

cidido para la educación de las nuevas generaciones de juristas.

Queremos influir en la marcha de los conjuntos; queremos que acabe la guerra artificial entre los hombres y entre los grupos; queremos desenmascarar o desengañar a los eternos sembradores de teorías que no se reciben en la opinión común; queremos que en orden a una convivencia normal (no paradisiaca) los hombres lleguen a convicciones acogedoras de principios comunes de unificación frente a las falacias de idearios dispersores...

Pero nada se conseguirá sin un profundo conocimiento del hombre y de sus relaciones sociales, obtenido desde fuera, que complete y rectifique el que hasta ahora se ha ido logrando desde nuestro interior. Ese conocimiento rigurosamente científico es ya posible, dentro de las limitaciones de nuestro ser. "Por primera vez en la historia de la humanidad, dice un hombre genial contemporáneo, una civilización que se derrumba es capaz de discernir las causas de su decadencia. Por primera vez tiene a su

disposición la fuerza gigantesca de la ciencia. ¿Sabremos utilizar esta sabiduría y este poder? Es nuestra única esperanza de evadirnos del destino común a todas las civilizaciones del pasado... Avancemos por los nuevos caminos" (15).

Sí. Avancemos también por ellos nosotros los que creemos en la providencia de Dios. Sin miedo. Los temidos conflictos no pueden volver; y las grandes verdades decalogadas, esencia del mundo humanístico, vencerán al fin porque son expresión de realidad (verdad) y equilibrio (justicia); ciencia en definitiva.

Mas "hanse de procurar los medios humanos como si no hubiese divinos; y los divinos como si no hubiese humanos; regla de gran maestro a la que no hay que añadir comentario" (16).

CARLOS SÁNCHEZ DEL RÍO Y PEGUERO.

(15) ALEXIS CARREL: *La incógnita del hombre*; traducción esp. de Ruiz Ferry, Barcelona, 1952, págs. 347-348.

(16) GRACIÁN: *Oráculo Manual*. Aforismo núm. 251 referente a San Ignacio de Loyola.

## Sobre la índole formativa de las lenguas clásicas

### PRIMERA PARTE.—EL CONTENIDO FORMATIVO DEL LATÍN

#### I. STATUS QUAESTIONIS

Huelgan consideraciones preambulares del tema para los lectores de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Viene tratándose en ella reiteradamente (1), y el creciente interés que asunto tan añejo suscita hace presumir que no está del todo agotado. Acaso, ni siquiera correctamente planteado.

Persuadido de ello y de que en el presente trabajo se aducen elementos nuevos, insisto en lo mismo, con una intención que declaro: la de depurar el problema de la rutina en que se ha caído, por obstinarse en debatirlo dentro del plano apriorístico, más cómodo pero menos contundente que otros accesos relacionados con la realidad de las transformaciones logradas por medio de estos factores de formación. La erudición es cualidad del sabio (e-ruderi, entiende Vives, vale des-enrudecerse, eliminar la rudeza); pero el sabio dentro de su aislamiento espiritual corre el peligro de rutinizarse. Una premisa puede ser menos cierta, y, sin embargo, nos acostumbramos fá-

cilmente a la solidez aparente de la conclusión. Cuando ésta nos sirva de premisa, a su vez, lleva una carga de certeza "subjetiva". El apriorismo encierra ese peligro. Además de erudirse, el sabio ha de revisar sus certezas y convicciones para desrutinizarse.

El elemento de juicio que las renueva puede provenir, incluso, de las regiones de la ignorancia. Los niños suelen ser agentes perturbadores del empaque endiosado de los adultos, con sus preguntas preñadas de misterio. La misma cuestión, replanteada por el adulto, tiene, con frecuencia, carga suficiente para hacer tambalear el castillo de sus persuasiones.

Yo no pretendo otra cosa que invitar a los entendidos a este replanteamiento de la cuestión, incluyendo los elementos que he osado introducir, entre los datos del problema. La virazón es, en el fondo, de método. Creo que es necesaria. Las conclusiones se proponen a debate. Las expondré y, con ellas, mi modo de interpretarlas. Lo demás se aleja de mi incumbencia. Salvo el pedir disculpas por el atrevimiento, cuando la forma pase, indeliberadamente, de propositiva a dogmática.

La investigación de donde proceden las conclusiones provisionales que resumiré, consta de dos partes, enunciables, poco más o menos, en los términos siguientes:

PARTE PRIMERA. El contenido formativo de las lenguas clásicas, ¿es privativo y específico de ellas?, ¿o es de tal suerte que puede ser suministrado igualmente por otras disciplinas?

PARTE SEGUNDA. ¿El Latín ejercita y actúa la inteligencia?, ¿qué aspectos funcionales de la inteligencia tienen más directa aplicación en el estudio de las lenguas clásicas?

Tras de exponer el sentido, los procedimientos y los resultados de la doble investigación, extraeré algunas conclusiones más o menos inmediatas, que, después de comentadas, someteré al debate general, si merecen la atención de los lectores. En atención a los cuales, pasaré ya, sin más dilación, a exponer el contenido del trabajo.

