

METODOLOGIA

DIDACTICA DEL LATIN EN EL BACHILLERATO

Por E. GANCEDO IBARRONDO
(Profesor del Colegio Salesiano de
San Miguel Arcángel de Madrid)

En la XXVI Reunión de la F. A. E., el Profesor D. E. Gancedo Ibarrodo, del Colegio Salesiano de San Miguel Arcángel, de Madrid, pronunció la siguiente disertación que recogemos a título informativo, como expresión de un criterio personal:

Nunca podremos estar satisfechos de nuestra didáctica; ésta es fruto de la experiencia, y las experiencias no se agotan. Es frecuente oír a maestros veteranos: «Cada día tengo que retocar la manera de exponer, de aclarar, de preguntar las cosas en clase.» Así es. La didáctica está condicionada por la limitación de las facultades de los alumnos. Aquel profesor que sólo trabajara con alumnos buenos, tendría por buena una didáctica muy distinta de otro que trabajara con sólo elementos malos. Por eso tenemos que orientar nuestra didáctica hacia la mezcla de buenos y malos estudiantes que la vida nos ofrece. ¿Cómo calcular esta mezcla? Tres testimonios:

1.º En 1893, el Ministro de Educación Nacional de Italia reunió a los más distinguidos profesores de latín del Reino para que respondieran a la siguiente encuesta: "Independientemente de la actual reglamentación de los estudios clásicos, ¿cuáles pueden ser las razones principales del escaso provecho que, en el Bachillerato, se obtiene del latín?" El dictamen de los profesores fué éste: "Causa principalísima del escaso provecho que del latín sacan los bachilleres creemos que es el considerable número de ellos que no reúnen las condiciones necesarias para los estudios clásicos" (1).

2.º El veterano latinista francés Marouzeau publicó en 1929 una colección de disparates puestos por los alumnos en los ejercicios de latín del examen de madurez del Bachillerato. El comentario del profesor Marouzeau fué así: "Hay alumnos (ciertamente la mayoría) que no aprenderán nunca el latín de manera que puedan sacar de él provecho directo alguno. ¿Por qué? Tal vez porque el aprendizaje de una lengua muerta ofrece dificultades que no son comparables con ningún otro. Ciertamente se hallan también ejercicios reveladores de extraordinarias cualidades de agudeza mental, sentido estético y crítico y bien matizada comprensión. Pero estos ejercicios raros dan la impresión de que el latín es un elemento de lujo, que debe ser cuidadosamente administrado, que posee un valor educativo excepcional sólo para aquellos que están en disposición de asimilarlo..., pero que sigue siendo un señuelo para la multitud de ineptos: cualquiera que sea el lugar que se le dé en los programas y (mucho lo temo) cualquiera que sea el método que se emplee para enseñarlo" (2).

3.º Este testimonio se refiere a las Matemáticas. Un profesor alemán de Matemáticas estaba hablando con un catedrático de un Instituto de España y preguntó a éste: "¿Qué tanto por ciento suele usted tener de suspensos en los cursos de Bachillerato?" El profesor español dijo que como un tercio de la clase solía sacar suspenso. A lo cual el profesor alemán replicó: "O sus alumnos son muy buenos, o usted exige muy poco" (3).

(2) Citado por José María Pabón en *Revista Nacional de Educación*, Madrid, enero, 1941.

(3) Nos lo contó el mismo catedrático interrogado.

(1) Tomado de U. Tomazzoni en *Didattica del Latino*, del "Movimento Circoli della Didattica", Roma, 1955.

Estos testimonios quedan confirmados por la experiencia de cada día. Por eso podemos calcular que aunque nuestra didáctica no sea buena, un tercio al menos de nuestros alumnos difícilmente podrá merecer el aprobado final del curso. En este tercio de alumnos «malos» sumamos a los infradotados, a los vagos, a los habitualmente distraídos y a los sin base de cursos anteriores.

Hacia este terreno duro y pedregoso hemos de enfocar nuestra didáctica. Tenemos que sembrar y arar en terreno malo. Así nos ha hecho Dios, y, a fuerza de discurrir, no vamos a enmendarle la plana. El niño vulgar siempre nos seguirá torpemente cuando le exijamos razonar, abstraer, elegir el vocablo oportuno, tener gusto estético o poner sentido común. De estos tesoros es muy poco abundante un niño; y, si tiene algo, lo guarda para gastárselo en su casa, con sus amigos o en la calle, mientras que al llegar a clase, frente a las tareas escolares, donde pierde personalidad, apenas si nos mostrará unos centimicos de su propio valer humano; y lo veremos, como lo estamos viendo todos los días, indefenso, irreflexivo, pobre y desnudo como un naufrago.

Visto el campo, veamos con qué instrumentos contamos para la labor. Tradicionalmente, estos instrumentos son:

- La gramática normativa.
- El texto de traducción.
- El diccionario.

I. LA GRAMÁTICA NORMATIVA

a) Criterio de la "escuela activa".

