

estudios

La gramática francesa en nuestro bachillerato

Como es bien sabido, el estudio de la gramática de las lenguas extranjeras ha sufrido distintas vicisitudes en el transcurso de los años.

Los estudios gramaticales de las lenguas nacionales florecen y alcanzan gran desarrollo en el Renacimiento. También a partir de entonces la enseñanza del latín —la lengua internacional de la cultura, auténtica lengua viva hasta casi finales del siglo XVIII que hasta la invención de la imprenta había sido principalmente oral— toma como base el estudio de la gramática. Muy pronto éste suplantó al estudio de la lengua misma. “El estudio de un idioma extranjero, ya sea clásico o moderno, se convierte en una ciencia con principios fundamentales inspirados en la gramática y de los que debe deducirse la lengua” (Joseph Pierre Lamek: *L'enseignement du Français aux étrangers*, Bulletin de l'A. F.). El estudio de la gramática, en lugar de constituir un medio indispensable, pero sólo un medio, para lograr el dominio de la lengua, se convirtió en un fin. Pedagógicamente se identificó el concepto de lengua con el de gramática. Aprender un idioma fué entonces y durante mucho tiempo aprender su gramática. Este método, llamado deductivo, gramatical o clásico, es el que ha servido durante siglos a la enseñanza del latín y del griego y el que ha inspirado hasta el siglo XIX a la mayoría de los profesores de lenguas modernas (1).

Prescindiendo del latín y refiriéndonos ahora solamente a las modernas lenguas vivas, sabemos que es en el siglo pasado cuando siendo evidente para muchos la deficiencia del método gramatical, empiezan a surgir nuevas teorías pedagógicas que tienden a dar una nueva orientación a estos estudios. La más opuesta al método tradicional es la que considera primordial el estudio de la lengua hablada, el aspecto “vivo” del idioma que opone al estudio “muerto” de la Gramática. Los más audaces innovadores pretenden enseñar un idioma extranjero mediante la práctica constante de la conversación sin recurrir en ningún caso al empleo de la lengua materna. Es el método llamado “natural o directo”, que sin tener en cuenta las radicales diferencias que existen entre el niño que aprende a hablar su lengua y el individuo, niño o adulto, que tiene que adquirir una nueva forma de lenguaje, cree poder enseñar un idioma extranjero en las clases, del mismo modo que se aprende la lengua materna, o acaso una extranjera en un ambiente extranjero.

La aplicación rigurosa en bastantes centros de en-

(1) Bien es verdad que ya desde el Renacimiento aparecen espíritus geniales como Comenius, que con aguda intuición pedagógica intentan y logran a veces imponer métodos menos áridos y más eficientes, pero son casos aislados. De un modo contundente, la reacción contra este sistema de enseñanza no se opera hasta bien entrado el siglo XIX.

señanza de este sistema, debida en gran parte al desprestigio en que habían caído los estudios gramaticales, insuficientes para alcanzar el dominio de la lengua hablada, trajo como consecuencia el abandono de estos estudios.

Innumerables han sido las polémicas entre los partidarios de ambos sistemas didácticos. La lucha entre los defensores del método tradicional fundado exclusivamente en el estudio de la gramática y los adeptos al nuevo método, que apoyándose en una nueva ciencia, la Fonética, preconizan una enseñanza oral, ha sido dura y larga. Pero hoy día, superados estos antagonismos, nadie ignora que la didáctica de las lenguas vivas, desde hace unos cuarenta años, se inspira en el llamado “método activo”, que con distintas variantes de detalle es el generalmente adoptado en todos los países. (Véase: *L'enseignement des langues vivantes*. Unesco, 1953.)

El método activo, ecléctico, adopta lo definitivamente valioso de los métodos anteriores. Es una síntesis de lo mejor del método gramatical —el estudio preciso y sistemático de los principios fundamentales de la gramática— y de las nuevas y eficaces aportaciones del método directo, importancia concedida a la fonética, al estudio del vocabulario activo, etc.

Su mérito estriba en no ser un sistema cerrado y rígido. Su flexibilidad le permite incorporar las aportaciones que le sugiera la experiencia.

