un enfermo, enseñar matemáticas o dirigir un pleito. Lo cual, como ya el viejo Aristóteles nos enseñó, exige saber con verdad y precisión estas tres cosas: «qué» es lo que se hace, «qué» son las cosas con las cuales se hace aquello que se hace —materiales y grúas en el caso del arquitecto, enfermedades y remedios en el caso del médico— y «por qué» se hace aquello que se hace. Desde la antigua Grecia hasta hoy nada más elemental, indiscutible y consabido.

Debemos, por otra parte, llamar *formación humanística* a la que otorga a quien la recibe alguna perfección en tanto que hombre; una formación, por consecuencia, no meramente atañedera a lo que uno como técnico «hace», sino relativa, mucho más ambiciosamente, a lo que uno como hombre «es». El problema consiste en saber cómo en el orden intelectual —sólo a él quiero referirme— puede esa formación humanística ser alcanzada.

La respuesta tradicional consiste en pensar y afirmar que dicha formación se posee adquiriendo cierto saber fundamental, bien orientado y mínimamente preciso acerca de las disciplinas que de modo más directo parecen referirse a la expresión histórica del hombre en cuanto tal: la filosofía, la historia, la religión, el arte *lato sensu.* Pero junto a esas disciplinas, ¿por qué no la ciencia? ¿Acaso no se habla hoy de las «nuevas humanidades» y, en ocasiones, con la tácita o expresa voluntad de que sustituyan a las «viejas»? ¿Es que hoy puede ser llamado «hombre culto», *homo humanus,* como diría Cicerón, quien no sepa algo preciso acerca de la fisión del átomo, de la formación del universo, del secreto químico de la vida, de la génesis de las especies o del origen del hombre?

Sin duda, no. Lo cual parece traer como consecuencia que para formar «hombres cultos» habrá que enseñar un poco de ciencia natural puesta al día —y situada, por supuesto, más allá de lo que todos ellos pudieron aprender en su Bachillerato— al historiador, al hombre de letras, al filólogo y al jurista y, complementariamente, un poco de filosofía, historia y arte, puestas también al día, al hombre de ciencia, al médico y al ingeniero.

Pero cuando la formación técnica, si en verdad ha de ser satisfac-

toria, es tan ardua y exigente, ¿puede haber tiempo para ello? Quien para ser médico ha de estudiar con algún provecho anatomía, histología, bioquímica y fisiología, farmacología, microbiología, las distintas patologías y tantas disciplinas técnicas más, ¿puede durante su vida escolar consagrar alguna de sus horas de estudio —y no sólo de estudio vive el hombre— al logro de una formación humanística de nivel universitario? Y como el médico, el ingeniero, el arquitecto, el químico, todos los cultivadores de cualquier técnica particular.

Es verdad. Una formación técnica medianamente satisfactoria, ¿puede dejar tiempo para el logro de una decorosa formación humanística? Y si para aprender a hacer bien lo que técnicamente haya que hacer —y luego para hacerlo— uno necesita todo su tiempo, ¿puede, debe ser deseable cuanto por esencia sea o parezca ser ajeno a la materia de tal quehacer? *That is the question.* Frente a ella varias actitudes se perfilan. Por lo menos estas tres:

1.ª La más simple y radical viene a decir esto: «Prescindamos de trasnochados *humanismos,* limitémonos a formar buenos técnicos en el dominio y aprovechamiento de la naturaleza y en el logro del bienestar de la humanidad». Dos tímidas preguntas por todo comentario: ¿en qué consiste realmente, si ha de ser verdadero, esto es, adecuado a la real naturaleza del hombre, ese «bienestar de la humanidad»?; y a esta ineludible y previa interrogación, ¿cabe darle respuesta satisfactoria sin la previa posesión de un cierto «humanismo»?