Como trabajar con la gramática y el diccionario es cosa pesada para alumnos y profesores, modernamente se ha dado en llamarlos instrumentos viejos, farragosos, inadecuados, cuando no contraproducentes. Y, en su sustitución, se ha inventado eso que vemos en los métodos de lenguas vivas: «El francés sin esfuerzo», «El inglés sin esfuerzo», «El alemán sin esfuerzo». ¿Por qué no copiarlos y poder ofrecer también «El latín sin esfuerzo»? ¿No os suena eso a anuncio publicitario de algún producto norteamericano? Sin embargo, es una experiencia seria. No la podemos desestimar. Y, además, no es norteamericana ni tan moderna como parece. Hace ya más de un siglo, en 1840, el abate Rosmini la pregonaba en Italia con los mismos términos con que ahora lo hacen los defensores del «método activo». Y hace casi

medio siglo, en 1911, se fundó en Inglaterra la Asociación para la Reforma de la Enseñanza del Latín, propagadora de lo mismo. Veamos cómo expone este método un latinista italiano, Umberto Tomazzoni, figura destacada del «Movimento Circoli della Didattica» (4).

Primer período.—Encuentro del niño de diez años con el latín. Comenzaremos enseñándole nombres que tengan para él algún interés (sin que sean balón, bicicleta, radio, cine, etc., porque esas palabras no interesarán luego); han de referirse a la vida familiar, ciudadana y escolar. Las anotará en un cuaderno por grupos homogéneos y las aprenderá de memoria. Estas palabras han de ir en nominativo singular y luego en plural. Sin hablar de «casos», ni de sujetos, ni de complementos. En seguida añadiremos algún adjetivo, algún verbo adecuado en indicativo e imperativo (para poder entablar diálogo), algún adverbio y algún pronombre. Del nominativo pasaremos a los demás casos, sin distinguirlos por declinaciones, sino presentándolos como variantes de los nombres y adjetivos conocidos. Llegados aquí, ya tenemos material para construir frases sencillas. Haremos que el alumno descubra el género neutro, que no hay en español, y que llegue por su propio empeño a adquirir idea clara de la flexión y aun a construirse él mismo el modelo de la primera declinación.

Segundo período.—Es éste el período de las declinaciones. La primera ha sido ya construida por el alumno. Podemos fundirle la primera y segunda en el modelo de *bonus, a, um*. Ayudaremos al alumno a que, con palabras conocidas, construya la tercera, imitando un modelo previo que habremos puesto en la pizarra. Así se procede al entrenamiento de su oído por expresiones sueltas, que tiene que poner en latín: *del padre, para la madre, con el rey*, etc. Y ahora es cuando conviene dar al alumno los conceptos de *sujeto, atributo y complementos*, pero sobre las frases latinas ya conocidas.

Tercer período.—Lo comenzaremos con la lectura de algún texto breve de latín sencillo para dar a conocer al alumno el uso de los tiempos verbales: todo como preámbulo para aprender la voz activa, en la que seguiremos un método paralelo al seguido en las declinaciones. Conviene comenzar por la tercera conjugación, que es la más rica.

(4) O. C. págs. 58 a 61.

Cuarto período.—Lo dedicaremos a completar la morfología con lo siguiente:

a) La cuarta y quinta declinaciones, que consideramos como apéndices de las otras "fundamentales"

b) El comparativo y superlativo regulares.

c) Los pronombres y la numeración.

Llegados aquí comenzaremos las versiones del *español al latín*, utilizando el vocabulario aprendido y frases ya conocidas, de modo que en los dos primeros cursos, y aun más si cabe, no se use el diccionario.

Lo más fundamental de la sintaxis lo ha de aprender el alumno en frases latinas, donde pueda ver la construcción sintáctica que tratamos de enseñarle. Luego vienen los esquemas que ayuden a fijar en la memoria esas construcciones.

Este «método activo» puede definirse así: «Un método que guía al alumno de lo conocido a lo desconocido, estimulándole a avanzar apoyado en conquistas parciales personales.»

Tenemos que admitir que el llamado «método activo» tiene, al menos, estos dos aciertos indiscutibles:

1. La iniciación en el latín partiendo de palabras conocidas y concretas, y no de los conceptos de *sujeto*, *atributo* y *complementos*.

2. El procedimiento inductivo, que hace que el alumno descubra y construya los elementos gramaticales del latín.

Pero a la vez vemos en este método ciertas limitaciones que nos asustan, a saber:

1.ª Carecer del libro que sirva al alumno de *esidero firme*. "En la escuela activa—dice Tomazzoni—no pueden existir libros que den normas: la teoría del activismo existe sólo como pedagogía y didáctica en general. El método activo se hace y se rehace cada día, pues cada momento provoca problemas y soluciones nuevas. Crear un método activo encierra una contradicción. Aun el texto de lecturas latinas debería ser personal y hecho por cada maestro" (5). ¿No os parece que la cosa queda un poco en el aire? Por todo asidero gramatical y de vocabulario y de texto de traducción, unos cuadernos escritos por los alumnos. Todos sabemos que en esa edad escolar—diez, doce y aun quince años—un cuaderno no es otra cosa que un dispositivo muy cómodo para arrancar hojas. Eso sin contar el escaso número de alumnos

que copian bien, de la pizarra al cuaderno, una frase latina.

2.ª Para obtener por experiencia un número discreto de formas gramaticales hace falta mucho texto latino; para la sola declinación en singular del nombre *rex* Tomazzoni inventa un texto de trece renglones impresos (6), en el cual—dice—habrá que dar traducido al alumno todo lo que no conoce. Para eso es preferible dárselo todo en español, menos la palabra *rex*.

3.ª Aun cuando las normas estén obtenidas por experiencia personal del alumno, el fijarlas tendrá que ser con expresión estereotipada del profesor. Pues el alumno no sabe sintetizar; y entonces tenemos ya una norma impuesta. En efecto: al cabo de muy poco tiempo, el alumno habrá olvidado el experimento y tendrá que recordar su fórmula fiado en la autoridad del maestro, que en este caso hará el oficio de libro árido.