Y ahora, nuevamente, con el método activo cobra importancia la gramática. Aparentemente su papel es más modesto que antes, puesto que no es ya exclusivo; se reduce a lo estrictamente necesario; debe limitarse a los principios esenciales, pero al mismo tiempo se revela como imprescindible. Se ha comprendido que sin fundamentos gramaticales, que son la base sólida en que se apoya el estudio de un idioma, todo conocimiento de una lengua es superficial e incompleto.

No es mi intención exponer la historia detallada de la evolución de los estudios gramaticales de las lenguas vivas. Sólo me he permitido recordar muy someramente las más destacadas fases de esta evolución con objeto de detenerme ahora en la descripción del estado actual en nuestro país de estos estudios y expresar algunas opiniones concernientes a ellos ateniéndome en cuanto a tipo de enseñanza al Bachillerato y en cuanto a lengua al Francés.

¿Cuál es, pues, primeramente el estado en que se encuentran los estudios gramaticales del Francés? ¿Qué importancia se concede a la gramática francesa en el Bachillerato español?

Una manera de contestar a estas preguntas consiste en atenernos a las disposiciones que fijan los cuestionarios oficiales a este respecto. Me referiré al cuestionario de 1938 que ha estado en vigor o al menos ha servido de orientación durante estos últimos veinte años. El cuestionario de 1957 es demasiado reciente para poder comprobar sus resultados, aunque sí cabe deducirlos basándose en experiencias anteriores y de ello trataré más adelante.

Observando, pues, los programas oficiales no es difícil cerciorarse de que la gramática francesa ocupa en ellos un lugar preeminente. Exceptuando la fonología, que en el primer curso merece mención

aparte al igual que la "morfología" y la "sintaxis", los demás aspectos del estudio de la lengua, el léxico, la conversación, etc., sólo son citados ocasionalmente en el cuestionario en los apartados de "Instrucciones metodológicas". Está claro que la materia clave, preocupación esencial del cuestionario, es la gramática. Sólo ella es objeto de unas normas que prescriben su estudio sistemático. Las instrucciones anejas aconsejando la práctica de la conversación, mencionando apenas el estudio del vocabulario, son una concesión a la tendencia pedagógica moderna que por fuerza había de reflejarse en el cuestionario, pero éste en sí, presentando aisladamente el estudio de la gramática y no en función de la lengua, fué concebido inspirándose en el método tradicional. De esto podríamos deducir que los estudios de gramática gozan de gran preponderancia, acaso con exageración, e incluso les podríamos reprochar ese carácter anticuado de preeminencia exclusiva.

Por el contrario, juzgando no por la teoría que en cierto modo representan los cuestionarios oficiales, sino por el saber gramatical auténtico de los estudiantes, no por lo que deben de estudiar, sino por lo que de verdad estudian y saben y que es en definitiva lo que hay que tener en cuenta, no creo exagerado el afirmar que salvando como siempre las consabidas excepciones, la inmensa mayoría de los alumnos carece de las más elementales nociones gramaticales. Y esto bien por no haber sido debidamente encauzado su estudio, bien por no haber sido estudiado en absoluto. Son muchísimos los que declaran haber aprendido solamente a "leer y a traducir" y algunos los que añaden haber estudiado "verbos".

Si nuestros alumnos terminasen el Bachillerato sin saber hablar francés, pero sí poseyendo la teoría gramatical contenida en los programas oficiales, siendo capaces de analizar y de traducir con soltura con diccionario, por supuesto) cualquier texto francés, tendríamos que reconocer que si bien esta enseñanza era ya inadmisibles por lo deficiente y no podía satisfacerlos, puesto que no trata de lograr el objetivo que propone hoy la pedagogía de las lenguas vivas—dominio de la lengua extranjera hablada y escrita, estudio de la civilización del país extranjero— al menos lo que se limitaba a enseñar lo enseñaba bien. No se olvide que en su época el método gramatical conseguía resultados positivos; gracias a él se aprendía a leer, a traducir y acaso a escribir medianamente la lengua cuya gramática enseñaba. Lo grave es que en la actualidad ni siquiera se alcanza este objetivo parcial, generalmente alcanzado en tiempos anteriores.