(1) Véanse como muestra los artículos de:

ARTIGAS, L.: *El sentido de la permanencia del Latín en el Bachillerato*. "RE", 63, 1957, págs. 7-13.

CARDENAL, M.: *¿Debemos aprender Latín?* "RE", 58, 1957, (33-34).

CENAL, R.: *El lenguaje en la filosofía actual*. "RE", 50, 1956, (69-73).

GILI GAYA, S.: *La lengua nacional en la Enseñanza Media*. "RE", 46, 1956, (38-44).

RODRÍGUEZ ADRADOS, F.: *Problemas del Griego y el Latín en España*. "RE", 47, 1956, (72-77).

SECADAS, F.: *La dimensiones aptitudinales del Bachillerato. Análisis factorial*. "RE", 42, 1956, (5-14).

## II. LA INVESTIGACION

### PRIMERA PARTE. — CONTENIDO FORMATIVO DE LAS LENGUAS CLÁSICAS

Nos planteamos la exactitud o inexactitud del axioma pedagógico de que "la formación clásica sólo se comunica a través de las lenguas clásicas".

Dado caso que el Latín y el Griego tengan de común un contenido formativo específico, propio y exclusivo de las lenguas clásicas, ocurriría que esta mutua relación (correlación) del Latín con el Griego no la mantendría el Latín con ninguna otra asignatura o plexo de asignaturas. En otras palabras, si el contenido de la formación clásica no es comunicable más que a través de las lenguas clásicas, los efectos del Latín podrán ser producidos por el Griego igualmente, pero no por las Matemáticas o por las lenguas modernas, por ejemplo. Esta es la hipótesis, que tiene su inversa: Si los efectos del Latín que son coextensivos con el Griego lo son asimismo con alguna disciplina o grupo de ellas, la formación clásica no sería exclusiva de las lenguas antiguas.

Lo cual conduce lissamente al planteamiento del problema. ¿Se da, de hecho, esa exclusiva relación recíproca entre el Latín y el Griego? ¿No habrá alguna asignatura o grupo de asignaturas que, puesto en relación con el Latín, y sustraídos los efectos comunes con él, apuren tanto su contenido formativo que, a la postre, no le reste al Griego residuo formativo por explicar, no quede ya ningún rastro específico privativo de ambas lenguas?

Como no quiero descomedir las conclusiones, ni que, por falta de claridad en la exposición del alcance y de los límites de mi empeño, surjan falsos entendimientos y controversias inútiles —las útiles las deseo más que las esquivo—, insistiré en los términos del problema antes de proceder a la exposición del contenido y resultados de la investigación. La cuestión es similar al establecimiento de la equivalencia de tres términos, para ver si admiten mutua suplencia. Si el Latín es igual al Griego, su efecto formativo será obtenible por el Griego. Esta comunidad e identidad específica del Latín y Griego se da por supuesta. Y si, además del Griego, existe una asignatura o grupo de asignaturas cuyos efectos formativos sean equivalentes a los del Griego y a los del Latín, podría este grupo de asignaturas ser sucedáneo de las lenguas clásicas, en cuanto a tal efecto, simplemente. Estamos hablando en pura teoría. Como cuando se enuncia que si los efectos del complejo "aspirina + gargarismos de agua oxigenada" son equiparables a los de la penicilina, en orden a curar las anginas, puede ésta ser sustituida por aquel complejo.

El supuesto opera a la base de cualquier sustitución y aun de cualquier mejora de procedimientos. Arar el campo es preciso. La aradura se logra por medio de una yunta de bueyes que arrastran la reja. Esos mismos efectos, ¿los obtiene un arado mecánico? Pues el arado mecánico puede sustituir a la yunta. ¿Ocurre acaso que la yunta de bueyes produce sobre el campo otros efectos distintos del arar, efectos de que resultaría privado el agro, con la mecanización? En tal caso, y supuesto que tales particula-

res efectos no fueran obtenibles por otros procedimientos, con lo que a pesar de todo, se aconsejara la sustitución de la tracción animal, habría que continuar arando con el mismo procedimiento. Y, de todos modos, la yunta conservaría sus virtudes de laboreo. Se trata de la sustituibilidad, es decir, de la posibilidad de sustituir, cuando en ello se vea alguna conveniencia; no, de la sustitución de hecho. Forzando el argumento, tampoco es la sustituibilidad la que se demuestra, sino la equivalencia, y, concretamente, en un determinado tipo de efectos. Porque pueden existir otros, de otra especie. La falta de lluvia tiene su remedio en el riego, pero solamente en lo que respecta a apaciguar la sed de las plantas. Otros influjos benéficos de la lluvia no se tienen en cuenta, cuando se acude al riego como sucedáneo. El riego cansa y ocupa tiempo y brazos; la lluvia, no. La lluvia depura el aire; no así el riego. Y si la sequía persiste, el mismo riego se hará imposible.