4.ª El método activo deja afuera muchos pequeños detalles: ablativo, *brevis*, tipo *audax*, neutros sustantivados, indefinidos en *-us* y *-er*, adverbios formados de adjetivos, comparativo sin segundo término, segundo término en ablativo, excepciones en la formación del superlativo, los varios usos del *se*, equivalencia latina de nuestros *lo, la, los, las, le, les*; el interrogativo, el indefinido *quis* y *quid*, los compuestos de *qui*, etc., cosas todas muy necesarias y que valen a cada paso en los textos más sencillos; sin ellas sólo podrá el alumno comprender narraciones hechas *ex profeso*.

5.ª Lo difícil del latín no está precisamente en el juego mecánico del comienzo: un *pater est bonus*, un *Hannibalem vicerunt Romani* son cosas muy vencibles siempre con cualquier método. Lo verdaderamente difícil está en dar el salto desde las frases simples al texto seguido. Eso no nos lo resuelve la escuela activa; y se explica, porque traducir limpiamente, a cualquier autor y de cualquier lengua, pide una madurez de juicio que no se da de ordinario antes de los dieciséis años.

6.ª La escuela activa se asusta demasiado de la gramática normativa y de los conceptos filosóficos de *sujeto*, *atributo* y *complementos*. Tienen, es verdad, su filosofía, pero "menos". Más abstractos son los conceptos matemáticos. (Por eso precisamente son también muy formativos.) Mucho antes encontrará un niño el complemento directo de una frase que el equivalente en centilitros de un dieciséisavo de 18,03 metros cúbicos.

(5) O. c. pág. 177.

(6) O. c. pág. 116

En definitiva, el método activo no hace sino retrasar, un poco no más, la inmersión del alumno en la gramática normativa y en el diccionario. Al fin, aquí tiene que venir a parar. Por eso queremos orientar nuestra didáctica hacia la humanización y adaptación, a las manos del niño, de estos instrumentos de trabajo, con los cuales pueda él romper la cáscara al latín, porque la tiene. La lengua nativa se le presenta sin corteza; de ahí que la aprenda insensiblemente. El latín no nos ofrece esa facilidad, ni la deseamos, ya que no se trata sólo de que el niño comprenda el latín, sino de que, *por medio de su aprendizaje*, un tanto razonador y discursivo, *el niño aprenda a trabajar científicamente y adquiera hábitos de exactitud*. Cada año del Bachillerato ha de ser un curso «preuniversitario», pues en cada uno de ellos tratamos de cultivar las facultades mentales del niño más que de proporcionarle unos cuantos conocimientos útiles (7).

b) *Adaptación de la gramática a las necesidades del bachiller.*

La condenación de la gramática latina tradicional, blanco hoy de tantos tiros, ya contra la gramática humanista del tipo de *De Institutione Grammaticae libri tres*, del P. Manuel Alvarez, jesuita portugués del siglo xvi. Del contenido de esta gramática se puede juzgar por la conocida *Grammatica Classicae Lati-*

(7) Véase la nota que ponemos al final. En alguna revista pedagógica española se ha hablado últimamente con absoluto menosprecio sobre este criterio de la gimnasia mental del latín. Por eso nos complace verlo defendido por el excelentísimo señor Ministro de Educación en su discurso al último Pleno del C. S. I. C. Dijo así: «También las ciencias del espíritu sirven de base o apoyatura al desarrollo de la investigación natural. Es un hecho el que los sustanciales progresos científicos de nuestro tiempo —la biología de Pasteur o la física de Einstein— se han realizado en ambientes culturales saturados de filosofía y de humanismo. El latín y el griego de los Gimnasios alemanes quizá tengan que ver con el desarrollo de los satélites artificiales mucho más de lo que los políticos e investigadores americanos sospechan. En todo caso, la base de la ciencia aplicada está, repito, en un universal espíritu de rigor, aplicado a todas y a cada una de las regiones de la naturaleza y del espíritu.» (*Enseñanza Media*, número 16, pág. 8.)

nitatis, del P. Llobera, S. I., impresa en Barcelona en 1920, o bien por la *Gramática de la Lengua Latina*, del P. Oleza, S. I., impresa en Barcelona en 1945. Ambas son adaptación de la del P. Alvarez.

Esta gramática iba dirigida a los estudiantes de la Compañía dentro de la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, que señalaba varias horas diarias al estudio del latín. En ese plan y ambiente, el Alvarez no era un peso muerto ni un estorbo; antes, muy al contrario, era una riquísima ayuda y una mina de soluciones e interpretaciones, como lo es hoy la del P. Llobera para los alumnos de filosofía si antes han cursado bien cinco o seis cursos de humanidades plenos. Por eso perduró durante más de tres siglos en continuo uso. Y estudiada a fondo. Obligaba a ello la *Ratio*. Son sus palabras: *Suprema classis: Gradus huius Scholae est absoluta Grammaticae cognitio*. Y urgía al maestro: *Ut addat omnes exceptiones et idiotismos, et explicet constructionem figuratam et de arte metrica*. Que esta exigencia tan absoluta era juzgada necesaria por jesuitas y no jesuitas (aun después de haber triunfado el historicismo y la filología dédicimonónicas) lo prueban las palabras de la Introducción del P. Preposición General P. Rootham (en una edición de 1876 que hemos consultado), que dice que no han de dejarse alucinar los profesores por los *novae methodi*, por un *novus in tractandis scientiis ordo* (eco de la filología alemana, que inauguraba nuevos métodos), y que hay que volver al método tradicional *duorum saeculorum felici experientia comprobatum, et ab ipsis etiam Societatis Iesu hostibus summis laudibus non raro commendatum*.