Pensemos en lo que son esos exámenes de alumnos libres en que el muchacho empieza a recitar de memoria una lección de su programa de francés, de la que sólo dice en este idioma y muy mal las palabras gramaticales y no es capaz de ilustrar con ningún ejemplo distinto de los que figuran en su libro de texto lo que está tratando de explicar sin haberlo entendido. ¿Qué profesor no ha comprobado repetidas veces con cuánta facilidad confunden los alumnos las reglas de formación del femenino de los sustantivos y adjetivos con las de la formación del plural? Casi todos saben recitar de memoria las formas de los adjetivos posesivos, pero ¿cuántos son

los que saben emplearlas y traducirlas correctamente, especialmente las formas "leur", "leurs" y las formas "votre" y "Vos" de cortesía cuando se refieren a un solo poseedor? ¿Cuántos son los alumnos que no traducen "dont" por "donde" aunque acaben de decir las formas de los pronombres relativos?

Y lo mismo cabría decir respecto a las demás nociones gramaticales.

Es decir, que, en el mejor de los casos, cuando los alumnos han estudiado gramática francesa, lo que han hecho ha sido aprender una serie de reglas que no saben aplicar, estudiar un conjunto de formas gramaticales que no son capaces muchas veces de distinguir en un texto ni mucho menos de utilizar en una conversación o en un ejercicio escrito. Y es que aunque resulte relativamente fácil para un alumno medianamente inteligente y aplicado el aprenderse de memoria las lecciones de gramática, otra cosa es el adquirir el automatismo necesario para el uso de esas mismas nociones. Para esto es preciso hacer muchos ejercicios prácticos con el debido detenimiento y con la intención de adquirir una preparación realmente sólida. Esta es por el contrario tan superficial, está tan poco encaminada a conseguir un auténtico saber, que causaría asombro el que el examinador pretendiese exigir una pequeña redacción, un ejercicio de aplicación gramatical escrito o un dictado, por ejemplo. Ni siquiera el trabajo puramente mecánico y memorístico que supone el aprendizaje de la conjugación en la forma trasnochada en que suele venirse haciendo, es decir, estudiando verbo por verbo, tiene eficacia. ¿Cuántos alumnos saben conjugar y hallar la exacta correspondencia entre los tiempos españoles y los franceses? Por cierto que aun abundan y se emplean manuales en que se habla de cuatro conjugaciones. Es evidente, por tanto, que una gran masa de estudiantes no llega a poseer la gramática francesa más elemental. Una prueba palpable nos la dan los exámenes de Grado, tanto elemental como superior, en los que los alumnos por desconocer las palabras gramaticales se ven obligados a buscarlas en el diccionario. Mal está que no sepan palabras lexicales (2). Pero lo inconcebible es que habiendo sido hasta ahora la gramática la única materia dentro del estudio del Francés cuyo estudio han reglamentado los cuestionarios oficiales, nuestros alumnos ignoren las preposiciones más usuales, las formas del artículo contracto o las de ciertos tiempos de los verbos auxiliares, por ejemplo. Repito que hay excepciones, pero el hecho de que se den tantos casos de ignorancia semejante en las pruebas de Grado indica claramente el bajo nivel general de estos estudios.

Urge reaccionar contra este estado de cosas. Es preciso que el estudio de la gramática, que ocupa, como hemos dicho, un lugar de favor en los cuestionarios, ocupe realmente en la práctica el lugar que le corresponde en función del estudio de la lengua. Para ello tiene que dejar de ser ese estudio árido, lleno de reglas sin aplicación práctica inmediata y de excepciones inútiles. Tiene que dejar de ser un estudio independiente del de la lengua en el que cada

(2) Me he ocupado de los problemas referentes al estudio del vocabulario en un artículo publicado en el número 44 de esta Revista.

lección no guarda relación alguna con las otras materias del mismo capítulo, en que los ejemplos están expresados corrientemente con un vocabulario desconocido para el alumno y los ejercicios presentan dificultades no explicadas previamente en lugar de ceñirse a lo ya conocido. El estudio de la gramática, concebido en esta forma, tiene que resultar durísimo y desagradable, además de inútil; y sabemos que nada es tan desalentador para un alumno como el estudiar algo que él cree que no sirve para nada.