Esto significa que la solución del problema puede ser más complicada que lo que las apariencias muestran. Esquematar demasiado el problema, acaso lo haga desaparecer, pero es posible que no lo resuelva. Y, si a mano viene, que lo coloque en términos tales que lo hagan insoluble. La cuestión puede ser muy compleja. No obstante, nuestra limitación nos fuerza a escoger puntos de vista para afrontarla. Y dado un punto de vista, existen variedad de procedimientos, unos más eficaces y sensibles que otros, por los cuales es relativamente accesible el aspecto escudriñado. He aquí la limitación a que me refiero más arriba. La cuestión de la formación clásica presenta muchas facetas. Yo no las abarco todas. Por si esto fuera poco, el procedimiento empleado es uno, concretamente el de la *correlación múltiple*. Veremos que las conclusiones a que se llega confirman las alcanzadas en otro estudio por el *análisis factorial*. Pero no se descarta que, mediante otros procedimientos de indagación, las conclusiones no coincidan totalmente. Estas restricciones son necesarias, en el plano de una estimación sistemática de la investigación científica. Así se ha ido edificando la ciencia, y el haber dado por definitivos algunos resultados provisionarios, le ha acarreado más de un contratiempo y más de una desviación en su marcha progresiva. La historia de la Psicología es dechado copioso de experiencias tales.

Pero no han entorpecido menos el progreso del conocimiento humano otros factores, como la incredulidad, el recelo, la desestima y aun el vejamen de investigadores menores o la preterición de pequeños descubrimientos de grandes científicos. De hecho, en todas o casi todas las conquistas de la ciencia, por lo menos de la psicológica, ha habido precursores que, aunque rehabilitados posteriormente, fueron tenidos por insensatos o por nulidades en sus días. Valga recordar esto, solamente para demostrar con premisas evidentes que porque la verdad no se alcance nunca entera, no se justifica el desperdicio de cualquier brizna o relieve de ella. Y volviendo a nuestro asunto, descuidado en la incursión por las hortalizas de lo grande, creo oportuno, tras de haber apuntado las limitaciones, notar que el procedimiento de investigación, en sí, es tenido por bueno, y que pu-

dieran las conclusiones a que deriva esta exploración merecer más estima que las de un simple conocimiento.

#### EL PROCEDIMIENTO.

Presiento que una de las mayores dificultades para entender el alcance de la investigación presente es la del procedimiento empleado. Recordaré para los no avezados algunas nociones, primero, acerca de la correlación, y luego, acerca de la correlación múltiple; las precisas para la simple comprensión de cuanto sigue.

De hecho, probablemente todas o casi todas las leyes científicas naturales se han descubierto por correlación o, si se quiere, observando las covariaciones de dos series (o más) de fenómenos. Recuérdense los métodos de los grados, de Bacon, y el de las variaciones concomitantes, de St. Mill, entre otros. Que el calor derrite la manteca (ejemplo de Kant) se comprueba porque según se aumente o disminuya la temperatura, así se acelera o retardará el fenómeno. En el caso de que la correlación sea perfecta, se tiene una ley física. Este caso es el de la correlación  $r=1$ . Cuando no lo es, se tiene un índice más o menos suasorio y relevante de la mutua relación. El peso de una persona no presenta una correlación perfecta con la estatura, porque, además, se relaciona con el perímetro torácico y gástrico; pero es indudable que ambas medidas, estatura y peso, se corresponden; la correlación no será de  $r=1$ , pero siempre se descubrirá alguna. La inteligencia se relaciona, aunque no exclusivamente, con el aprovechamiento escolar, como revelan las correlaciones obtenidas en el cotejo de ambas variables.

Amplíemos algo más este ejemplo. La inteligencia establece diferencia entre los sujetos y los reparte o dispersa, disponiéndolos en un orden, desde el más capaz al más torpe. Un test que explore adecuada y cabalmente la inteligencia, arrojaría mayor puntuación en el caso del individuo más listo, y el número de soluciones iría descendiendo desde el primero hasta el último, según su capacidad. Este sería el test más fiable, el que tuviera con la inteligencia real una  $r=1$ . Pero la inteligencia real no se puede estimar si no es por medio de alguna prueba, generalmente menos perfecta que la del supuesto anterior. Algunos tests de inteligencia son mejores o más fiables que otros. Empleando uno bueno, se tiene una apreciación aceptable de la inteligencia, objetivada y cuantificable. Esto es lo que, impropriamente, se llama medida de la inteligencia, por algunos autores. Es una manera de hablar. Digamos que es medida de las manifestaciones de la inteligencia de los individuos frente a una situación o serie de situaciones propuestas en el test. Mas lo que ahora nos importa es que, sea cual fuere el grado de precisión del test, distribuye los sujetos en un orden, de acuerdo con el grado en que los dichos sujetos poseen o muestran esa capacidad, eso que realmente miden. Tenemos ya las calificaciones de los sujetos según la inteligencia.