2.ª Otros razonan así: «Construyamos la cultura de cada país —y, por extensión, la de todo el género humano— a la manera de una orquesta, la cual sólo es *una* obra de la dirección y en la cual cada ejecutante se limita, conducido por el director, a ejecutar su *particella* propia.» Es la tesis del dirigismo político-cultural, la doctrina explícita o implícita de todos los totalitarismos ambiciosos y consecuentes. Otras dos tímidas preguntas como apostilla: ¿quién compone la sinfonía a que han de dar unidad los ejecutantes?; y la común y armoniosa ejecución de tal sinfonía, ¿puede ser verdaderamente satisfactoria si cada uno de los ejecutantes no conoce de antemano el todo de ella?

3.ª Algunos, en fin, piensan: «Formemos buenos técnicos y hagamos que los llamados *mass-media* den un día a sus mentes una educación general que complete su educación técnica.» Dos preguntas más, no menos tímidas que las anteriores, a manera de corolario: ¿quién elabora los *mass-media?;* y, por otra parte, ¿pueden éstos ser de veras

satisfactorios para quienes han llegado a los niveles superiores de la educación?

No le demos vueltas; el problema existe. Frente a él imaginó Ortega hace cuarenta años su proyecto de una «Facultad de Cultura», al lado de las que tradicionalmente han compuesto la Universidad; proyecto que en una Universidad masificada no puede, como es obvio, resolver el problema de que surge, pero al cual, por otras razones, tal vez no fuera ocioso volver con seriedad reflexiva y ejecutiva. Frente a él surgió en la Universidad alemana de la última posguerra el llamado *Studium generale,* realidad académica que nunca tuvo existencia muy boyante y que, en cuanto yo sé, ha terminado en una paulatina extinción. Frente a él, algo más más tarde, había de nacer en la Universidad de Madrid aquella «Aula de Cultura» que promovió un meritorio grupo de estudiantes. Frente a él, en fin, ha ido formándose en mi mente —con los pies tan apoyados en la tierra como alejados del *Boletín Oficial*— la articulada y factible propuesta que estas páginas contienen.

Una cuestión previa: el Bachillerato.

Esa mi personal propuesta se apoya sobre un presupuesto absolutamente necesario: la existencia de un Bachillerato en verdad aceptable. No entraré ahora en la discusión de tan tremebundo y erizado problema. Sólo diré que, para mí, el Bachillerato —hablo del que da acceso a la Universidad y a las Escuelas Técnicas Superiores, no de las múltiples formas profesionales que por necesidad ha de revestir una Segunda Enseñanza obligatoria y socialmente eficaz— debe ser unitario, durar siete años mejor que seis e integrar armoniosamente en sus enseñanzas la gramática, las matemáticas, las humanidades, las ciencias de la Naturaleza y algo que entre nosotros se halla hasta hoy tan lamentablemente descuidado: el arte de leer con entendimiento y de escribir con corrección. Con un curso más y algunos retoques sustanciales, ¡qué buen Bachillerato, a mi juicio, aquel de 1903!

Pero la cultura del Bachillerato no basta, aunque éste sea bueno, para hacer hombres universitariamente cultos. Entonces, ¿qué se puede, qué se debe hacer en los centros de cultura superior, llámense Facultades universitarias o Escuelas técnicas, para que de ellos salgan, además de buenos técnicos, «hombres cultos», personas cuya relativa per-

fección se refiera tanto a lo que ellas «saben hacer» como a lo que ellas, en tanto que hombres, «son»?

Mi respuesta a esta interrogación va a tener dos partes, relativa una a lo que propongo llamar «humanismo por extensión» o «en integridad» y tocante la otra a lo que me atrevo a denominar «humanismo por intensión» o «en profundidad».

Humanismo por «extensión».

Trataremos de elaborar el posible programa de ese *humanismo por extensión.* ¿Puede consistir en la enseñanza de un poco de ciencia natural al historiador, al filólogo y al jurista y un poco de filosofía, historia y arte al hombre de ciencia, al médico y al ingeniero? Con otras palabras, la formación humanística ¿debe ser erudita y yuxtapositiva, como la del muchacho que para examinarse ha de contestar más o menos bien a varias lecciones de unas cuantas disciplinas? En modo alguno, a mi juicio. Pero yo no trato ahora de discutir principios, sino de proponer soluciones concretas y viables. Más precisamente, *una* determinada solución, la mía, la cual se halla temáticamente integrada por los siguientes puntos:

1. Puesto que todos los centros de enseñanza superior, hasta los tradicionalmente más vocacionales, se hallan hoy enormemente masificados, el *ámbito académico* de la formación humanística «por extensión» no debe ser la Universidad en cuanto tal o la Escuela Politécnica en que se reúnen varias ramas de la enseñanza técnico-profesional; tiene que ser, si tal formación ha de alcanzar alguna eficacia, cada una de las Facultades universitarias y Escuelas Técnicas Superiores. El único inconveniente a tal respecto —el número de los profesores exigidos por la docencia de las materias que a continuación se indican— no puede ser un problema grave en cualquier ciudad donde exista una Universidad verdaderamente merecedora de este nombre.

2. *Materia de la formación.*—Acabo de decir que, a mi modo de ver, ésta no debe hallarse constituida por disciplinas particulares, como la Astrofísica o la Historia del Arte. Lo que como materia de tal formación y de su correspondiente enseñanza propongo yo es el adecuado desarrollo lectivo de una serie de cuestiones de carácter básico, aquellas a que debe saber responder un hombre para poder decir con algún

fundamento que es a la vez plenamente hombre, hombre culto y hombre de su tiempo. Reducidas a su mínimo esencial, cuatro preguntas y cinco respuestas. Helas aquí:

a) ¿En qué mundo vivo en tanto que hombre de este tiempo? Respuesta: un análisis metódico y completo de la situación histórica en que se existe; un estudio, a la vez riguroso y sugestivo, de las creencias, esperanzas, tensiones, conflictos, temores, ideas rectoras de la vida y básicas visiones del mundo que integran, planetaria y nacionalmente concebida, tal situación. Propondré un modelo, entre tantos posibles: puesto al día, lo que en su momento, hace, por tanto, cuarenta o cuarenta y cinco años, fue el librito de Jaspers, *Die geistige Situation der Zeit,* «Ambiente espiritual de nuestro tiempo», en su ya también lejana —anterior al diluvio, diríamos— traducción española.

b) Haciendo mi vida en el mundo, ¿con qué me encuentro? Primera respuesta: con las cosas. Por tanto, una sumaria teoría del mundo cósmico, desde la nebulosa primitiva hasta el universo actual, desde el guijarro hasta el antropoide, desde la partícula elemental hasta la galaxia. Pienso, a título de ejemplo, en una actualización —en ciencia el tiempo pasa rápido— de la *Geschichte der Natur,* de Carl Friedrich von Weizsäcker. O, por lo que toca a la astronomía y la astrofísica, en *Frontiers of Astronomy,* de Fred Hoyle.

c) Haciendo mi vida en el mundo, ¿con qué me encuentro? Segunda respuesta: con los demás hombres. En consecuencia, una concisa exposición orientadora y sistemática de lo que dentro del pensamiento actual son la relación interindividual, los distintos grupos humanos y los modos de su mutua y diversa relación, la humanidad en su conjunto. ¿Qué sociólogo medianamente formado encontraría dificultad para profesar este curso y para indicar uno o varios pequeños libros en que el tema sea tratado en forma idónea y actual?

d) ¿Qué soy yo en tanto que hombre? Respuesta: una metódica descripción del hombre, en su doble aspecto de ser biológico y ser personal, a la altura de lo que hoy son las distintas disciplinas antropológicas: morfología, fisiología, psicología, antropología filosófica. Creo que una visión ordenada y sucinta de la antropología de X. Zubiri llenaría y colmaría las medidas de la exigencia didáctica implícita en la interrogación precedente.

e) Para que yo sea el hombre que soy, ¿qué ha tenido que pasarle a la especie humana, desde su aparición sobre la superficie del planeta

hasta la segunda mitad del siglo XX? Respuesta: no una versión abreviada de la disciplina escolar a que suele darse el nombre de «Historia Universal», sino una descripción sistemática de las principales formas de vida de la Humanidad, desde los primeros homínidos hasta la situación histórica en que hoy existimos, y muy en especial de las que integran la historia del hombre desde que en la antigua Grecia se cumplió el tránsito del *mythos* al *logos,* de la mentalidad mítica a la mentalidad racional.