Es preciso que el alumno, a quien por otra parte le encanta la clase de francés cuando ésta es una clase de lengua viva, comprenda la utilidad de la gramática, comprobando que necesita de sus reglas hasta para formular la más sencilla frase. Cuando la explicación de una particularidad gramatical aclare la interpretación de una frase o permita al alumno expresarse, consciente de la corrección del giro empleado, se dará cuenta de su utilidad, de la necesidad ineludible de su estudio, y en lugar de ser para él un obstáculo difícil de vencer, le ayudará y le servirá de guía.

Enseñar la gramática es tarea delicada. Todos los profesores estamos de acuerdo en que esta enseñanza ha de ser metódica, graduada. ¿Pero es realmente de esta manera? Así como opinamos que el vocabulario ha de enseñarse poco a poco, inteligentemente seleccionado (abarcando simultáneamente todas las partes de la oración) sobre todo al comienzo de los estudios para que sea posible desde el principio expresarse en el idioma extranjero, formando pequeñas frases de oraciones simples (preguntas y respuestas, pequeñas descripciones y mejor expresión de acciones, etc.), así han de enseñarse al mismo tiempo las nociones gramaticales imprescindibles para formar esas primeras frases. (La frase debe ser el punto de partida y no la palabra aislada.) Huelga decir que debe procederse muy despacio cuidando de no introducir nuevas nociones hasta que hayan sido perfectamente asimiladas las anteriores. El orden de estudio de la materia gramatical no tiene por qué ser inmutable y rígido; cada profesor debe poder escoger el que considere más eficaz atendiendo a las necesidades del momento; lo que sí debe ser es progresivo y venir determinado por la necesidad y la urgencia. Hay que evitar el recargar la memoria del alumno con reglas o formas que no tengan aplicación inmediata y que por ello se le olvidarán fácilmente sin haberle servido de provecho; y una vez dada a conocer una forma gramatical se ha de exigir ya para siempre en lo sucesivo su empleo correcto. No debería darse el caso de que alumnos que han llegado a los cursos superiores ignoren nociones elementales so pretexto de no ser éstas objeto de estudio en dichos cursos y haberlas ya olvidado.

De este modo el estudio de la gramática aparece íntimamente ligado al del vocabulario y ambos al de la pronunciación; todo se enseña al mismo tiempo y sólo por claridad de la exposición metodológica se separan los problemas de la fonética de los de la gramática, vocabulario, etc. Todo ello constituye el idioma y éste de modo integral es el que debe enseñarse. Pero sería una ingenuidad el creer que puede aprenderse éste sin un orden, sin una rigurosa

progresión. Este es el error que cometió el método directo. Por el contrario, la característica esencial del sistema activo es haberse inspirado del método directo, pero dirigiéndolo, encauzándolo, imponiéndole un orden que facilita la labor no sólo del alumno, sino del profesor; su espontaneidad, su "naturalidad" son sólo aparentes. El orden en que se suceden las nociones va cuidadosamente seleccionado. Por otra parte, el hecho de que el estudio de la gramática haya de subordinarse al estudio de la lengua apoyándose en textos y en conversaciones apropiados no quiere decir que deba ser ocasional ni disperso, sino sistemático, y en ello estriba la dificultad de escoger dichos textos.

Esta misión del estudio gramatical trae consigo su limitación. Todas las orientaciones didácticas modernas de las lenguas vivas coinciden en que el estudio de la gramática debe ser esencialmente práctico y reducido a lo estrictamente indispensable. (*L'enseignement des langues vivantes et la compréhension internationale. Publications de l'Unesco, 1953.*)

En su excelente "Didactique des langues vivantes" dice el profesor Fr. Closset: "La enseñanza gramatical debe limitarse al estudio de los fenómenos fundamentales de la lengua extranjera, renunciar a los detalles superfluos, a las sutilezas gramaticales, a todo lo que es de importancia secundaria, a todos los casos raros." Subordinemos siempre la calidad de los conocimientos a la cantidad.

Una cuestión que me parece de gran interés es la relación que debe existir entre el estudio de la gramática francesa y el de la española y lo conveniente que sería, por ejemplo, unificar la terminología gramatical.