Por otra parte, tomemos una asignatura: el Latín, por ejemplo. Admitamos, por el momento, que exis-

te una calificación correcta, irreprochable, de los estudiantes en lo que conocen de Latín. Esa calificación nos distribuirá a los alumnos desde un primero (el que sabe más Latín) a un último (el que sabe menos), de conformidad con lo que el Latín sea. Lo que ordena el grupo es el contenido mental que llamamos Latín. Estos mismos sujetos pueden mantener otra disposición entre sí en otra asignatura, por ejemplo, en Matemáticas. Lo que ahora los diferencia es el Latín, y sólo el Latín; su gradación escalonada, si está bien hecha, como hemos supuesto, representa, asimismo, una disminución gradual del "saber Latín" en sus mentes. Es la cualidad de "la latinidad escolar" lo que mengua paralelamente a las calificaciones.

Hemos obtenido, pues, dos series de los sujetos, ordenados según dos variables: una, la serie de la inteligencia; otra, la serie del Latín. Si ahora confrontamos la variable Latín (estimada por las notas) con la variable Inteligencia (apreciada por los tests), descubriremos una correlación entre ambas. En el caso de una correlación perfecta, el índice sería de  $r=1$ . El primero en Latín sería el más inteligente; el segundo sucedería en inteligencia al anterior; el tercero ocuparía el tercer lugar entre los inteligentes; y así hasta el más torpe en Latín, que sería, a su vez, el último en el test. Si no existiera ninguna relación entre ser inteligente y tener buena calificación en Latín, el índice sería  $r=0$ . Pero alguna relación existe, seguramente. En los sujetos que han servido para el estudio presente, la correlación obtenida fué de 0,65. (En la SEGUNDA PARTE se comentará este resultado.)

CUADRO I

Variables	Id.	Mat.	Dib.	Fil.	Gr.
Latín .....	.730	.800	.320	.800	.850
Idioma (Inglés) .....		.620	.480	.800	.800
Matemáticas ...			.520	.780	.810
Dibujo .....				.420	.430
Filosofía .....					.850

Pongamos otro ejemplo; ahora, entre el Latín y el Griego. En la matriz de correlaciones del Cuadro I se observa que la correlación entre ambas variables es de 0,85, la más alta hallada entre el Latín y otra cualquiera asignatura. El Latín distribuye a los escolares según un orden; el Griego, según otro. Pero ambas distribuciones mantienen entre sí relación estrecha. Baste indicar que, cuando dos tests de Inteligencia guardan una correlación de este calibre, se admiten como prácticamente equivalentes, en el sentido de que se puede aceptar que ambos exploran la misma variable. Valga esto para confirmar que la correlación es elevada; no, para insinuar que se confirme la identidad de contenido formativo. Esto, repito, se ha dado simplemente por sobreentendido.

Pasemos ya a desentrañar el sentido de la correlación múltiple. Volvamos al ejemplo del peso y de la estatura. El peso depende de la estatura, pero no solamente de ella. También influye la anchura del cuerpo, y la dimensión anteroposterior, así como la

proporción de elementos grasos, musculosos y óseos, es decir, la densidad. Si en vez de correlacionar el peso con la estatura solamente, se pudiera acumular la correlación conjunta del peso con todos los factores o variables de que depende, el índice de correlación aumentaría. Esta covariación del peso con una multiplicidad de factores o agentes se calcula por medio de la correlación múltiple.

Otro caso. Las cosechas dependen de la lluvia. La mayor o menor cosecha viene determinada por la cantidad de lluvia. Entre ambas variables habrá alguna correlación. Pero el que se coseche mayor o menor cantidad, y el que los productos sean de calidad mejor o peor, depende asimismo de otros factores: del sol, del laboreo, de los abonos, de los vientos, de la tierra... La correlación múltiple con todos estos elementos da una más ajustada explicación de la varianza de la cosecha, precisamente por ser ésta resultante conjunta de todas aquellas variables. Se podría llamar correlación conjunta. Ahora bien; si la lluvia produce unos efectos específicos distintos de los del sol, del viento y del laboreo, la correlación múltiple de la cosecha con estos tres últimos factores (sol + viento + laboreo) no registrará la repercusión de la lluvia sobre la cosecha. Por lo tanto, al agregar el factor lluvia a los tres mencionados, se acumulará al índice de correlación múltiple la cuantía de correlación debida especialmente al factor lluvia. En el caso de que se agreguen a los cuatro anteriores factores otros más, cada vez será menos probable que aporten algo nuevo. Así, por ejemplo, si se incorporara el factor "celliscas", probablemente estaría ya comprendido en la combinada influencia del viento y la lluvia; y si se añadiera el factor "riego", sería fácil que su aportación específica a la cosecha en general haya sido ya cubierta por la lluvia (inversamente, claro está, en las distintas regiones, pero, en orden a la explicación de la varianza, esto es indiferente), el sol y el laboreo. Los factores "celliscas" y "riego" no incrementarían ya la correlación conjunta. No es que carezcan de importancia en sí mismos, sino que su efecto específico está contenido asimismo en algunos de los factores ya integrados en la correlación. Precisamente por este efecto específico, y porque suple la falta de tal efecto en cuanto producido por los agentes naturales, es por lo que el riego es útil.

#### PLANTEAMIENTO.

Después de lo expuesto, el problema se puede proponer en otros términos.