Cuando, a principios de siglo, se cambió el Alvarez por otros manuales más breves, los profesos viejos de la Compañía se quejaban de que el estudio del latín había descendido. Al lanzar, pues, nuestras repulsas contra la gramática humanista, hemos de tener en cuenta que, junto con su defecto capital (propio de la época) de ser ahistórica, cumplía su fin y lograba su propósito: enseñar a traducir a los clásicos y a *gustarlos* y a *imitarlos*; meta a la que no nos ha llevado después ningún otro método con logros tan amplios. ¿Quién escribe hoy medianamente el latín y lee a los clásicos con soltura? En aquellos «juniorados», sí.

No fué, pues, el Alvarez un instrumento malo. Como las antiguas armaduras y armas de combate eran excelentes para la manera de lucha medieval, así el Alvarez. Hoy es un

estorbo. Hoy a nuestros chicos les ocurriría con él lo que al joven David con la armadura: no podrían andar. Ellos necesitan ahora otras armas, acomodadas a sus circunstancias y también a la debilidad de su brazo.

Fijémonos ahora detenidamente en el cuestionario oficial de quinto curso (tercero de latín) del reciente Plan Reducido de 1957. Las veintisiete lecciones del cuestionario gramatical del latín de este curso son todas las lecciones desarrolladas en el *Alvarez*, con su mismo método, distribución y terminología. Se añaden, además, otras cinco sobre «Instituciones romanas», desvinculadas del texto de traducción y presentadas como cinco lecciones de historia. A la vista de dichos cuestionarios, hagamos unas consideraciones didácticas.

Discrepamos sustancialmente del método activo puro, antes aludido, pues defendemos para el niño un libro gramatical con estos caracteres: breve, con diversidad de tipos (no mucha) y a dos tintas; con dibujos, preferentemente a colores; redactado en estilo sencillo y popular, pero científicamente seguro; único para todo el Bachillerato. Mejor que gramática, preferiríamos llamarlo *Normas gramaticales*. Lo dividiríamos en dos partes: *Grado elemental* y *Grado superior*, de modo que se correspondieran sus respectivas lecciones con igual numeración e igual título; la primera del *Grado superior* completaría a la primera del *Grado elemental*. Y así las demás. En estas *Normas* pondríamos sólo el «asidero gramatical», sin ejercicios: que el alumno viera, por el volumen mismo del libro, que la cosa gramatical en latín es poca cosa. El método—que nadie negará es activo—obedecería a estos criterios didácticos:

1.º Los conceptos gramaticales se han de reducir a lo imprescindible, a saber: sujeto, atributo, complementos, todo con el español por base. Así, al acudir a estos conceptos, el alumno acude a cosa conocida en español. Nada, pues, de «clases de oraciones»: a cada una la declara la forma del verbo o su conjunción subordinante. Si en el *Grado superior* queremos enseñar a resolver una oración de *cum* o *participial* por una de las circunstancias, hemos de explicar esto muy esquemáticamente, pero sobre el español.

2.º No conviene separar la sintaxis de la morfología, sino presentarlo todo como morfología: lo mismo un *rosam* que un *ut*. No vemos, en un texto, complementos ni oraciones, sino vocablos, «formas externas». Todo

es morfología. Por tanto, la sintaxis tradicional queda reducida a estas siete cosas fundamentales, que cabe exponer en cuadros en una docena de páginas, a saber:

- a) Extensión más corriente de cada uno de los casos.
- b) Explicación del significado de cada una de las conjunciones subordinantes de significado múltiple: *ut, ne, quin, quominus, cum, ubi, quod, quam* y pocas más.
- c) *Los participios* (presente, perfecto pasivo y perfecto deponente).
- d) La oración de infinitivo.
- e) El gerundio y el gerundivo.
- f) El supino.
- g) La forma en *-urus*.

Todo lo demás, como es igual, o casi igual, en español y en latín, se omite.

3.º Por su mucho uso, conviene poner en las *Normas* las conjunciones coordinantes y los adverbios más usados, sobre todo aquellos que tienen un doble significado: como adverbios y como preposiciones de acusativo.

4.º Las preposiciones más frecuentes irán explicadas con sus respectivos casos.

5.º En los paradigmas de las declinaciones, conviene:

a) Suprimir el vocativo (que apenas si es caso) y, junto con el *locativo* (auténtico caso y de más uso que el vocativo), pasarlo al final del *Grado elemental*, como cosa de excepción o de detalle.

b) Poner, al comienzo, la equivalencia en español de la declinación latina, pero entera. Así, la equivalencia del acusativo es con preposición y sin él. V. gra.: *a una casa, a la casa, a casa. una casa, la casa, casa*.

c) A cada declinación añadirle en forma llamativa cuanto ayude a su recta traducción. Así, en la declinación del relativo diremos:

—Que su traducción es *que, aquel que, el cual, quien* (sin acento);

—Que su genitivo tiene, además de la literal, esta otra traducción: *cuyo, cuya, cuyos, cuyas*, tanto para el singular como para el plural;

—Que nuestro pronombre *que* (sin la preposición "a") traduce también al acusativo de relativo;

—Que para cambiar, en español, un pronombre relativo en interrogativo, basta ponerle acento.