3. *Extensión cronológica de la enseñanza.*—En mi opinión, bastarían doce lecciones para cada uno de esos cinco temas, extendidas a lo largo de otros tantos cursos académicos. En definitiva, doce horas por curso durante cinco años, a partir de aquel en que el alumno ingresa en la Facultad universitaria o en la Escuela Superior donde haya de recibir su formación técnica. Por exigente de tiempo y de atención que ésta sea, ¿puede decirse que entre octubre y julio no es posible dedicar esas horas al logro de una estimable y actual formación humanística «por extensión»? La posibilidad de hallarse científica y actualmente orientado en el mundo, ¿no es cierto que merece ese pequeño esfuerzo?

4. *Orientación doctrinal de la formación.*—Formular los principios de la Termodinámica y conocer lo que para Marx fue la lucha de clases son saberes que pueden exponerse en forma idéntica o muy semejante, cualquiera que sea el expositor, si éste los posee con suficiencia. Integrar esos saberes en el metódico desarrollo de las cinco cuestiones antes indicadas es, en cambio, faena que puede revestir muy diversos modos, según sea cristiana, mahometana, budista, agnóstica, marxista, neopositivista, existencialista, etc., la personal visión del mundo del docente e incluso, aun siendo éste formalmente cristiano, según su cristianismo sea —para emplear términos al uso— más o menos «progresista» o «integrista». Cada país, cada centro de enseñanza y cada profesor elegirán el modo que su mentalidad y su formación les brinden como preferible. Dejando intacto el problema de si hay o no hay una visión del mundo que pueda imponerse a las demás como «verdadera» —de *vera visione mundi,* para decirlo de manera agustiniana—, yo pienso que cuando se trata de cuestiones controvertibles y controvertidas sólo una actitud mental puede ser universalmente válida; aquella en que el expositor se hace lealmente cargo del pensamiento ajeno y se esfuerza por dar razón suficiente de él, desde el que por sí mismo profesa. Método del «abrazo dialéctico» la he llamado más de una vez.

5. *Titulares de la enseñanza.*—Naturalmente, hombres competentes en cada uno de los temas mencionados y capaces de una exposición oral mínimamente sugestiva. Repetiré interrogativamente lo que antes dije: la ciudad donde no haya tres personas idóneas para la docencia de cada uno de esos temas —bien ordenadas las cosas, no harían falta más— ¿puede decirse que posee una Universidad merecedora de su nombre?

6. *Exigibilidad de esta formación.*—Llevando al límite el estilo ordenancista de estas reflexiones yo establecería, en lo tocante a tal exigibilidad, las dos siguientes reglas: 1.ª Para el común de los alumnos, carácter voluntario de los mencionados cursos. 2.ª Carácter obligatorio de ellos, con prueba final y correspondiente diploma, para quienes pretendan seguir la carrera docente (profesores adjuntos, profesores agregados, etc.), cursar estudios en Escuelas de especialización profesional (las llamadas —mal llamadas— «Escuelas de postgraduados»), seguir el camino de la investigación científica (entre nosotros, los becarios, colaboradores e investigadores del C. S. I. C.) o ingresar en alguno de los cuerpos profesionales del Estado.

Humanismo «por intensión».

Si se quiere, humanismo «en profundidad». En rigor, ¿puede decirse que un técnico sea en verdad hombre culto, por tanto, técnico humanista, si no es capaz de llegar con cierto rigor intelectual y a través de su propia técnica hasta la realidad humana de que ésta brota y en que echa sus a veces poco visibles raíces? El problema consiste, claro está, en cómo hacerlo; un «cómo» que, en mi opinión, puede ser sistemáticamente reducido al cultivo habitual y mínimamente serio de cinco preocupaciones fundamentales:

1. Preocupación intelectual por el «qué» de lo que se hace. El médico no puede serlo acabadamente si además de interpretar un electrocardiograma y organizar con acierto una cura insulínica no sabe con cierto rigor «qué» son la salud, la enfermedad y la curación y, en definitiva, «qué» es el hombre en cuanto realidad humanamente enfermable y sanable. Algo análogo podría decirse de cualquiera de las restantes técnicas. Procediendo así, ¿qué es lo que se hace? La respuesta salta a la vista: pasar metódicamente y en profundidad de la pura técnica a la *filosofía,* por lo menos a lo que bien podríamos llamar una «filosofía

regional», la correspondiente a la materia técnica de que se trate: filosofía de la Medicina, de la Arquitectura, del Derecho, etc.