Supongamos que, en efecto, el Latín y el Griego confieran a los sujetos un mismo tipo de formación; la formación clásica, o lo que se quiera. La correlación hallada entre ambas lenguas es bastante congruente con este supuesto.

Si este tipo de formación fuera específicamente diferente del que las restantes enseñanzas comunican, ocurriría que, dejando aparte el Griego, y hallando una correlación conjunta de las asignaturas del Bachillerato con el Latín, el índice de correlación múltiple obtenido sería tal que, al añadir el Griego como nueva variable, la correlación se incrementaría en

lo que ambas disciplinas clásicas tuvieran de específico (recuérdese el ejemplo de la contribución especial de la lluvia a la cosecha). Pero si al acumular el Griego como nuevo factor, no aumenta en nada el índice de correlación, habrá motivos para entender que todo cuanto el Griego y el Latín tienen en común ha sido cubierto, sin residuo, por las restantes disciplinas. Y como consecuencia, concluir que el cometido formativo del Griego y del Latín, es decir, el que en el Bachillerato se reputa como formación clasicohumanista, podría quedar cubierto por la adecuada combinación de un grupo de asignaturas no clásicas.

La correlación múltiple se ha calculado por el procedimiento de Wherry-Doolittle. Este procedimiento tiene la ventaja sobre otros, de conducir por el camino más breve al máximo de correlación, eliminando factorialmente las variables; las cuales, por otra parte, pueden ser incluidas sin restricción de número. Permite, pues, abarcar el máximo campo (número de variables), y lo reduce al mínimo de dimensiones distintas o factores. Diríamos que elige el agente máximo de cada especie, eliminando automáticamente todos los restantes de la misma índole, y que decanta y agota las diferentes especies por la vía expeditiva. No importa, por lo tanto, que se incluyan cuatro o veinte variables, puesto que, si los tipos de relación con la variable dependiente son, pongamos por caso, tres, en pasando del tercer elemento agregado a la correlación ésta no queda ya afectada por incremento alguno.

Elegido el procedimiento, se planteó el estudio sobre las hipótesis indicadas. Puestas todas las asignaturas de quinto y sexto cursos del Bachillerato, excepto el Griego, en correlación múltiple con el Latín, se obtuvo un índice de correlación de 0,87. El lector que observe el Cuadro I de intercorrelaciones, advertirá que no todas las asignaturas están presentes. Ello es debido a que este estudio se ha verificado sobre los resultados orientadores de un análisis factorial previo, que ha servido de base para una primera simplificación (1). A este estudio me referiré algo más adelante. Por ahora baste saber que la selección de asignaturas es tal, que abarca todos los factores distintos que constituyen y definen el Bachillerato, y que, por ende, al agregar más disciplinas como variables a la correlación múltiple no la acrecerían en nada, con toda seguridad. Esta selección es de máximos representantes de cada factor. Como verá, de seguir observando, se ha incluido la *Filosofía*, además de los elementos representativos de los tres factores capitales: *Idioma*, por el factor lingüístico-simbólico; *Matemáticas*, por el científico-abstracto; y *Dibujo*, por el técnico-empírico. (Del Griego hablaremos luego.) Este añadido de la *Filosofía* responde a la precaución de no confundir, sin comprobación, sus efectos formativos con los restantes del factor lingüístico-simbólico en que se incluye. Nos pudimos excusar esta cautela, pues la *Filosofía* no aparece como especial contribuyente a la correlación, según se colige de la explicación y comentario que a renglón seguido se hace de los resultados (Cuadro II).

(1) SECADAS, F.: O. c.

CUADRO II

Asignaturas	b	R	Proporción proporcional simple
Idioma (Inglés) .....	0,533	0,730	2,5
Matemáticas .....	0,196	0,852	1
Dibujo .....	0,035	0,872	(1/6)
Griego .....	0,003	0,872	0

## RESULTADOS.

Para mayor claridad comentaré por separado los dos cuadros principales de la operación: el inicial (Cuadro I) y el final (Cuadro II).

El cuadro primero representa el conjunto de correlaciones mutuas entre las distintas variables que integran el experimento. Compruébese que, en efecto, el Latín mantiene con el Griego la correlación más alta.

En el cuadro segundo se han destacado con negrita las columnas b y R. Dejemos de momento la columna b, y fijémonos en la sucesión de las cantidades dentro de la columna R. De arriba abajo, estas cantidades, que son las correlaciones múltiples originadas a medida que se van agregando asignaturas, son las que siguen:

0,730, al correlacionar el Latín con el Inglés.  
0,825, al agregar las Matemáticas al grupo anterior.  
0,872, si se incorpora el Dibujo.

La última observación, clave y juicio de todo este trabajo, es que, *al añadir el Griego a las anteriores, la correlación no sufre ningún aumento*. El Latín, después de extraer de él los puntos de coincidencia que tiene con el complejo Idioma-Matemáticas-Dibujo, no retiene nada que le sea específica y exclusivamente común con el Griego, en cuanto lengua clásica.