Comenta el Sr. Closset en su obra citada que los ejercicios de traducción no merecen el descrédito en que han caído por haberse aplicado de una manera exclusiva en el antiguo método gramatical y elogia a continuación su utilidad, sobre todo como un medio —no el único— de comprobación de conocimientos. En España, en donde no es necesario salir en defensa de la traducción, puesto que empleada con exclusión de todos los demás ejercicios, en los exámenes goza de toda su primitiva importancia, destaca visiblemente la necesidad de relacionar los conocimientos gramaticales del Francés con los de nuestro idioma. La comparación entre ambas lenguas debe, por una parte, facilitar la comprensión de las nociones semejantes que son muchas, por tratarse de dos lenguas latinas. Por otro lado, el advertir las diferencias de construcciones y giros afianzará más los conocimientos en ambos idiomas y permitirá el logro de unas traducciones en las que se atienda no sólo a la exacta interpretación del texto francés, sino a la correcta redacción castellana. ¡Qué penosa impresión producen esos ejercicios de traducción en los que, como ya he dicho en otra ocasión, no sólo está confundido el sentido del texto francés, sino que a veces no tienen sentido alguno, quedando lastimosamente destruido nuestro hermoso idioma! En los cursos superiores es menester insistir en las características propias de ambas lenguas, hacer ver cómo cada una tiene preferencia por determinadas construcciones, así, por ejemplo, el mayor uso en francés que en español de la voz pasiva, explicar la

traducción del giro francés "c'est... que" para evitar que la expresión "c'est pour cela que" aparezca invariablemente traducida "es por esto que", etc. etcétera. De todo esto se infiere la necesidad de que los alumnos conozcan bien la gramática española, lo que desgraciadamente sucede pocas veces. Y es que tampoco la gramática española, a nuestro parecer, es objeto del estudio esmerado y profundo que merece.

En vista de lo expuesto sería interesante tratar de averiguar las causas del injusto menosprecio e incluso abandono que sufren los estudios gramaticales. Me parecen que son muchas y de muy distinta índole, pero sólo mencionaré algunas.

Una de ellas, una exagerada tendencia hacia una mal entendida pedagogía fácil que, apoyada acaso en abusivas propagandas comerciales, se propone no facilitar el trabajo graduándolo, sino suprimir el esfuerzo fecundo, y esto, poco a poco, ha ido forjando en mentes poco enteradas la idea de la inutilidad de la gramática.

También la carencia de cuestionarios de francés desde 1953 habrá contribuido al descuido de estos estudios.

En cuanto a su equivocada orientación creo se deba en parte a que no se ha meditado suficientemente en el peculiar carácter de las lenguas vivas como disciplinas; que no se ha reparado lo bastante en las diferencias fundamentales que existen entre el estudio de las lenguas vivas y el de las restantes materias. Porque aprender una lengua hasta llegar a dominarla no es asimilar una serie de conocimientos concretos o abstractos, no es ampliar el horizonte espiritual enriqueciendo la mente con nuevas ideas y conceptos nuevos, es adquirir una nueva forma de lenguaje en la que a su vez se puedan expresar y adquirir todos los demás conocimientos. Saber una lengua es ser capaz de pensar en esa lengua, puesto que nuestra mente maneja palabras, no ideas. De aquí el carácter eminentemente práctico de estas disciplinas y su necesidad de un estudio continuo e ininterrumpido. Hasta la fecha aún no se ha tenido esto en cuenta. El reciente plan de Bachillerato que suprime el estudio del idioma moderno en cuarto curso (dedicándole solamente una hora semanal a modo de repaso y sin puntuación final) y en sexto también y en absoluto, aunque esta materia figure como es lógico en las pruebas de Grado, representa un paso atrás en la didáctica de nuestra enseñanza.

Aunque el cuestionario de 1957 mejore en algunos aspectos el de 1938, así, la atención prestada al estudio del vocabulario, etc., el hecho de tener que incluir toda la materia gramatical en tan pocos cursos, recarga demasiado los programas, sobre todo habiendo dedicado el tercer año de francés y último al estudio de la literatura para el que no estarán capacitados los alumnos. Quedan por tanto solamente dos cursos para estudiar toda la gramática, ya que en quinto sólo se menciona el estudio de algunas particularidades. Tanto como se ha hablado de aligerar y de facilitar el estudio del Bachillerato y no se ha caído en la cuenta de que de nada sirve suprimir una asignatura en algún curso si se recarga el programa de ella en los cursos en que persiste, salvo reemplazar la variedad por la monotonía.