2. Preocupación intelectual en torno al «para qué» de lo que se hace; un «para qué» que por necesidad conducirá, si es consecuentemente estudiado, a un «para quién», porque la vida humana —el hombre— es, a la postre, el término intencional de todas las actividades técnicas. ¿Cuál es el sentido humano de la técnica en general y de la particular técnica que en cada caso se aprenda o se practique? ¿Qué relación hay, seria y científicamente expresada, entre la técnica y la vida del hombre? Respondiendo con ambición y rigor a estas preguntas se pasará de la pura técnica al conjunto de las llamadas *ciencias antropológicas,* la antropología en sentido estricto, la psicología, la sociología. En el caso de la Medicina, nada más obvio, porque el objeto propio de la acción del médico es la realidad misma del hombre, pero en tantas técnicas más —la ingeniería en sus distintas formas, la arquitectura, la economía, etc.— la conciencia de esa metódica y necesaria conexión entre ellas y la vida humana no podrá surgir en la mente del alumno sin el auxilio de una reflexión adecuada por parte de quien como maestro le enseña.

3. Preocupación intelectual por la historia de la técnica en cuestión: cómo a lo largo del tiempo se ha sabido o se ha comenzado a saber aquello que ahora se sabe y cómo a través de los siglos se ha ido haciendo aquello que ahora se hace. Enseñó el viejo Aristóteles —y por eso debe vérsele como el más importante de los padres de la embriología científica— que el conocimiento de la génesis de una cosa es condición necesaria para el conocimiento de su realidad. Pues bien, lo mismo cabe decir en cuanto a la génesis histórica de los saberes y las técnicas. Sin alguna noticia acerca de las germinales distinciones hipocráticas entre *aitía* (causa en general) y *prófasis* (causa inmediata o, mejor aún, causa inmediatamente conocida), sin cierta noción precisa acerca de la sistematización, válida todavía, que Galeno introdujo en la intelección de las causas del enfermar humano, ¿logrará un médico dar una razón bien fundada y bien ordenada de su pensamiento etiológico? Cultivando con la suficiente exigencia esta preocupación, el técnico pasará de la pura técnica a un dominio ya rigurosamente humanístico, la *historia.*

4. Preocupación intelectual por la sucesiva representación extratécnica de aquello que técnicamente se hace: cómo en el curso del

tiempo ha sido artísticamente representada —a través de las artes plásticas o de las artes literarias— la actividad técnica en que uno se forma o a que uno se consagra. Imaginemos un aprendiz de economista o un economista hecho y derecho. Si en esos hombres opera alguna ambición intelectual ¿no se sentirán íntimamente atraídos hacia la contemplación atenta y la idónea intelección de la transfiguración artística que la realidad del dinero —o, más generalmente, la actividad económica— ha cobrado por obra de los pintores, los novelistas y los poetas? Otro dominio humanístico allende la pura técnica y precisamente a través de ella: el dominio del *arte* en el sentido actual, no en el antiguo sentido de esta ilustre palabra.

5. Preocupación intelectual por el modo cómo se dijo antaño y se dice hogaño aquello que técnicamente se hace. Quien realmente la viva pasará como sin darse cuenta del campo de la pura técnica al mundo de la expresión verbal, de la palabra. Ahora bien, no es preciso ser un experto en las veredas de ese mundo para advertir que la relación de la actividad técnica con él puede adoptar dos formas diferentes: la nominación directa y la nominación metafórica o simbólica.

