

por el autor los cinco primeros libros de la *Guerra de las Galias*, las *Catlinarias*, el *De Imperio Cn. Pompei*, los seis primeros cantos de la *Eneida*. En 1949, dos meses después de la constitución de nuestra Comisión del Vocabulario Latino, aparecía en Inglaterra una obra, cuya existencia no hemos conocido hasta 1952, cuando nuestro manuscrito estaba ya en la imprenta. El *Latin Basic Vocabulary*, publicado por *The Orbilian Society, The Grammar School, Blackpool (Lancs.)*, es un librito bien presentado para uso del alumno. No se indican todos los textos despojados con precisión, y no tiene índice de frecuencia. Se da el sentido de las palabras latinas. En total, 2.570 palabras, de las que son gramaticales 470.

Por lo que nos respecta, nuestro propósito era establecer una lista de palabras para uso de los profesores, y muy en particular para los que se proponen la redacción de un manual. Pero como no nos era posible editar la obra por nuestra cuenta, hubimos de preparar un *Carnet de Vocabulaire* destinado al alumno, para no tener que rogar a nuestro editor que se metiera en una obra puramente filantrópica. Este *Carnet* trae solamente las listas alfabéticas, cuidadosamente revisadas para la segunda edición. No se indica el sentido de las palabras. Hemos querido que el alumno intervenga en la confección del *Carnet*, ano-

tando los sentidos a medida que encuentre los términos en los textos, con o sin las indicaciones del profesor, según los cursos. El *Carnet* puede acompañar así al alumno durante toda su escolaridad, y permitirá controles eficaces.

Esperábamos, sobre todo, como acabamos de decir, proponer temas de reflexión a los autores de manuales. Algunos de ellos, en una reciente floración, se han limitado apenas a una mención en sus prefacios. No era esto lo que deseábamos nosotros. Tan sólo la colección que dirige Roger Gal, en las ediciones O. C. D. L., ha innovado en materia de vocabulario como en materia de gramática, adaptándose realmente a las condiciones de la enseñanza del Latín tal como son y no tal como desearíamos que fueran.

Para terminar, sin abusar del espacio que aquí se nos brinda, digamos que el *Carnet de Vocabulaire* ha rebasado nuestras esperanzas por la acogida que le han reservado nuestros colegas de Francia y del extranjero. Con toda modestia, desearíamos haber suscitado el interés de nuestros colegas españoles para el mayor bien de sus alumnos, aun cuando este interés no se manifestó en el sentido en que lo hubiéramos esperado.

MAURICE MATHY

## estudios

### La lengua nacional en la Enseñanza Media

Comienzo con este artículo a publicar una serie de trabajos sobre Metodología literaria en la Enseñanza Media, que, a manera de reflexiones autocríticas, me han ido brotando a lo largo de mi vida profesional. No pretendo con ellos descubrir novedades ni trazar normas, sino discurrir sencillamente con mis compañeros de profesión acerca de las preocupaciones que nos crea nuestro trabajo diario. Mi aspiración quedaría lograda si, por encima de los asentimientos y discrepancias que mis palabras susciten, flotase en el ánimo de mis lectores la convicción de que estoy tratando, efectivamente, de temas medulares comunes a cuantos hemos dedicado y dedicamos nuestra ilusionada actividad, por deber y por gusto, a la enseñanza de la lengua nacional y de la literatura.

Ahora que las reformas implantadas en la Enseñanza Media han vuelto a agitar los problemas docentes, bueno será discurrir sobre los fines y métodos de una disciplina poco definida en su contenido, pero que todos consideran como básica en la formación de la personalidad. Nadie puede negar la importancia real de los planes de estudios, cuestionarios oficiales y disposiciones legislativas. Pero los maestros viejos hemos aprendido que sería ilusorio pensar que el sis-

tema educativo de un país puede modificarse profundamente con leyes y reglamentos. La legislación es cauce y no caudal. Al día siguiente de aprobarse cualquier disposición del Poder público, la enseñanza nacional sigue siendo la misma de ayer. Para mostrar cómo las reformas docentes duraderas son producto de un lento madurar de la cultura en la conciencia de cada país, voy a ensayar, en este primer artículo, un bosquejo histórico de las vicisitudes que la enseñanza de la lengua materna ha ido recorriendo en diversas naciones para determinar sus fines propios y sus métodos, desde que el Renacimiento comenzó a descubrir que las lenguas vulgares eran valiosas por sí mismas.

#### EL FRANCÉS COMO LENGUA NACIONAL

En lo que se refiere a enseñanza de la lengua materna y de la Literatura nacional, es Francia el pueblo que ofrece un nivel más elevado entre los países modernos. Ha creado un verdadero culto a sus clásicos literarios y ha hecho de la enseñanza de su lengua la preocupación más exquisita de todo el sistema educativo. Aunque sean muchas nuestras discrepancias en otros aspectos de la educación francesa, especialmente con respecto al tono de la vida en los liceos, es forzoso reconocer la superioridad de los bachilleres de Francia en las materias objeto de este artículo.