## UNA PAUSA.

Antes de hacer comentarios más sustanciales a este resultado, insistamos en algunos conceptos indispensables para entenderlo inequívocamente. No se deje llevar todavía el lector de su intuición; y menos, de sus prevenciones. Espere; que para todo habrá tiempo y materia.

Se trata de explicar la varianza del Latín; es decir: averiguar las variables por las que se rinda cuenta de "por qué unos alumnos son más aventajados que otros en la calificación de Latín".

En el caso de las cosechas, podríamos plantearlo en estos términos: "Las cosechas son distintas unas de otras en las diferentes comarcas: mejores en unas que en otras. Ahora bien; ¿a qué se debe esta variabilidad? Y si las indagaciones nos descubren que se deben a la cantidad de lluvia, de sol, de laboreo, etcétera, todavía cabe plantearse el problema de: ¿en qué proporción?"

Hagamos la aplicación al caso del Latín. Los alumnos del Latín se distinguen por sus calificaciones. Unos las tienen buenas y otros malas. Y precisamente, por el Latín. El Latín, sea lo que sea, describase como se quiera, consista en lo que consista dentro del ámbito y régimen de la enseñanza media, prescindiendo de atributos y apelativos, de denominaciones y de cualidades; el Latín escolar, lo que se enseña y aprende, o, por lo menos, lo que se aprecia en el escolar como "latinidad asimilada", distribuye a los sujetos, los dispersa y ordena de mejor a peor, y en virtud de esta diferenciación se los califica de distinta manera: a unos con un 7 y a otros con un 9 ó con un 4. Esta dispersión se consolida y hace más objetiva en la nota media: el 7 de una semana puede ser sólo apreciativamente distinto del 8, pero a lo largo de un año de notas semanales, no es incauto admitir que dicha diferencia es trasunto de una diferencia individual de contenido "en latinidad". *Es el Latín asimilado lo que motiva la gama de puntuaciones; es, en cierto modo, el mismo Latín el que se reparte y escalona así*. O algo que sea concomitante con el Latín comunicado: ¿Tal vez, eso que se quiere designar con el término de formación clásica? ¿O, quizá, algo que sea común al Latín, a la llamada formación clásica, y a otros tipos de formación y, por ende, comunicable también a través de otras disciplinas? "*En quaestio*".

Ahora bien —y con esto pasamos al sentido de la demostración—; si se demostrara que los mismos efectos "formativos", la misma dispersión producida en el grupo por el Latín, fuera producida en los mismos sujetos por otra asignatura, pongamos el Griego, no se podría afirmar que dicho contenido sea peculiar del Latín, sino común al Latín y al Griego, puesto que, supuestas idénticas las condiciones, la varianza del uno es calco de la varianza o dispersión media del otro. Imaginando espacialmente representado el campo de formatividad del sujeto, al estilo de las representaciones gráficas del silogismo, por Euler, la parcela del Griego estaría prácticamente superpuesta a la del Latín, coincidirían prácticamente. Llamemos a la zona común "formación clásica (fig. 1.<sup>a</sup>)".

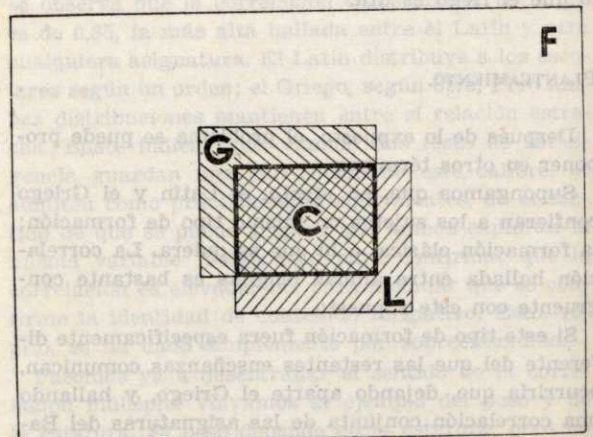


Figura 1.—Leyenda: F: formación total o integral; L: efectos formativos del Latín; G: efectos formativos del Griego; C: "formación clásica".

En la figura 1.<sup>a</sup> se designa con la letra C, y se representa como zona de confluencia de las lenguas Latina (L) y Griega (G).

Mas ocurre que esta misma parcela es, asimismo, coincidente con los efectos de otras enseñanzas, combinadas (fig. 2.<sup>a</sup>). Concretamente, los efectos comu-

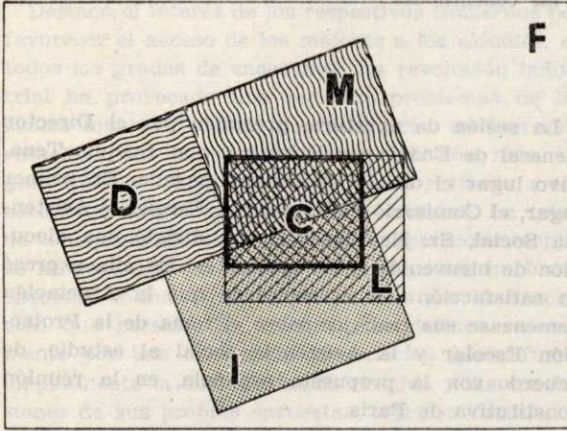


Figura 2.<sup>a</sup>—Leyenda: F: formación total o integral; L: efectos formativos del Latín; C: "formación clásica"; M: efectos formativos de las Matemáticas; I: efectos formativos del Idioma moderno (Inglés); D: efectos del Dibujo.