Y en la declinación de los demostrativos diremos:

—Que todos sus genitivos admiten, además, la traducción de *su, sus*;

—Que todos sus acusativos corresponden a nuestros *lo, la, los, las*.

—Que todos sus dativos, a nuestros *le, les*.

6.º En el paradigma verbal han de estar los tres grupos de tiempos en dos páginas que se vean a la vez (izquierda y derecha) y con su equivalencia en español: basta conjugar el verbo *amar* como traducción tipo. No se deben traducir, en el paradigma, el participio, el gerundio, el gerundivo, el supino ni la forma en *-urus*, pues su traducción es múltiple y se dice luego.

Importa mucho que el enunciado de cada verbo se haga completo; así: *pellis, pellis, pellere; pópuli; pulsum*; de la tercera = *empujar*. Y si es deponente, así: *hortor, hortaris, hortari; hortatus sum; hortatum*; de la primera = *exhortar*. Añádase, sí, el supino en los deponentes, porque lo tienen, y para que nunca fallen los tres grupos. Aquí es conveniente multiplicar las dificultades y las asperezas: convergen hacia una mayor exactitud y claridad.

7.º Conviene descargar de explicaciones gramaticales la terminología en la «rotura» de los vocablos. Nosotros propondríamos ésta: «parte invariable», a la que no varía, y «terminación», a lo otro. Nada de *raíz, tema, radical, sufijo*: no es práctico.

8.º Hemos de acostumbrar a los alumnos a una pronunciación fija del latín: la más conforme es la histórica de la época clásica. No tiene sentido pronunciar *rego* y luego «*regis*» ni «*reyis*», sino *reguis*; ni decir *totus* y luego «*tocíus*», sino *totíus*. Siendo ésta una de las pocas cosas claras y probadas que tenemos de la historia, ¿por qué no aceptarla? Defendemos también el acento gráfico de las palabras esdrújulas (y en las llanas que ofrecen duda) de todo libro de enseñanza de latín.

9.º Los ejemplos no conviene redactarlos en latín, porque, si el alumno no sabe traducir todas las palabras, no captará dónde se cumple lo que se está explicando. Es preferible poner los ejemplos en español, y en la

tin solamente aquella palabra o palabras objeto de la «regla». V. gr.: «Los ojos del águila *acérrimi* son.» «Callar a tiempo no es *facillimum*.» «Apremiamos la virtud hasta *in iis quos* nunca hemos visto.»

II. EL TEXTO DE TRADUCCIÓN

Las «Normas metodológicas» del cuestionario designan como autores, para comentario y traducción, a *César, Salustio, Cicerón, Virgilio* y «otros autores de dificultad análoga». No perdamos de vista que el estudiante a quien el cuestionario oficial propone esas metas, acaba de cumplir catorce años y ha estudiado tan sólo dos reducidísimos cursos de latín (España es la nación que goza de más vacaciones escolares), muy llenos, a su vez, de otras cosas, como lo atestiguan los ejercicios escritos para la colación del Grado elemental. En estas condiciones de edad y de estudios, ¿podrá un bachiller traducir y comentar a esos autores?

Por aquí creemos que hay que buscar la razón del fracaso del latín y, en general, de todo el Bachillerato hasta ahora; lo hemos agrandado desmesuradamente, llevados del empuje que nos da el enorme volumen de la cultura moderna, de la que no acertamos a librarnos, y, en la imposibilidad de abarcarlo todo, nos quedamos con bien poco.

Cifñéndonos ahora al latín, vamos a exponer dos reparos:

Primer reparo.—El latín de esos autores, y, en general, todo el latín clásico, es un latín culto, afectadamente estudiado, difícil de captar, tanto por los giros escogidos de su lenguaje, frecuentemente abstracto como por el clima de ampulosidad, de elevada poesía, de retórica y de esgrima de sutiles argumentos en que el autor se mueve, muy por encima de la preparación de un muchacho de Bachillerato, y nada conforme con los gustos literarios de hoy.

Pues ese manjar literario y estético, que nuestro estómago de personas mayores apenas tolera, se lo damos, como alimento sano y nutritivo, a niños de pecho. Es como si a un muchacho in-

CASA TORRECILLA

MATERIAL PARA LABORATORIOS

PRODUCTOS QUÍMICOS - Parquillo, 49 - Madrid



glés que quisiera aprender español le obligáramos a traducir *La Araucana*, al P. Nieremberg o a Donoso Cortés. ¿Con qué gusto iría ese muchacho a clase de español? Supongamos ahora que, a cualquiera de los que estamos aquí, este muchacho inglés nos rogara que le proporcionáramos una antología a su alcance, en la cual, a la vez que aprendía español, pudiera conocer nuestra literatura, nuestra historia y nuestro suelo. De seguro que no se nos ocurriría darle a nuestros grandes clásicos; pensaríamos que ése era un estilo difícil y, en conjunto, una cosa pesada y poco apta para que la guste un chico. Escogeríamos las obras más representativas de nuestra literatura, y, arregladas, las pondríamos a su alcance. Le contaríamos el *Cantar del Mio Cid* o el *Romancero*, pero en lenguaje corriente y no en texto original; las *Coplas* de Jorge Manrique o *La vida es sueño*, pero en sencilla prosa; un resumen de las aventuras de Don Quijote y Sancho, pero dialogadas a nuestra manera; una selección de nuestros historiadores de Indias, pero facilitados. De los modernos escogeríamos lo más sencillo de un Machado, de un *Asorin*, de un Benavente, y lo retocaríamos quitándole neologismos, vocabulario difícil, giros arcaizantes; recogeríamos noticias de nuestra geografía, de nuestras fiestas populares, de las costumbres de nuestros pueblos; ilustraríamos en nuestra historia las anécdotas más salientes, y, finalmente, con lenguaje nuestro, describiríamos estampas de la vida moderna española: turismo, deportes, teatro, toros, cine, industria, comercio, ciudades (8). A cada