Los jesuitas establecen su enseñanza en París en 1561. Entre los tres años de Gramática y los dos de Filosofía se intercala la gran novedad: la clase de Humanidades y la Retórica enteramente renovada (1). El Renacimiento ha pasado por Europa revelándole

(1) LIARD, *L'Université de Paris*.

la belleza de las letras antiguas, y desde entonces la antigüedad clásica será el eje de la educación; los jesuitas separan de los escritores griegos y latinos cuanto haga referencia al ambiente pagano de Atenas y de Roma, y enseñan—de acuerdo con las ideas del Renacimiento—lo que entre los clásicos es aplicable al hombre de todos los tiempos. Las letras antiguas pasan a ser las letras humanas. El Latín es la lengua de la cultura; los ejercicios escolares tienden a que el alumno pueda expresarse por escrito y oralmente en esta lengua. El Francés no es objeto de enseñanza. Junto a la enseñanza jesuítica los frailes predicadores inauguran en el siglo xviii sus clases, en las cuales, aun predominando el Latín, la lengua francesa se emplea usualmente. El tema, el discurso y los versos latinos ocupan el mismo lugar que entre los jesuitas; pero los frailes predicadores no obligan a hablar el latín. En Port-Royal la enseñanza del Francés está en primer lugar. El arte de escribir en francés sustituye al arte de escribir en latín.

Durante el siglo xviii, Francia concede más importancia al estudio de su lengua, pero todavía el Latín y el Griego siguen predominando en los planes de estudio, de manera que hacia 1750 la Enseñanza Media tenía una organización consagrada en lo fundamental por la práctica de dos siglos (2), sin más alteraciones en favor del Francés que las alcanzadas en Port-Royal.

La Universidad nueva (creada por la Revolución) es un intento de realización de las concepciones de los filósofos del siglo xviii. Por primera vez encontramos enunciada legislativamente la distinción entre tres órdenes de enseñanza: primaria, secundaria y superior. Es, por consiguiente, el momento en que la Segunda Enseñanza adquiere individualidad. Por otra parte, Napoleón I sustituye la dirección de la Iglesia por la del Estado, y aunque esa sustitución sufrió un eclipse con la Restauración, puede decirse que el siglo xix, con la delimitación de la Segunda Enseñanza y su estatificación esencial, sienta las bases en las que habrán de plantearse la importancia y los métodos de la enseñanza del francés.

En el primer tercio del siglo xix, aunque las lenguas clásicas sigan ocupando el primer plano, el estudio del Francés ha adquirido más estimación y, sobre todo, cuenta ya con alguna tradición en las escuelas. Pero su enseñanza está influida por la Retórica, que aspira fundamentalmente a formar hombres que hablen bien, de un modo florido y elocuente. A pesar de esta limitación en los fines docentes, el conocimiento directo de los autores se considera como uno de los ejercicios más importantes. Un libro tan clásico como el de ROLLIN (1827) decía: "La lectura y la explicación de los buenos autores es el único medio de formar perfectamente el gusto de los jóvenes y de enseñarles a componer bien. Quintiliano pone este ejercicio por encima de todos los ejercicios de Retórica, por excelentes que sean... Quintiliano estima como una perfección en un gramático el ignorar ciertas cosas que, en efecto, no merecen ser sabidas" (página 218).

El Plan de estudios del 20 de agosto de 1852 repre-

senta un gran progreso. Establece la bifurcación del Bachillerato en Ciencias y Letras después de tres años de estudios comunes. Las instrucciones recomendaban "ejercicios orales, preguntas frecuentes, explicaciones de textos prolongadas y comentadas, dilucidar las reglas vivas del lenguaje antes del estudio de la fórmula, y vivificarlas con observaciones de gramática comparada". En cuanto a la composición francesa, proscribían las redacciones largas "y los trabajos que sólo ocupan las manos y no el espíritu" (3). El plan era bastante bueno, pero fracasó por exceso de centralismo y reglamentación, llevado hasta el punto de que el ministro FORTOUL pudo decir en 1856: "A esta hora se hace en toda Francia una versión latina." La causa principal del fracaso fué, sin embargo, la falta de preparación del profesorado que había de llevar a cabo las innovaciones. Nótese que en la Escuela Normal Superior, donde se formaban los profesores, no se estudiaba durante el Imperio a los clásicos franceses, sino a los latinos. V. DURUY, ministro en 1863, cambia las relaciones del Poder central con los profesores enviándoles circulares frecuentes en las que se explican los motivos de las decisiones ministeriales. A esta práctica, no interrumpida desde entonces, debe Francia buena parte de la unidad de acción de su profesorado.

Después de la guerra de 1870, la enseñanza del Francés se convierte en actividad fundamental de las escuelas. Todas las reformas que se producen desde aquella fecha hasta nuestros días tienen como base el predominio de la lengua nacional en los planes de estudio.

Pasada la crisis que produjo la guerra francoalemana, M. BRÉAL publicó un libro que había de ejercer enorme influencia sobre las reformas indispensables: *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (1872). Este libro revolucionario actúa sobre el ministro JULES SIMON, de quien era amigo Bréal. Todos los sábados reunía J. Simon en su despacho a BRÉAL, JANET, JOURDAIN y otros, conocedores por experiencia de los problemas de la enseñanza; de estas reuniones salen las orientaciones nuevas. En 1872 se manda que se estudie latín para comprenderlo, no para hablarlo: "Se aprenden las lenguas vivas para hablarlas, y las lenguas muertas para leerlas." Pero las reformas de J. Simon no empiezan a aclimatarse hasta 1880 con Jules Ferry.