Múltiple puede ser el interés que despierte en el técnico el nombre de las cosas que él maneja y de las actividades que practica. Por vía de ejemplo, echemos una rápida ojeada al campo fascinante de la etimología. ¿Qué médico no sentirá una fina y honda sugestión intelectual, si en cuanto médico es algo más que un ganapán adocenado, sabiendo la relación etimológica que existe entre el nombre de la vértebra «atlas» y Atlante, el hijo de Júpiter, condenado a llevar el cielo sobre sus hombros, o —por otra parte— la cadena orográfica del Atlas africano y el propio océano Atlántico, así llamados porque ese vigoroso y apesadumbrado gigantón fue, según el mito, rey de la Mauritania? ¿O que la palabra «hígado» tiene en su raíz el guiso con higos, *iecur ficatum*, con que los romanos cocinaban a veces esa importante víscera? ¿O que la «pupila» sea designada mediante nombres semánticamente análogos en lenguas muy distintas entre sí —«pupila» viene del latín *pupilla*, «muchachita» o «muñequita», y esto mismo significan la palabra griega *kórê* y la sánscrita *kanînakâ*, con las cuales también es designada la «niña del ojo»— y que este hecho lleve en su seno como causa determinante una visión a la vez microcósmica, figurativa y mitológica de la correlación entre los ojos humanos, por una parte, y el Sol y la Luna,

por otra?[1] ¿O que el término «catarsis», *kátharsis* en griego, hoy reducido —no contando su reciente empleo psicoanalítico— a la casi innoble función de nombrar la exoneración medicamentosa del intestino grueso, tenga a su espalda los ritos mítico-mágicos de las antiquísimas lustraciones religiosas?

Vengamos a otro campo técnico, el de la economía. Todo lector de periódicos sabe que a la Hacienda pública se la llama en inglés *Exchequer,* palabra que etimológicamente tiene que ver con el ajedrez *(chess, check)*. ¿Por qué? Porque en la Inglaterra medieval la rudimentaria contabilidad del Estado se llevaba sobre una mesa con varias líneas horizontales y siete líneas verticales, éstas para consignar los peniques, los chelines, las libras, las decenas de libras, los millares de libras y las decenas de millares de libras. El vocablo técnico «cheque» *(check)*, que sólo a partir del siglo XVII comienza a adquirir su actual sentido bancario, ¿vendrá así a tener una tan remota como insospechable vinculación etimológica con el juego del ajedrez? He aquí una cuestión que por fuerza debe excitar la curiosidad de cualquier economista o hacendista intelectualmente sensible. Como a un ingeniero de caminos, canales y puertos amante de su oficio tiene que interesarle la razón por la cual se llama «pontífice» o «hacedor de puentes» al obispo de Roma y Papa de la Iglesia Católica.

Los ejemplos podrían aumentarse indefinidamente. Todos ellos nos demuestran cómo la mente de los técnicos puede —y debe— pasar del dominio de la pura técnica al terreno de la *filología.*

Pero la expresión nominativa de una cosa o de una actividad no es sólo denominación directa, nombre; puede ser también denominación metafórica o simbólica. ¡Qué inmenso y sugestivo campo el que por la indirecta vía de la metáfora o del símbolo brinda la exposición literaria de las realidades a que se aplican las diversas técnicas: la casa, el templo o el mausoleo en el caso de la Arquitectura; el suelo, el campo, el agua y el árbol en el de la Agronomía; la sangre, el dolor, el sexo y la enfermedad en el de la Medicina, y como ellas, tantas y tantas más! El técnico que por este camino se mueva pasará de su simple técnica al mundo encantador de la *literatura* y hasta más allá,

---

1 Tan ingeniosa como osadamente, PLATÓN—y como él algunos lexicógrafos poco doctos en mitología—sugiere en el *Alcibíades* (133 a) que a la niña del ojo o *kórê* se la llama así porque al acercarnos al rostro de otra persona vemos reproducido en aquélla, como si fuera una muñequita, nuestro propio rostro.

si se decide a tomar en consideración las investigaciones mitológico-psicoanalíticas —¿qué oculta significación humana poseen en su más profunda raíz, cuando literariamente se las nombra o se las describe, realidades como el agua, el fuego o el árbol?— de un Jung, un Kerényi o un Bachelard.