uno de los capítulos haríamos preceder una explicación en inglés que introdujera al chico en el ambiente y antecedentes de lo que tratábamos de explicarle. Esta sería una labor muy engorrosa para nosotros, pero muy útil para nuestro discípulo. Nadie creo que nos reprocharía el haberlos metido a arreglar a los clásicos, pues no habríamos pretendido arreglarnos, sino adaptarlos, darlos a conocer a quien, en sus textos originales, no los podía leer. Ya le llegaría el tiempo de hacerlo, si le interesaba. Pues esto mismo necesitan los alumnos del Bachillerato y de los Seminarios respecto del mundo antiguo. ¿Qué eso es prolijo y difícil de hacer? De acuerdo, Mucho más fácil es entrar, tijera en mano, en los *Clásicos de Calpe* o en el *Rivadeneyra* y hacer una flamante antología clásica con escrupulosa fidelidad al texto.

¡Dejemos los textos clásicos y la erudición gramatical a los alumnos de Clásicas de las Universidades! Allí podrán leer, sin mayor empacho, el *textus receptus* y remozar sus conceptos gramaticales de sintaxis latina de Ernout-Thomas, de Tovar, de Bassols, saturados de sentido histórico. Para el bachiller, hagámosle sencillas antologías a su alcance, en buen latín, ciertamente, tomado de los clásicos o de donde nos convenga. ¿Quién piensa hoy que los clásicos agotaron el latín? ¡“El limes latinus” es amplísimo!

A quienes todavía escandalice eso de entrar a saco en un Virgilio, les diremos que recuerden cómo Eutropio lo hizo así con Livio, Salustio y Suetonio, y eso, para solaz de un Emperador; que Nepote, para su obra

(8) No se crea que esto es una ocurrencia nuestra tan sólo; es una necesidad pedagógica sentida por muchos maestros aun respecto de los clásicos modernos. Así la “Editorial Araluce”, de Barcelona, ha editado, para muchachos, su colección *Las Obras Maestras al alcance de los niños*. La “Editorial Boris Bureba”, de Madrid, tiene publicada, para libros de lectura de las escuelas de Primera Enseñanza, su colección *Te voy a contar*, en la cual un narrador cuenta al niño, al estilo de los cuentos, las obras clásicas universales. En Francia, el conocido latinista Charles Rosset ha editado una colección de textos latinos sencillos para iniciación de los principiantes. Con este mismo fin, el profesor Marcel Pernot publicó en 1924 un *Epitome Historiae Graecae*, muy usado en Francia. Y así otros muchos. Eso sin contar que desde el siglo XVIII las primeras clases de los Institutos y Seminarios franceses se han nutrido, para iniciarse en el latín, con *De*

Viris illustribus y *Epitome Historiae Sacrae*, de Lhomond. De otras naciones podríamos citar más ejemplos de lo mismo. (Véase la bibliografía que añadimos al final.)

Entre los antiguos romanos, e incluso hasta entrada la Edad Media, estuvieron en uso estos métodos escolares para enseñar el griego a los niños. No se recurría a Jenofonte o a Platón, ni siquiera a Esopo. El texto era de griego facilitado y a dos columnas, con su traducción en latín. Así:

Petente quodam
ut militaret,
Adrianus dixit:
“ubi vis
militare?”

αἰτούντος τίνος
ἵνα στρατεύηται
Ἄδριανος εἶπεν
ποῦ δελεῖ
στρατεύεσθαι;

(Tomado de *Didáctica del latín* antes citado. Pág. 167.)

vulgarizadora, acomodó a su gusto y propósito lo escrito por otros autores. Si ellos facilitaron a los clásicos para ponerlos al alcance del pueblo, ¿quién nos impide a nosotros hacer lo mismo? Fedro puso a Esopo *versibus senariis*; ¿por qué no podemos restituir ahora sus fábulas a una prosa semejante a aquella primitiva en que se escuchaban por las tabernas de los viejos puertos del Mediterráneo? Va contra todo sentido histórico creer que las cosas que dijeron los clásicos no se pueden decir más que como ellos las dijeron, pues ellos solos han sido los modelos. No. Este criterio está ya superado: lo tuvieron los humanistas y los eruditos de la Ilustración, que creían que la belleza no podía seguir otro rumbo que el clásico; que veían en la *Poética*, de Horacio, el único código del buen gusto, sin cuyas normas «cánones» los llama Menéndez Pelayo) no podía darse jamás una producción literaria; que iban a recoger flores en los poetas antiguos, y que veían en Virgilio la norma única de poesía épica (9).