Desde 1880 a 1902 asistimos a las controversias entre clásicos y modernos, entre partidarios y adversarios de la inclusión del Latín y el Griego en los estudios de Bachillerato. En estas discusiones sobresale una gran preocupación humanística en su sentido más amplio. Se trata, por encima del carácter práctico de los estudios, de saber si las humanidades modernas pueden dar una formación humana semejante a la que atribuye a las lenguas antiguas. En 1902 se decide fundamentalmente la cuestión estableciendo varios planes de estudios a elección de los alumnos; pero aquellos que abandonan por completo las lenguas clásicas reciben una enseñanza complementaria de Francés, a fin de salvar el tono humanístico tradicional de la educación media.

Desde 1902 hasta nuestros días no se han produ-

(2) G. WEILL, *Histoire de l'Enseignement secondaire en France*, París, Payot, 1921.

(3) WEILL, *loc. cit.*, pág. 160.

cido en los planes de estudios más que retoques que no afectan a la orientación general del Bachillerato francés. Más que las disposiciones legislativas interesa la elaboración constante y viva de los métodos por parte de la Inspección y del profesorado. Entre la abundantísima bibliografía que se ha producido en lo que va de siglo, destacamos *De la méthode littéraire*, de BÉZARD (París, Vuibert, 1911); *L'enseignement de la langue française*, por F. BRUNOT (1909, 2.<sup>a</sup> edic. 1913; otra de 1919, París, Colin), y *La méthode positive dans l'enseignement de la grammaire*, del mismo autor (París, Alcan, 1913); las instrucciones oficiales de 1925 y los numerosos trabajos que aparecen constantemente en las revistas profesionales, especialmente en la *Revue Universitaire* (4).

#### EL ALEMÁN COMO LENGUA MATERNA

Después de Francia, Alemania es el país que más importancia concede a la lengua nacional. Las vicisitudes por que ha pasado esta materia han sido también muy interesantes. Si en Francia el cultivo de la lengua literaria estaba en el espíritu general, en las ideas, en los gustos, en Alemania su estudio ha ido unido desde el principio a la conciencia nacional, al fervor por los destinos de la patria.

Antes del siglo XIX únicamente tenía importancia la enseñanza del Latín. Aunque hay ensayos e intentos de organizar los estudios de la lengua alemana, todavía en 1796 decía Herder en un discurso escolar: "¿Quién de vosotros, jóvenes, conoce a Uz y Haller, Kleist y Klopstock?" Herder pide que se lean los poetas patrios para formar el estilo en la escritura y despertar el pensamiento propio. Aun esto no se hacía en la escuela, sino privadamente. La Constitución de 1811 concede importancia a las lenguas clásicas; pero los clásicos alemanes se consideran como *falsche Bücher* y se prohíben. Hasta 1820 no se levanta la prohibición, limitándola a frívolos libros de bolsillo, malas comedias, etc.

A principios del siglo XIX crece el interés hacia el alemán merced a la acción conjunta de tres factores: el renacimiento científico, el impulso romántico y la conciencia patriótica despertada por las guerras napoleónicas.

Los progresos de la germanística levantaron el Alemán. Aunque WOLF, de acuerdo con Goethe, sostuvo que lo antiguo era lo sano y lo romántico lo nocivo, el sentimiento filológico de Wolf predominó; criticó los insulsos libros de lectura y pidió una revisión de lo leído en las clases. Lamenta que la clase elevada menosprecie el Alemán, cuando éste, desde

ciertos puntos de vista, vale más que el Latín y posee tantos tesoros como cualquier otra lengua moderna. GOTTHOLD, en 1809, pedía en Königsberg una lección de antiguo alto alemán. KOHLEBRAUSCH, en 1811, recomendaba la lectura de *Los Nibelungos* en las escuelas primarias. Otras voces se unieron a ellos en esta propaganda en favor de la lengua materna; se escribieron libros de lecturas con leyendas alemanas. Los resultados que se obtienen en esta primera época de exaltación nacional y romántica son confusos; son inconexos los puntos de vista acerca de cómo debiera ser la enseñanza del Alemán; J. GRIMM propone la supresión de la Gramática escolar por innecesaria: "Cada alemán es una gramática viviente", dice. La Gramática sólo puede ser rigurosamente científica, filosófica o histórica, y de no poder darle este carácter, vale más suprimirla, ya que vemos que la enseñanza gramatical es abstracta y pedantesca. Estamos en un momento de ímpetu creador falto todavía de organización.

La enseñanza del alemán toma rumbo seguro merced al libro de HIECKE, *Der deutsche Unterricht auf Sächsischen Gymnasien* (1842). Hiecke compuso un libro de lectura para las clases elementales, fuera del consabido *Amigo de los niños* (difundido por la *Aufklärung*, como en España por CALOMARDE), cuyo fin principal era "llevar a los alumnos a los tesoros presentes de nuestra vida espiritual... al mundo de las leyendas nacionales, de los cuentos, de la poesía"; contenía también trozos destinados a suscitar el amor por la naturaleza. Lo nuevo era que, por vez primera, las obras literarias accesibles a la juventud se convirtieron en el objeto propio de la enseñanza, y el ocuparse metódicamente de ellas debía servir para la formación general del espíritu en los Gimnasios.

Según RUDOLF V. RAUMER (5), Hiecke iba demasiado lejos en Historia Literaria al querer relacionar las obras con el proceso formativo interior del poeta (por ejemplo: el humor en Hebbel, el elemento filosófico en la poesía de Schiller). Encontraba también en su obra un exceso de erudición. Se le reprochaban también otros defectos: poner en prosa una balada, borrando el encanto poético producido en los muchachos. La comparación de distintas poesías entre sí sólo es fructífera en algunos casos. Relacionar en las clases superiores cada poesía importante con la marcha de toda la Literatura excede del horizonte aun de los alumnos más preparados.