A través de cualquier técnica, buceando con la inteligencia y la sensibilidad en lo más fundamental y radical de lo que ella es, aquel que seria y vocacionalmente la cultive se asomará de manera punto menos que automática al dominio de la filosofía, de las ciencias antropológicas, de la historia, de las artes plásticas y literarias, de la filología. Adquirirá, en suma, un humanismo en profundidad o «por intensión».

Trátase ahora de saber cuáles pueden ser los recursos didácticos para que esta ambiciosa meta sea efectivamente lograda. No me parecen a mí tan complicados y costosos. Consisten, por lo pronto, en el establecimiento de dos cátedras —si es que hasta ahora no las tienen— en cada Facultad universitaria y en cada Escuela Superior, una consagrada a la historia de los saberes y las técnicas que en ellas se enseñen y otra a la teoría de unos y otras. Imaginemos el caso de una Facultad universitaria, la de Ciencias, hoy tan masificada y profesionalizada. No contando su actividad en el campo de la investigación científica, sin el cual nunca podría ser verdaderamente universitaria la condición de una institución docente, lo primero que debe hacer esa Facultad es, por supuesto, enseñar al día la Matemática, la Física y la Química que sus alumnos necesiten para trabajar o enseñar en los centros industriales y en los institutos y colegios a que en su gran mayoría acudirán una vez posean el oportuno título académico. Ante todo, buena formación técnica: nada más obvio. Pero esos licenciados en Ciencias Matemáticas, en Física y en Química ¿lo serán de un modo universitario —o de un modo «técnico-superior», puesto que lo mismo diría yo de un ingeniero químico o electrotécnico—, sin saber quiénes fueron, qué hicieron y cómo hicieron lo que hicieron Euclides, Fermat y Riemann, Galileo, Newton y Maxwell, Boyle, Lavoisier y Berzelius? ¿O, por otra parte, sin haber oído algunas lecciones medianamente serias sobre lo que son el número, el espacio, el tiempo, la materia, la verdad científica, la inducción lógica y tantas otras cuestiones semejantes a éstas? En mi opinión, por tanto, nunca será completa una Facultad de Ciencias si no hay en ella un Departamento de Historia de la Ciencia y otro de Epistemología y Filosofía de la Naturaleza, interiormente diversificados según

las disciplinas que en el seno de tal Facultad se profesen. Y lo que se dice de la Facultad de Ciencias dígase, *mutatis mutandis,* de cualquier Facultad universitaria y cualquier Escuela Técnica Superior.

Con su Filosofía y su Historia del Derecho, la Facultad jurídica viene siendo tradicional modelo para todas las demás. En la de Medicina va abriéndose paso, aunque con cierta dificultad— porque pocos estamentos siguen siendo tan fieles a la «mentalidad positivista» y a la «mentalidad técnico-profesional» como el de los nietos de Hipócrates—, la enseñanza de la Historia de la Medicina; pero me pregunto si una Facultad de Medicina podrá hoy llamarse con pleno derecho *universitaria* mientras en el cuadro de sus disciplinas no figure la Antropología médica, que éste es, para mí, el nombre más idóneo para designar la Filosofía o la Teoría general de la Medicina. Lo cual, y sin perjuicio de las actividades de carácter optativo —seminarios, coloquios, cursos monográficos, etc.— que estas dos cátedras pudieran organizar, no supone que a la enseñanza regular y común de sus respectivas disciplinas haya de dedicarse más allá de un pequeño número de horas lectivas.

«Historia de» y «Teoría de» la Matemática, la Física, la Química, la Biología, la Geología, la Medicina, la Arquitectura, la Economía, la construcción técnica de caminos y de puentes... Y junto a esas disciplinas, siempre prudentemente dosificadas, una actitud mental permeable al humanismo o difusiva de él en los profesores de las restantes: la actitud del anatomista Hyrtl, que siéndolo de modo eminente en la docencia y en la investigación supo también componer su famosa *Onomatología anatómica;* la del clínico Osler, como autor de *Aequanimitas;* la del matemático Poincaré en *La valeur de la science* y *Science et méthode;* la del fisiólogo Sherrington, cuando a la vez que construía la teoría de los reflejos medulares iba rumiando en su alma los gérmenes de *The Man on his Nature.* Tales son las vías principales para que los alumnos de las Facultades universitarias y de las Escuelas Técnicas Superiores adquieran cierto humanismo «por extensión».