Es ilusorio pensar que en solamente dos cursos y precisamente cuando los alumnos tienen escasa preparación básica aún, pueda ser enseñada, al menos como nosotros concebimos esa enseñanza, toda la gramática de una lengua tan "gramatical" como la francesa. En este aspecto el cuestionario actual es una meta ideal, pero sin realización práctica posible.

A mi modo de ver, el querer abarcarlo todo demasiado rápidamente es una de las principales causas, por no decir la principal, del fracaso del estudio de la gramática. Bien se revela este afán de ir de prisa, aunque se deba a la obligación de adaptarse a los cuestionarios oficiales, en gran número de libros de texto. ¿Puede un alumno aprender de una vez, tal y como figuran con frecuencia en una misma lección varias clases de adjetivos o pronombres o el empleo y uso de todas las formas del artículo? Me parece que dichos libros no se adaptan lo bastante a la mentalidad del alumno, a lo limitado que son sus conocimientos y dan la sensación de dirigirse a personas que ya conocen la materia; desde el principio contienen dificultades insuperables para el principiante. ¿Cuántas veces después de creer haber agotado todas las explicaciones de una dificultad gramatical, las preguntas que nos hacen los alumnos y las equivocaciones que cometen nos hacen ver que hemos omitido aclarar algún detalle, olvidado precisamente porque para nosotros no ofrecía dificultad. Debería tenerse siempre presente el punto de vista del alumno y amoldarse a él. Claro que el profesor suele procurar adaptar la marcha de la clase al nivel de ésta, pero aun así la obligatoriedad de "acabar el programa", un programa siempre excesivamente largo y desproporcionado le obliga a ir demasiado de prisa y sólo los mejor dotados obtienen provecho. La falta de tiempo hace que se prescindiera de muchos ejercicios, obliga a conformarse con la explicación teórica oral. Sin embargo, todos reconocemos la necesidad de los ejercicios de aplicación gramatical, pero también sabemos que muchos alumnos confiesan no haber hecho nunca tales ejercicios e incluso libros de texto hay que carecen de ellos.

Siendo el estudio de las lenguas vivas objeto de tanto interés en la vida moderna y conociendo con cuánto celo se dedican nuestras autoridades al mejoramiento de estas enseñanzas, me he permitido exponer estas deficiencias porque creo que sólo el sincero planteamiento de los problemas permite resolverlos. Por mi parte creo que, dado el escaso número de profesores titulares de francés en relación con el número de estudiantes de esta materia, por lo que ésta es enseñada con frecuencia por profesores no especializados, convendría que la Superioridad diese orientaciones y consejos —no que dictase imposiciones— encaminados a modernizar los métodos pedagógicos, a hacerlos activos. Como debemos reconocer el hecho de que toda enseñanza va orientada hacia la aprobación de un examen, lo pertinente será estudiar detenidamente un sistema de exámenes que comprobasen la efectividad de los estudios y obligasen a la enseñanza a orientarse en un sentido moderno y eficaz.

También me parece que sería interesante la elaboración, a modo de instrucciones complementarias,

de un cuestionario de conocimientos mínimos. Hasta la fecha los cuestionarios han abarcado toda la materia enseñable y sabemos que ésta no es asimilada más que por una minoría del alumnado, los alumnos sobresalientes. El nivel del "aprobado" que representa el de la inmensa mayoría de la masa estudiantil varía tanto que no constituye un punto de referencia seguro. Existen múltiples criterios individuales todos respetables, sin duda, pero más exigentes unos que otros. El hecho de que un alumno de cualquier curso exhiba su nota de "aprobado" en francés no nos permite hacernos una idea de lo que realmente sabe ese muchacho. El cuestionario "mínimo" serviría de orientación acerca del mínimo de los conocimientos exigibles. Nada impediría al profesor ampliarlo a su gusto guiándose también del cuestionario "máximo", según su método personal, el nivel de su clase u otras circunstancias, pero en todo

caso sabría que *no podía prescindir de enseñar ese mínimo y que ningún alumno podría ser aprobado sin conocerlo perfectamente*. Naturalmente que este cuestionario "mínimo" había de serlo de verdad, pues si no perdería su eficacia al no poder conseguirse su efectiva asimilación. Valdría más que pecase de demasiado modesto basándose en lo que de verdad puede ser aprendido por un alumno mediano y de buena voluntad, teniendo en cuenta su edad y su preparación básica de modo que representase lo que realmente puede y debe exigirse. No creo que sirviese de pretexto a los que se rigen por la ley del mínimo esfuerzo para trabajar menos. Pues por limitado que fuese, siempre representaría un nivel más alto del que existe en la actualidad.