Raumer atenúa la erudición, propone la lectura por el maestro (aunque hay pocos que lean bien, aun siendo buenos profesores de Alemán) y se esfuerza por que se evite toda pedantería, que si en autores antiguos daña al intelecto, en los nacionales determina una durable repugnancia; hay que evitar también la ampulosidad en el alumno.

Durante la segunda mitad del siglo XIX se multiplican los libros de Metodología para el estudio del Alemán, que contienen enorme cantidad de consejos prácticos, de observaciones finas basadas en una larga experiencia. PH. WACKERNAEGL, *Unterricht in der Muttersprache*, previene contra las redacciones prematuras; LAAS, *Der deutsche Unterricht auf höheren Lehren austalten* (1872), da importancia a la Retórica, mo-

(4) Merecen citarse también las siguientes publicaciones: J. BÉZARD, *La classe de français*, París, Vuibert, 1908; CONFÉRENCES DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE, *L'enseignement de la Grammaire* (París, A. Colin, 1906); ídem. id., *L'enseignement du Français* (París, A. Colin, 1906); BIBLIOTHEQUE GÉNÉRALE DE SCIENCES SOCIALES (Conférences, discussions et leçons à l'École des Hautes Études Sociales), *L'enseignement du Français*, París, Alcan, 1911. Desde aquellos años hasta hoy los principios básicos de la enseñanza no se han modificado sustancialmente; pero sí se han perfeccionado de un modo notable los métodos aplicables a los diferentes tipos de trabajo escolar, según vemos en la bibliografía que será citada oportunamente en estos artículos.

(5) *Geschichte der Pädagogie*, 1847, II, 2 Ab., pág. 128.

dernizándola; R. LEHMANN, *Deutscher Unterricht eine Methodik für höhere Lehranstalten* (Berlín, 1890); R. HILDEBRAND, *Deutscher Sprachunterricht in der Schule* (1890).

Entre los autores que modernamente se han ocupado de metodología del alemán, figura en primer lugar G. WENDT. Su pensamiento está formulado en el libro de BAUMEISTER, *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen* (1898), cuya parte destinada a la enseñanza de la lengua nacional fué escrita por Wendt, en 1896. De él entresacamos los siguientes párrafos: "Por razones prácticas es altamente deseable que todo el que quiera ser persona culta, y por tanto en una u otra forma ha de participar en la vida pública, cultive en mayor grado que antes el dominio de la expresión oral, y que posea un sentido seguro de su propiedad y belleza (P. 5, cap. VII). Al tratar de la lengua materna no hay que estudiar Gramática como para una lengua extraña, pero esto no quiere decir que haya que desterrar la Gramática de las clases de lengua materna. Al contrario, resultará que será necesario dar una visión más profunda de la historia del idioma a toda persona culta; y para quien se siente elevado en cualquier esfera sobre el saber y poder elementales, es un compromiso de honor el lograr seguridad en el empleo de la lengua exacta mediante ejercicios metódicos (p. 6).

G. Wendt (p. 11) lamenta la ruptura que la dificultad del idioma antiguo impone con la Literatura medieval; pero reconoce que la ruptura lingüística y literaria de la evolución espiritual era en Alemania el precio a que había que pagar la renovación de la vida interior, que se ha ido perfeccionando en ascenso cada vez más fuerte e irresistible.

#### LA LENGUA NACIONAL EN INGLATERRA

La preocupación por la enseñanza de la lengua materna es muy reciente en Inglaterra. A principios del siglo actual era una de las materias más descuidadas en los planes de estudio. En 1885 no existía la composición inglesa. Salvo excepciones sueltas, no se mencionaba el Inglés entre las materias exigidas para el examen de ingreso en el "College" hasta el año 1900. En Oxford no hubo cátedra de Literatura inglesa hasta 1904 (6). En las escuelas elementales y secundarias, el Inglés ocupaba escaso tiempo en los horarios, y éste se dedicaba principalmente a ejercicios de Gramática (7).

En los Estados Unidos, el afán de estimular el estudio de la lengua inglesa comenzó antes que en Inglaterra. La causa hay que buscarla en la necesidad de asimilar grandes masas de inmigrantes extranjeros que llegaban al nuevo mundo con un conocimiento muy imperfecto de la lengua nacional. Aun hoy, a pesar de las leyes restrictivas de la inmigración, la existencia de muchísimos ciudadanos bilingües, que alteran con su influencia la pureza de la lengua, obliga a conceder importancia creciente al estudio del idioma literario. Por otra parte, las condiciones de la

vida norteamericana han hecho que la tradición pese menos que en Europa, y que, por consiguiente, la pugna entre clásicos y modernos se haya resuelto casi sin lucha en favor de estos últimos. Las lenguas antiguas tuvieron desde la Independencia menor influjo social, y muchas escuelas las abandonaron pronto o las mantuvieron como estudios electivos en los planes escolares, pasando el Inglés a ocupar su lugar. La Universidad de Havard, en 1874, exigió Literatura y composición inglesas para el examen de ingreso, mucho antes que Inglaterra pensase en organizar tales estudios.