Segundo reparo.—El mundo romano que reflejan las obras de los clásicos consagrados apenas si interesa hoy a nuestra juventud. No preten-

(9) Obsérvese que, si desestimamos el latín clásico, es sólo referido al Bachillerato. Las razones que a ello nos mueven son razones pedagógicas, que en asuntos de Primera y Segunda Enseñanza deben ser las supremas. Es imposible que en nuestro Bachillerato los alumnos de 4.º (que es 2.º de latín) puedan traducir a *Eutropio*, *Fedro* o *Nepote* sin más, en su texto genuino. Más imposible nos parece que en los dos cursos siguientes lean a *Cicerón*, *Virgilio*, *César* y *Salustio*.

damos que a nuestros chicos y chicas de hoy les gusten los argumentos de las obras clásicas: no están en consonancia con su fantasía ni con su mundo sentimental o afectivo. Aquellas defensas políticas de Cicerón, las historias de Salustio salpicadas de prolijas consideraciones morales. las inabarcables correrías de César y sus ininteligibles tácticas militares, las églogas de Virgilio y aun su misma *Eneida*, carecen hoy de interés: han quedado petrificadas en su simple valor histórico. De todo el mundo antiguo, lo menos interesante, pedagógicamente considerado, es esa agitada vida política de que están saturados los clásicos. ¿No creéis que el descrédito e impopularidad que padece hoy el latín se debe, en gran parte, a haberlo presentado como puerta de acceso a un mundo inactual y descolorido, en el que sus hombres o guerrean con los bárbaros a las orillas de los ríos, parlamentando larga y frecuentemente con ellos, o, tiosos y endomingados, se van al Senado a oír o a declamar discursos? ¿Dónde están en ese mundo la vida familiar, los niños, las muchachas, el noviazgo y las bodas, el comadreo en la plaza del mercado, los espectáculos públicos, la escuela, las creencias populares, los ritos religiosos, los entierros, las comunicaciones, la policía, las maneras caseras de curar las enfermedades, los peluqueros, los zapateros, los sastres, los dentistas, etc., etc.? ¿Qué pueblo era ése donde no había ninguna de estas cosas?

Dejemos, pues, a los clásicos y lleguemos a otros autores y a otras historias. Plauto, Marcial, Aulo Gelio, Nepote, Plinio el Viejo, Fedro, el abate Lhomond (que ha sabido retroceder milenio y medio para pasar hoy por un sencillo historiador romano), San Jerónimo, la Vulgata, el Ritual Romano, el

*
* **PLAN DE BACHILLERATO 1957** *
*

Pts.

PROGRAMAS DE PRIMER CURSO	10
» DE SEGUNDO CURSO	12
» DE TERCER CURSO	12
» DE CUARTO CURSO	14
» DE QUINTO CURSO	14
» DE SEXTO CURSO	14

(CON ORIENTACIONES METODOLÓGICAS)

PEDIDOS A: «REVISTA ENSEÑANZA MEDIA»

Misal Romano, el Breviario Romano, el Liber Pontificalis, el Catecismo del Concilio de Trento..., son cantera inagotable de donde podemos sacar estampas del mundo antiguo y cristiano primitivo interesantes, amenas, vivas, y en un latín que, con ligeros retoques, podemos hacer accesible a un Bachiller. Acercuemos a nuestros chicos y chicas al mundo antiguo, pero por este camino interesante, pintoresco y humano. Mezclemos también leyendas de la mitología clásica y fábulas y cuentecillos, en latín fácil, por supuesto; que esa literatura es de todos los tiempos: también, en la fantasía popular romana, los animales hablaban y vivían en sociedad, y ya entonces el león era el rey; el zorro, el juez; el borrico, el rigor de las desdichas; Capercucita era devorada por el lobo, y el zapato de cristal de la Cenicienta brillaba como un lucero de esperanza en el corazón de todas las niñas. Y no olvidemos aquellas anécdotas guerreras tan amorosamente recogidas por los historiadores romanos, dignas todas del Cid y de sus hombres. ¿Qué importa que la crítica histórica, tan suspicaz siempre ante los hechos heroicos (como si sólo fuera digno de crédito lo ramplón) las ponga en tela de juicio? Eso no quita nada a la ejemplar belleza de los hechos románticos de un Mucio Escévola, de un Horacio Cocles, del combate singular de los trillizos Horacios y Curiacios, de un Coriolano, de un Cincinato, de la joven Clelia, de un Atilio Régulo.

Con vocabulario de esos autores y en buen latín, podemos contar también hechos de la vida moderna. Modelos muy buenos y de corte clásico los tenemos en la simpática revista *Palaestra Latina*, de los Padres Misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María. (Queremos rendir aquí tributo público de admiración y aplauso a la labor pedagógica de esta revista, a cuyos abnegados e infatigables colaboradores habrá que consultar necesariamente si algún día nos resolvemos—los Centros del Estado, de la Iglesia o particulares—a hacer algo bien hecho respecto de la pedagogía del latín.)

En los libros litúrgicos que hemos apuntado, leerá el muchacho las semblanzas de nuestros grandes santos; conocerá cómo se confieren los Sacramentos; cuáles son y qué significan las palabras de ayudar a Misa; cómo se consagra una iglesia; cómo se bendicen las campanas y los campos, y a los animales con peste, y a la mujer que va a dar a luz; cómo se ruega para que venga

la lluvia, o cese el tiempo tempestuoso, o acabe una epidemia; qué se dice en las ceremonias de la Samana Santa, y otras cosas por el estilo, interesantes y vivas. En el Catecismo Tridentino aprenderá a formular, en latín preciso y claro, los principales dogmas de nuestra Fe.