Obsérvese que la llamada "formación clásica", común al Latín y al Griego, resulta cubierta por los efectos concertados del Idioma Moderno y de las Matemáticas, con una mínima participación del Dibujo. Tanto esta como la anterior figura son ilustrativas y no demostrativas de los resultados ni, menos, de la tesis resultante.

nes al Latín y al Griego en la dispersión de los escolares, los produce también el combinado "idioma moderno + matemáticas + dibujo", de tal suerte que no resta campo en la parcela de "formación clásica" por cubrir.

Había dos interpretaciones a la correlación del Latín:

$$r = 0,85, \text{ con el Griego.}$$

$$R = 0,85 \text{ con Inglés + Matemáticas.}$$

Admitamos que el campo cubierto en común es el cuadrado de la correlación:  $0,85 = 0,72$ . Este es el llamado coeficiente de determinación. Una interpretación sencilla es la de que "del total de la dispersión en el Latín, el 72 % se explica por algo que también es propio al Griego, que le es común con el Griego". Puede entonces ocurrir que el 72 % de "latinidad" cubierto por el Griego, sea distinto del 72 % que el bloque "inglés + matemáticas" ocupan dentro de la varianza total del Latín. En tal caso, todavía quedaba un ancho 28 % de la varianza del Latín sin explicar, y cuya explicación pudiera ser ese "humanismo clásico" que esperamos de las lenguas modelo. Entonces ocurriría que, al incorporar el Griego al bloque "Inglés + Matemáticas + Dibujo", la correlación quedaría incrementada en alguna parte de dicho 28 % peculiar a ambas lenguas. Pero, al no aumentar en la más mínima centésima la correlación, parece concluirse legítimamente que "lo que específicamente comunica la formación clásica escolar media, es asimismo participado por un conglomerado de disciplinas, como por ejemplo el que consistiera en un Idioma Moderno, las Matemáticas y el Dibujo".

CONCLUSIONES PROVISIONALES.

La alarma habrá hecho entrever, tal vez, demasiadas cosas a través de la resquebrajadura. No quiero hacer palanca, ni violentar ninguna de las conclusiones. Más adelante precisaré el alcance que para mí tienen. Por lo tanto, parece que se pueden determinar provisionalmente las siguientes, que en otro artículo serán más ampliamente comentadas y más puntualmente demarcadas y jalonadas:

**Primera.** Por el procedimiento de elaboración estadística empleado aquí, parece revelarse aquello que el Latín confiere a los individuos, por lo que los diferencia entre sí, y que se considera posee en común con el Griego, es asimismo comunicado por otras asignaturas o grupos de asignaturas. Uno de estos ejemplos es el constituido por las disciplinas: Idioma Moderno y Matemáticas.

**Segunda.** Siendo esto así, no parece que proceda imponer por razón de un contenido formativo general, humano, el Griego y el Latín, con preferencia al grupo o a los grupos equivalentes.

**Tercera.** En caso de haber otras razones específicas en pro de las lenguas clásicas, no parecen traslucirse como tales, en el análisis de los resultados obtenidos en la enseñanza media.

**Cuarta.** Si el Latín y el Griego se imparten en el bachillerato por su contenido formativo, éste, sea el que fuere, debería ser el calificado, y, por lo tanto, el que discriminara a unos sujetos de otros en el aprovechamiento. No basta que el Latín sirva para dotar a los individuos de un tipo especial de formación, en teoría, para que, solamente por esta posibilidad, sea impuesto a todos los estudiantes; hace falta que tal tipo de formación, si existe y es realmente especial del Latín y valor humano general, se obtenga en la práctica. El Latín, ni disciplina alguna, no se puede insertar por unas razones en el plan de estudio, para, al cabo, dar como buenos otros resultados, heterogéneos y aun tal vez opuestos a los previstos, y alcanzables o quizá logrados a través de otras disciplinas.

**Quinta.** Aun en el supuesto de que el complejo equivalente, llamémoslo así, abarcara absolutamente el mismo contenido formativo que las dos lenguas clásicas, de ahí no se infiere el ostracismo de estas últimas del ámbito del bachillerato. En primer lugar, si ése es el contenido común de tal formación, podría ser alcanzado indiferentemente por cualquiera de los caminos viables. Y en segundo lugar, porque para determinados fines pudiera ser más conveniente o más expeditivo el modo clásico que el complejo moderno.

**Sexta.** Lo que sí parece concluirse es que tales senderos equivalentes deberían o podrían ser, asimismo, disyuntivos, y no copulativos, como acontece en el bachillerato actual. Pudieran concebirse situaciones y planes en que la vía compleja fuera la más apropiada.