El ejemplo de las *high schools* norteamericanas y la inferioridad relativa en que se sentían los ingleses con respecto a los franceses en este aspecto de la educación, crearon el ambiente necesario para la reforma en la Gran Bretaña. La *English Assotiation*, fundada en 1907, hace extensa propaganda oral y escrita. El Ministerio de Educación edita con frecuencia folletos con instrucciones sobre métodos y programas y exige un mínimo de enseñanza del idioma patrio a las escuelas subvencionadas o que aspiran a ser incluidas en la *Lista de escuelas eficientes* que se publica anualmente. Tenemos una muestra admirable de esta acción ministerial en el libro *The Teaching of English in England (Report of the departmental Committee appointed by the Resident of the Board of Education to inquire into the position of English in the educational system of England)*, London, 1921. Hay en este librito no sólo una información precisa de la situación del Inglés en todos los grados de enseñanza, sino también abundantísimas observaciones metódicas cuya lectura sería altamente recomendable para los profesores españoles (8).

Las escuelas particulares y las que dependen de municipios y condados han procurado ponerse al mismo nivel aumentando su interés por el idioma nacional; y gracias a la acción conjunta de todos estos factores, la educación inglesa ha conseguido levantar a gran altura en pocos años esta enseñanza tan olvidada en el siglo XIX. En nuestros días la mayor parte de los *Colleges* exigen para el ingreso el conocimiento de los autores incluidos en una lista de *English Classics*.

#### LA LENGUA MATERNA EN ESPAÑA

Carecemos de una Historia de la Educación en España que nos permita seguir al pormenor el largo proceso de diferenciación entre el Español y el Latín en los planes escolares. La separación clara entre ambas lenguas no se consuma hasta la segunda mitad del siglo XIX; pero antes deben de abundar los tanteos, avances y retrocesos, cuyos pormenores se nos escapan, a veces porque no están escritos, a veces porque habría que buscarlos en cada una de las instituciones docentes. El único principio de unidad se hallaría en la tradición de las órdenes monacales dedicadas a la enseñanza y en la de las Universidades más importantes.

La bibliografía gramatical del siglo XVIII indica que

(6) FIRT, *The School of English language and Literature*, Oxford, 1909, pág. 35.

(7) J. CASTILLEJO, *La educación en Inglaterra*, Madrid, 1919, páginas 318 y sigs.

(8) Se encuentran también excelentes consejos e indicaciones didácticas, por el profesor G. P. Krapp, en *Monroe's Encyclopedia of Education*.

se sentía el español con individualidad más acusada que en los siglos anteriores para estudiarlo independientemente del Latín, pero en general su enseñanza se consideraba en las escuelas como previa a la de la lengua latina. La Academia Española declara en el prólogo de la *Gramática castellana* (1771) sus fines docentes, a los que pospone las exigencias científicas: "...ha excusado entrar en un prolixo examen de las varias opiniones de los gramáticos, prefiriendo a esta erudición la brevedad y la claridad, pues se trata de ilustrar y enseñar, no de ofuscar ni confundir a la juventud". La multiplicación de las ediciones académicas y la existencia de numerosos manuales inspirados en sus doctrinas, y siempre escritos con propósitos docentes, dan fisonomía propia a la enseñanza del español en la segunda mitad del siglo, e indican que en los horarios escolares se dedicaba a la Gramática castellana un lugar más o menos subordinado al Latín, pero ya establecido con regularidad. La enseñanza era exclusivamente gramatical, y con esta limitación ha persistido prácticamente casi hasta nuestros días. En cuanto a la educación literaria, vemos perdurar como texto la *Epístola ad Pisones*; quizá en el comentario verbal que hacían algunos maestros en las clases, las poéticas neoclásicas, como las de LUZÁN (1737) y MASDÉU (1801), dejarían sentir su influencia, pero no encontramos huellas en los libros de texto.

Entre los espíritus reformadores de fines del siglo XVIII y principios del XIX figura en primer término JOVELLANOS. Sus ideas en materia de enseñanza abarcan la totalidad de la educación nacional y rebasan, por tanto, los propósitos de este artículo. Interesa, sin embargo, recoger su idea de que la arcaica Universidad española de su tiempo no podía reformarse más que sobre la base de una enseñanza previa eficaz y moderna. El Instituto que lleva su nombre en Gijón fué la realización de su pensamiento. En él se encargó de algunas cátedras. Han quedado algunos apuntes de clase, no destinados a la publicación, que fueron impresos en la *Biblioteca de Autores Españoles* con el título de *Curso de Humanidades castellanas*. Comprenden unos *Rudimentos de Gramática General*, fragmentos de una *Gramática castellana*, *Lecciones de Retórica y Poética*, *Tratado de Declamación* y un *Tratadito de análisis del discurso considerado lógico y gradualmente*. Aunque el valor de estos opúsculos es escaso, porque en realidad sólo son notas para las explicaciones de clase, el simple enunciado de los títulos demuestra la preocupación por organizar de un modo integral sus clases de Español. Es, desde luego, según mis noticias, el primer intento en busca de una orientación moderna. QUINTANA propone entre las materias de la Enseñanza Media el "estudio de los principios de buena lógica y buen gusto para la deducción y expresión de nuestras ideas en todos los ramos del arte de escribir".