¿Agonía del Humanismo?

¿Para qué todo esto? ¿Para que el médico interprete mejor sus electrocardiogramas o el químico practique más hábilmente una crioscopía o una destilación fraccionada? ¿Para que el técnico profesional gane más dinero en la práctica de su oficio? Indudablemente, no. Mas tam-

poco para el simple lucimiento social del graduado universitario en las tertulias a que asista o en las conferencias que pronuncie. La formación humanística del técnico y del hombre de ciencia tiene, a mi modo de ver, un doble «para qué»: en el caso de los hombres de ciencia y los técnicos no creadores sirve para que unos y otros sean plenamente hombres —para que también lo sean de un modo intelectual y ético y no sólo de un modo biológico y operativo— desde aquello y en aquello a que aplican su particular ciencia y su particular técnica; en el caso de los hombres de ciencia y los técnicos creadores, para descubrir nuevos horizontes de su haber e incluso, en determinadas ocasiones, nuevos temas de investigación.

No quiero contentarme con la mención de los insignes sabios que acabo de recordar. Abro el libro *Vorträge und Erinnerungen,* de Max Planck, y me encuentro con estudios sobre «Ley causal y libre albedrío», «Ciencia y fe», «Positivismo y mundo exterior». Releo la conferencia de Heisenberg titulada «Problemas filosóficos de la física de las partículas elementales» y descubro en ella una discusión de su autor con Kant, Demócrito y Platón. Hojeo el hoy leidísimo libro *Le hassard et la nécessité,* del biólogo y bioquímico Jacques Monod, y no tardan en saltarme a los ojos los nombres de Demócrito, Bergson, Teilhard de Chardin, Marx y Engels. Vuelvo a tomar en mis manos —para que no todas las citas sean de ultrapuertos— los *Recuerdos de mi vida,* de don Santiago Ramón y Cajal, y leo esto: «Mi citada afición a los estudios filosóficos, que adquirió años después caracteres de mayor seriedad, sin transformarse precisamente en pensador, contribuyó a producir en mí cierto estado de espíritu bastante propicio a la investigación científica.» Cualesquiera que sean nuestros personales juicios críticos acerca de las construcciones intelectuales de tales autores, ¿hubieran sido éstas posibles sin la existencia de un humanismo «por extensión» y «por intensión» en la mente de quienes las crearon? No me parece imaginable una respuesta positiva.

Técnica y humanismo, y este último, tanto según las «nuevas» como según las «viejas» humanidades, aquellas en que Homero, Sófocles y Platón tenían un puesto insustituible. A manera de consigna, tal es la meta educacional a que tienden estas modestas proposiciones mías.

Temo, sin embargo, que sean vanas frente a la creciente marea universal del «tecnicismo puro». Temo que ni siquiera el ejemplo de los grandes creadores de la ciencia moderna —¡qué iluminador libro uno

consagrado a mostrar cómo todos ellos se formaron intelectualmente en su infancia y en su mocedad! — sea eficaz frente a la arrolladora y miope beatería de la pura eficacia. En su libro *Sobre los oráculos* cuenta Plutarco que cuando en Roma reinaba Tiberio un marinero oyó, navegando al largo de la isla de Paxos, esta grande y terrible exclamación: « ¡El gran Pan ha muerto! » El hombre contó luego lo que había oído y todos entendieron con espanto que esas atronadoras palabras estaban vaticinando el fin de la cultura antigua. Cualquier día de estos ¿oirá alguien decir en las costas del Viejo o del Nuevo Mundo una voz que diga: « ¡Ha muerto el humanismo! »? Pese a todo, no puedo creerlo. Pero si así llega a suceder, yo —aunque a nadie le importe gran cosa mi personal destino— preferiré estar entonces tan muerto como antaño lo estuvo el «gran Pan» de que nos habla Plutarco.