OTILIA LÓPEZ FANEGO.

Humanismo, latín y cultura

No estamos en libertad de jugar al ajedrez ni de ejercitarnos en sutilezas que no conducen a ninguna parte... El tiempo apremia y es grande la responsabilidad que pesa sobre nosotros.

ALFRED MARSHALL.

Nunca pude imaginar que una alusión mía, de pasada, al papel de las humanidades en la enseñanza media produciría una reacción tan apasionada, primero por parte del Sr. Vicuña, al que me vi precisado a contestar brevemente, luego en otros, que no me hicieron el honor de citarme y, finalmente —así lo espero—, del Sr. Mañero Mañero, cuyo largo trabajo, publicado en los dos números anteriores de REVISTA DE EDUCACIÓN, es una especie de toque de alarma para que acudan en socorro de la civilización occidental cuantos no quieran dejarla morir, impasibles e ingratos, a manos de los hombres-masa.

Ello prueba que la cuestión es actual y que vale la pena haberla puesto sobre el tapete, aunque no sea agradable ver cómo, también aquí, la pasión convierte las ideas en proyectiles lanzados con deplorable encono.

Lamento, además, no disponer del espacio suficiente para una respuesta detenida, ya que la Jefatura de la Redacción ha limitado el espacio de que puedo disponer, aunque no puso fronteras al que utilizaron mis contradictores. He aquí por qué me veré

obligado a prescindir de no pocos extremos interesantes y a comprimir y escorzar la exposición.

LA EDUCACIÓN FORMAL.

El punto fuerte de la argumentación aducida por los latinistas y sus partidarios consiste en decir que el latín es la materia de mayor valor formal, es decir, la que desarrolla más la inteligencia de los adolescentes. Si conjugamos este aserto como aquel otro, también capital, relativo a que sólo pueden estudiar humanidades las inteligencias despiertas, vendremos a la conclusión de que, según mis adversarios, los señores que han salido de Institutos y Colegios, primero, y de las Facultades de Letras, después, con ocho o diez cursos de latín metidos en sus cabezas, son los seres más inteligentes del mundo. Dejo vibrando ahí la conclusión, sin ningún comentario.

Pero ocurre que el concepto de educación formal, más técnico que el de "pedagogía fundamental" aplicado a una asignatura, que apareció en el siglo XVIII, cuando el "realismo" educativo comenzaba a atacar, juntamente con las literaturas nacionales, los viejos reductos greco-latinos en la enseñanza, y contra el que Herbart descargó certeros mandobles dialécticos, es un residuo arqueológico de otras épocas, dominadas, aún en Pedagogía, por la distinción entre "materia" y "forma".

Hoy nadie lo menciona ya porque:

a) El entendimiento sólo se desarrolla en la acción y lo que los procesos auxiliares —memoria, imaginación, etc.— realizan y elaboran no puede separarse de sus resultados últimos. Todo saber asimilado enriquece y no se da una educación o formación que no lleve aparejado un saber.

b) El distingo entre materia y forma, aplicado al trabajo mental, como a tantos otros campos, es insostenible porque se apoya en el concepto griego de razón, "formulado en un marco donde las relaciones de hombre a hombre y del hombre con el mundo

N. DE LA R.—Con la publicación del artículo "El latín en un bachillerato anteuniversitario", del catedrático de Latín don F. Vizoso Martínez en el número 81, daremos fin al diálogo en torno a la enseñanza de las Lenguas clásicas en el bachillerato, que se ha venido manteniendo en las páginas de esta REVISTA. La reiteración de algunas de las ideas expuestas en este diálogo e incluso las contradicciones aparecidas obedecen al intento por parte de esta Redacción de dar cabida a posturas contrarias y hasta polémicas sobre cuestiones de actualidad didáctica.