Estas ideas, unidas a la tradición neoclásica del siglo anterior, y a la más antigua de las comunidades religiosas, son las dominantes en el momento en que el Estado va a organizar la Segunda Enseñanza nacional. La ley de 1857, base de los actuales Institutos, une la enseñanza del Español a la del Latín, y establece el estudio de la Retórica y Poética. No hay en ella una sola palabra sobre Metodología, ni la ha ha-

bido en las disposiciones legislativas posteriores (9) hasta años recientes. Únicamente en el artículo 109 de 1857 se dice: "Los profesores de lenguas y Retórica y Poética harán que los alumnos decoren pasajes de autores selectos, así en verso como en prosa, para que ejerciten la memoria, adquieran buen gusto literario y corrijan los defectos que puedan tener en su pronunciación." El real decreto de 21 de agosto de 1861 señala como asignatura la "Retórica y Poética con ejercicios de comparación de trozos selectos latinos y castellanos y composición castellana y latina", y la real orden aclaratoria (22 agosto 1861) añade que: "Se estudiarán en el 4.º año los elementos de Retórica y Poética aprendiendo los alumnos de memoria la *Epístola ad Pisones* y al propio tiempo las sencillas reglas de Retórica y Poética a que debe reducirse esta cátedra, con ejercicios de composición y traducción latina y castellana. Las reglas indispensables, unidas al ejercicio y buen gusto en la elección de modelos, han de ser los principales medios para el buen resultado de esta enseñanza."

A pesar de lo arcaico de tales principios, hay todavía en estas leyes un intento de dirección de la enseñanza por parte del Estado, que se confirma en la relación de libros de texto con fecha de 13 de septiembre de 1858. Figuran en ella el *Manual de Literatura*, de Gil y Zárate; *Curso de Retórica y Poética*, por Alfredo A. Camús; *Elementos de Literatura*, de José Coll; *Colección de autores*, del Gobierno; *Trozos selectos*, de Terradillos. En 1867 sólo figuran en la lista tratados de Retórica y Poética. En 1868-71 se publica por última vez la lista: la Gramática es la de la Academia, y se recomiendan los *Trozos escogidos* de los PP. Escolapios. A partir de aquella fecha, la selección de libros escolares queda entregada a la iniciativa de los profesores.

Como se deduce de las disposiciones oficiales transcritas y de los textos recomendados, domina el neoclasicismo, incubado sobre todo en Francia, pero adoptado por todos los países cultos desde fines del siglo XVIII. El principio de la razón y del buen gusto preside la producción literaria. Hasta tal punto influye el pasado dieciochesco, que no sólo España y algunos países hispanoamericanos conservaron durante el primer tercio del siglo XX una asignatura denominada *Preceptiva literaria y Composición* (herencia de la *Retórica y Poética*), sino que ésta se estudiaba (plan español de 1903) antes que la Historia literaria, como respondiendo al principio racionalista neoclásico de que hay que partir del conocimiento general para ir después a lo particular.

Esta corriente apriorista recibió un apoyo considerable en las doctrinas filosóficas poskantianas, que adquirieron gran pujanza en la segunda mitad del siglo XIX y producen un extraordinario desarrollo de la Estética. Es notable que en España abunden sobre manera los libros de Estética, de Teoría literaria, que llevados a los libros escolares elementales han determinado que, hasta años muy próximos a los nuestros, un muchacho que todavía no había leído nada, tuviera que contestar preguntas acerca de lo bello y lo sublime, lo trágico y lo cómico. Este auge de la Estética fortaleció el pensamiento de los pro-

(9) MIGUEL DE CASTRO, *Legislación de Segunda Enseñanza*, Madrid.

fesores que creían indispensable tener nociones de ciencia de lo bello para penetrar en la obra literaria. Entre los libros que ejemplifican esa dirección merecen citarse: SANZ DEL RÍO, *Ideal de la Humanidad*; GÓMEZ ARIAS, *Estética*; NÚÑEZ ARENAS, *Estética o principios filosóficos de Literatura*; MADRAZO, *Teoría de las Bellas Artes*. Una de las obras más características de ese apriorismo llevado a la Segunda Enseñanza es la *Literatura general*, de MÉNDEZ BEJARANO, que ha servido de texto hasta hace pocos años en el Instituto del Cardenal Cisneros. Más o menos combinado el esteticismo con la tradición dieciochesca, se halla en las sucesivas ediciones de GIL Y ZÁRATE, CAMÚS, MILÁ, FERNÁNDEZ ESPINO, MONLAU, CAÑETE, COLL, REVILLA, ARPA y NAVARRO LEDESMA, que representan, aunque no agotan, la bibliografía escolar de la enseñanza literaria en el siglo pasado. Hasta tal punto es fuerte la afición a la Estética, que MENÉNDEZ PELAYO, por influencia de Milá y Fontanals, le dedica una de sus obras mejores: la *Historia de las ideas estéticas en España*. Cediendo al mismo impulso, nuestras Facultades de Filosofía y Letras establecieron un curso de *Teoría de la Literatura y de las Artes*, si bien la mayoría de los profesores convirtieron prácticamente esta asignatura en un curso de Historia del Arte.

Todavía encontramos en RODÓ una supervivencia, aunque modernizada de semejante intelectualismo, cuando en un artículo sobre la enseñanza de la Literatura (*Mirador de Próspero*, Montevideo, 1913, páginas 70-76) pide "un texto elemental de teoría literaria" que tenga en cuenta no la epopeya o el madrigal, sino lo actual (QUINET, GUYÁN, RENÁN...). "Podar la parte convencional y estrechamente retórica de la Preceptiva y vigorizar la que reposa sobre alguno de los dos seguros fundamentos de la ciencia estética y de la historia de las literaturas... Sólo he querido indicar una vez más la deplorable insuficiencia y petrificación de los textos usuales de literatura."