**Séptima.** Cuando menos, si solamente se mira el aspecto formativo, cabe deducir de todo lo dicho una posible simplificación de las tareas, en el sentido de hacer disyuntivamente obligatoria la lengua latina o griega, a elección, cuando la vía clásica fuera condicionalmente necesaria.

**Octava.** Sería conveniente un estudio menos ponderativo y retórico de las excelencias formativas de las lenguas clásicas, y de las posibilidades de sustituibilidad (sigo sin hablar de sustitución), por otros complejos didácticos, o, en su caso, los caracteres de su exclusividad, así como el verdadero valor de dichas notas cualitativamente distintas. Condiciones esenciales de este estudio deben ser la objetividad,

el espíritu de colaboración, y las miras al bien común y a determinadas conveniencias que lo definan en la realidad, necesarias para la prosperidad general en todo orden.

FRANCISCO SECADAS.

(En el número próximo se incluirá la SEGUNDA PARTE, así como los comentarios a las conclusiones.)

## crónica

### El I Coloquio Internacional de Protección Escolar

Son conocidos de nuestros lectores los fines de la Asociación Internacional de Información Escolar, Universitaria y Profesional.

En estas mismas páginas, en el número 58, correspondiente a la primera quincena de marzo de este mismo año, una amplia y documentada crónica del señor Bernal refería las vicisitudes por las que había atravesado esta Asociación hasta llegar a su actual estructura. En la reunión de París, celebrada en octubre del pasado año, se acordó, a propuesta española, incluir entre los fines de esta Asociación la información sobre los problemas de la protección y asistencia a estudiantes, graduados universitarios y profesores.

Como consecuencia de este acuerdo, que amplió muy considerablemente los fines de la A. I. I. S. U. P., se envió a todos los países y Organismos miembros un cuestionario sobre protección escolar, que fué preparado por la Comisaría de Prot. Esc. de España, a fin de obtener un conocimiento suficiente acerca de las realidades y problemas planteados en este tema tan importante de la educación. El texto de este cuestionario fué publicado también en estas páginas, como apéndice de la crónica aludida.

La documentación reunida ha sido la base de trabajo, el punto de partida del I Coloquio Internacional sobre Protección Escolar, que durante los días 16 al 19 de octubre se ha celebrado en Madrid, en los locales de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral (Pinar, 19).

En esta Reunión han participado representantes de Alemania, Bélgica, Canadá, República Dominicana, Francia, Israel, Túnez. Asistieron también, como miembros observadores, representantes de Colombia, Chile, Estados Unidos, Islas Filipinas y Persia.

La representación española estuvo constituida por miembros de la Comisaría de Protección Escolar, Sindicato Español Universitario, Seguro Escolar y Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Las delegaciones españolas de la Unesco y de la OMS enviaron sus representantes,

La sesión de apertura, presidida por el Director General de Enseñanza Primaria, don Joaquín Tena, tuvo lugar el día 16 de octubre pasado. En primer lugar, el Comisario de Protección Escolar y Asistencia Social, Sr. Navarro Latorre, dirigió una alocución de bienvenida a los asistentes. En ella expresó su satisfacción por el hecho de que la Asociación comenzase sus trabajos sobre el tema de la Protección Escolar y la Asistencia social al estudio, de acuerdo con la propuesta española, en la reunión constitutiva de París.

Destacó la importancia que tiene este fin de facilitar información acerca de las fórmulas que existen en los diferentes países para acercar los bienes de la cultura y de la formación profesional, en sus más elevados grados, a quienes tienen capacidad para ello y no pueden alcanzarlos por falta de recursos económicos familiares.

Anunció que en esta I Reunión Internacional, dedicada exclusivamente al problema de la ayuda social a estudiantes, graduados y profesores, la delegación española tenía el propósito de presentar un proyecto de declaración de principios que, bajo la denominación de "Principios fundamentales del derecho al estudio", sirviera para configurar una doctrina válida, en el ámbito internacional, sobre la justicia social docente. Aludió a los precedentes que en el campo doctrinal y práctico han sido realizados por diferentes Organismos, señalando al propio tiempo la dificultad de la tarea que recae sobre la Asociación. Corresponde a los Gobiernos y a las entidades docentes privadas de los distintos países llevar a cabo las realizaciones concretas que sean cuidadosamente estudiadas por los expertos.

Llamó la atención acerca de la conveniencia de no confundir la protección del derecho al estudio con la simple beneficencia. No es partidario de una masificación de los estudios superiores. A ellos sólo deben llegar los que demuestren capacidad y vocación probada, los mejores.

El Sr. Navarro terminó su parlamento ofreciendo la hospitalidad y colaboración sincera de la Comisaría de Protección Escolar, deseando que en los breves días de duración del Coloquio se reafirmasen no sólo las amistades personales de los asistentes, sino también la de los pueblos representados.

El discurso fué calurosamente acogido y abrió amplias perspectivas para el desarrollo de los posteriores debates.

A continuación hizo uso de la palabra el Presidente de la Asociación, Sr. Rosier, que tras de agradecer a las personalidades españolas su presencia en la sesión inaugural, y especialmente al Comisario de