En el preámbulo del proyecto de plan de estudios de GROIZARD (1894) se dice que hay que "reemplazar la Retórica por la Literatura y su historia nacional y extranjera". Con todo, en el título VII: "Sentido y alcance de las asignaturas. *Literatura*: Se repartirán los cuatro cursos en los trabajos siguientes:

- 1.º Principios generales y teoría de la composición (Retórica y Poética), con lectura de modelos;
- 2.º Ejercicios prácticos de composición y estilo;
- 3.º Ligerio resumen abreviado de la Historia de la literatura española (castellana y regionales), con indicación especial de los pueblos hispanoamericanos y comprendiendo desde el nacimiento de la lengua hasta nuestros días;
- 4.º Sumaria ojeada histórica de la literatura extranjera antigua y moderna, con el conocimiento de modelos tomados de las obras más notables... *Castellano y latín*: Estudio razonado de la lengua patria y de la latina haciendo ver la derivación de aquella y la conexión de ambas. Práctica de la traducción del Latín preferentemente, y estudio teórico de la Gramática latina como complemento."

El voto particular de SÁNCHEZ ROMÁN glosa el proyecto (10): hace preceder los preceptos a la compo-

sición y ésta a la Historia de la Literatura (pág. 122). En otro voto del señor CALLEJA (p. 152) se dice que, en cuanto a la lengua castellana, se enseñen bien las cuatro partes de la Gramática de la Academia (11).

En el proyecto de plan cíclico y especializado de 1894 se establecen tres cursos de Latín y Castellano, Estética y Teoría del Arte (5.º año, de los especiales de Letras), Historia de la Literatura (6.º año, sección de Letras) y especialmente de la española. Al detallar el plan se dice sobre el contenido de estas enseñanzas:

"Tres cursos de Latín y Castellano:

- a) Elementos de Latín.
- b) Derivación del Castellano del Latín; traducción de autores fáciles.
- c) Práctica de composición en prosa castellana, ejercicios de traducción latina y Preceptiva elemental literaria. Debe estar constituida con el sentido predominante de ejercicios prácticos, yendo éstos acompañados por apuntes sumarios relativos a los preceptos más elementales y de aplicación, ya para la composición de las obras, ya para su clasificación en los principales géneros literarios. Con los ejercicios de composición en prosa castellana alternarán los de traducción de trozos latinos de las obras que se analicen pertenecientes a dicho idioma.

*Estética y Teoría del Arte*: Deberá contener un programa elemental de la Ciencia de la Belleza y de la teoría de las Bellas Artes.

*Historia elemental de la Literatura*: Expuesto el concepto elemental de los géneros literarios, así como la doctrina estética, procede conocer la historia de los mismos de un modo sumario en lo tocante a la literatura de los demás pueblos, y más detenido en lo que respecta a nuestra literatura" (págs. 235-39).

Me he detenido en la exposición de este plan fracasado para hacer patente la persistencia de las ideas tradicionales, a pesar de la intención reformadora y de la buena orientación que lo anima en algunos puntos. Los ensayos de plan cíclico no prosperan. El plan de 1903, vigente hasta la Dictadura y restablecido transitoriamente por el primer Gobierno de la República, mantuvo el sistema de asignaturas sueltas. Estableció la enseñanza de un curso de Lengua castellana en primer año; Preceptiva literaria y composición, en cuarto; Historia General de la Literatura, en quinto.

Durante los últimos años de la Monarquía, la República y el régimen actual, los proyectos e intentos de reforma se han multiplicado. Los planes de estudios de 1934, 1938 y 1954 organizan el Bachillerato en forma cíclica, y tanto en sus artículos como en las disposiciones complementarias se hacen indicaciones metodológicas abundantes, aunque de valor desigual.

(11) La enseñanza del idioma en el siglo XIX sigue siendo casi exclusivamente gramatical. La Gramática de la Academia predomina como texto escolar. La publicación de la *Gramática castellana* de Andrés Bello (1.ª ed. de 1847) y sobre todo la edición anotada por R. J. Cuervo (1874), influyen en la Lingüística, pero no llegan en España a los textos escolares, con muy pocas excepciones. En cambio, en los países hispanoamericanos, especialmente Chile, Colombia y Venezuela, pasa a estudiarse en las escuelas bien el texto de Bello, bien adaptaciones abreviadas para los diversos grados de enseñanza.

(10) *Boletín Oficial de la Dirección General de Instrucción Pública*, 1894, pág. 117.

Estamos, pues, en una época de titubeos que, si bien dan al profesorado una impresión de discontinuidad, han tenido y tienen la virtud de plantearnos los problemas metódicos en toda su desnudez. Sentimos que nuestra acción individual no es mera continuación de

una tradición cómoda, ya creada, sino el comienzo responsable e inquieto de algo nuevo en cuyo porvenir podemos colaborar.

SAMUEL GILI GAYA

## Algunos problemas del aprendizaje profesional

La necesidad de la formación profesional es subsidiaria de la de la industria. Y que ésta lo sea se infiere palmariamente de la simple evocación de la renta nacional. (En el mundo que nos rodea, o vivimos de limosna o tenemos que aumentar los bienes de consumo, ya sea mediante la producción directa o por un mejor aprovechamiento de los recursos naturales.) Pocas naciones quedan ya por industrializarse en Europa; y una de ellas es España. De todos modos, para llegar a la conclusión que hace urgente la formación profesional, basta como premisa la realidad de la industrialización, sin apelar a su necesidad. Y esa parece un hecho y un imperativo de la actualidad española.

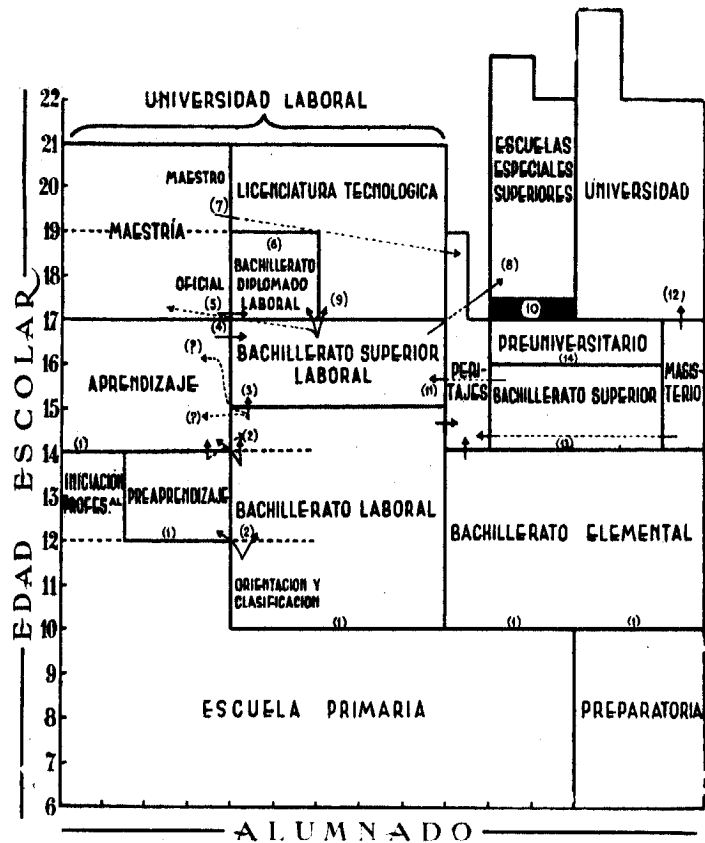
La industria no se improvisa. Ni la máquina. Ni el hombre. El problema de la máquina afecta al Erario del Estado o a la economía privada. La formación del personal atañe a la Educación Nacional, porque se sale de las puras conveniencias económicas y entra de lleno en el campo de los valores personales, en un área de tal amplitud que interesa al bien común.

La máquina reclama la presencia del obrero calificado. Y a éste hay que instruirle o, mejor, para no deshumanizarle, hay que *formarle* para la industria. Contra el trabajo mercancía se levantó el Movimiento. El Estado actual ha defendido siempre el valor humano, racional, personal, de la actividad productiva. Y en este caso ha dado una demostración paladina de que no intenta defraudar.

Este apremio de la formación es la reelaboración humana de la necesidad de capacitación profesional, la humanización de la ineludible urgencia mecánica que nos asedia. La instrucción se hace apremiante por el mismo hecho de imponérsenos la industrialización. La formación es la forma humana de impartir y recibir esta instrucción: es el modo humano y digno de industrializarse. El hecho escueto es que la máquina no funciona por sí sola, ni menos se hace por sí misma; que es el hombre el que la construye y la gobierna y la dirige eficazmente hacia sus fines. Es el

hombre el que le imprime su propia idea práctica; y sólo él es capaz de recoger esta idea y realizarla. Esto postula la instrucción del hombre en la mecánica. Y en cuanto hombre, la formación profesional.

En la industria, además del peón y del rutinario alimentador, regulador y reparador de la máquina, se hace precisa la actuación del operario calificado que engrana entre estas fuerzas automáticas y la idea técnica; que gobierna artilugios más complicados o en situaciones de mayor responsabilidad; que conoce



CROQUIS DE LAS ENSEÑANZAS DE LA UNIVERSIDAD LABORAL Y DE SUS RELACIONES CON OTRAS FUNDAMENTALES

**Leyenda:** Las flechas indican los accesos posibles de unos estudios a otros. Se entiende siempre que del curso superior de un ciclo se pasa al inferior del apuntado por la flecha. (1) Examen de ingreso. (2) Sucesivas revisiones de aptitud para escolaridad universitaria, con posible derivación de los menos aptos hacia el Preaprendizaje y Aprendizaje profesional. (3) Examen de selección para el Bachillerato Superior Laboral, con derivación de los menos idóneos hacia un curso no determinado de Aprendizaje profesional. (4) Previo curso de Cultura. (5) Previo curso de Ciencia fundamental. (6) En Institutos de Especialización de la Facultad Laboral Tecnológica. (7) Condicionado. (8) El posible tránsito a estudios superiores de cualquier tipo no ha sido determinado todavía. (9) Título de Bachiller, con paso al período de Licenciatura, o derivación de los no seleccionados hacia el Bachillerato Diplomado Laboral o hacia el ciclo de Maestría de la formación Profesional. (10) Preparación para Ingreso (¿años?). (11) Los de la rama de Ciencias, previo curso de trabajos manuales. (12) Sólo a Pedagogía, previo examen. (13) Primera reválida. (14) Segunda reválida.