¿Qué más humanismo podemos ofrecer a nuestros Bachilleres? ¿Qué cosas formativas encuentra un Bachiller o un seminarista en un *Pro Milone* y no en el *Ritual Romano* o en los *Evangelios*? Nadie osará poner en parangón la trascendencia del júbilo que la cuarta égloga virgiliana despliega por el nacimiento de un hijo del cónsul Asinio Polión, con el capítulo segundo de San Lucas, donde se nos narra la escena de Belén: no en vano la tradición cristiana sometió aquella a éste por la oportunidad del tiempo y también por lo desmesurado del gozo del poeta. Tenemos que admitir que, históricamente consideradas, son mucho más transcendentales los *Hechos de los Apóstoles* o sus *Epístolas que la Guerra de Yugurta* o la *Conquista de las Galias*; si se hubieran perdido las noticias de estas campañas, la Historia Universal se explicaría igual; pero si se hubieran perdido aquéllos, no se comprendería la entrada de la gentilidad en la Iglesia, y la Historia tendría un hecho, de capitalísima importancia, inexplicable. Y ¿quién puede dudar que, considerados como personajes históricos (con el criterio puramente racionalista que puede tener un pagano, profesor de la Universidad de Bangkok, por ejemplo), la Santísima Virgen es mucho más importante que Cleopatra? Estas dos mujeres cambiaron el rumbo de la Historia, pero el viraje que le dió María de Nazareth fué sin par (10).

(10) Creemos que, al defender el estudio del latín entre la juventud, se insiste demasiado en el valor formativo de las obras de los autores clásicos: en su humanismo "inigualado". Nos parece ésa una postura desorbitada. No vemos por qué ha de ser preferible el humanismo de Cicerón al de Cervantes, por ejemplo. Pero, en fin, concedámoslo, y pasemos por que el humanismo grecolatino sea, aun hoy, una meta suprema de formación humana. Queda todavía por probar que esa meta es asequible a los muchachos entre los diez y diecisiete años. Creemos que no, aunque les leamos a latinos y griegos en castellano y comentados.

Las obras escritas de una época, lo mismo que la conversación hablada, son inseparables del ambiente y de la mentalidad de esa época. Hoy lee-

Criterios pedagógicos de esta analogía:

1.º Cada narración ha de contar algo seguido y con un sentido que cautive el interés del alumno. Y tener un título sugestivo. Le ha de preceder una explicación en español que la encuadre y localice en la geografía y en la historia. Si además acertamos a ilustrarla con dibujos a color bien hechos, y aun a tejer una narración en escenas vivas, donde los personajes hablen por flechas, como en los «Tebeos» (de ellas tiene modelos muy logrados *Palaestra Latina*), el éxito será seguro, y la aridez del latín habrá desaparecido.

2.º En las primeras narraciones tropezaremos con la dificultad del texto: no cabe que todo sea vocabulario latino. Habremos de recurrir a contarlo en español, intercalando el vocabulario latino adecuado, pero en el caso o en la forma verbal que le correspondiera si todo estuviera dicho en latín.

3.º Estos ejercicios han de ser graduados, condición indispensable para que sean prácticos: primeramente, los casos y tiempos verbales más claros; luego, los pronombres; luego, lo demás. Todo el latín del Grado elemental tiene que estar retocado, pues no estamos haciendo con él *filología*, sino *pedagogía*.

4.º Hemos de dar mucha importancia,

mos las homilias de los Santos Padres y las vemos desenfocadas en su mayoría; lo están, sin duda, pero respecto de nuestra sociedad y de nuestro siglo. No es de creer que también lo estuvieran entonces. Pues eso nos ocurre con los clásicos, aunque los comprendamos, gracias a los pacientes comentarios de filólogos e historiadores, no vibramos con ellos. ¡Pero si no vibramos ni con nuestros clásicos nacionales, seamos sinceros y digamos si no preferimos (porque los entendemos mejor y vibran al unísono con nosotros) los autores modernos a los antiguos. En la clase de literatura leeremos a Lope; pero vamos al teatro a gustar a Benavente, Marquina, Buero Vallejo, Tono, Priestley... Y así en los demás; leemos a nuestros clásicos cerebralmente (incluso el *Quijote*); pero a los modernos, cordialmente. Pues si esto nos pasa a los mayores, ¿hemos de creer positiva la influencia de los clásicos grecolatinos en nuestra juventud? ¡Gracias que los toleren en clase! Pedir que sean pasto regalado para su paladar, luz para su conducta o calor para su corazón lo creemos una colosal utopía en todas las latitudes.

durante todo el Bachillerato, al ejercicio de componer en latín: primero, palabras sueltas dentro de una frase; luego, frases; luego, texto seguido sencillo por imitación de un tema previamente traducido. Es éste un ejercicio inmejorable, mucho más formativo que el de la traducción: en la traducción, el alumno suele dejarse llevar del oído; en la composición, no. Poned a una clase superior de Bachillerato un tema latino en el que entren las formas *vires* o *auderant*, y un gran número confundirá a aquella con *viros* y tomará a ésta de *audio*. En la traducción de una frase como *sunt qui eripiunt aliis quod aliis largiantur*, veréis cuán pocos se fijan en este subjuntivo. Y es que traducen de oído: no prestan atención a las formas gramaticales por ligereza, por salir pronto del paso, por falta de disciplina mental. Pues ése es precisamente el enemigo número uno contra el que debemos disparar nuestros tiros, y pocos ataques más eficaces que el de la composición latina.

5.º Las antologías escolares suelen presentar un grave escollo: las notas explicativas. Son éstas de dos clases: las históricas y las gramaticales o de traducción. Respecto de las históricas, no hemos de ser extensos: basta el dato histórico, escueto o adornado de alguna anécdota con él relacionada. Respecto de las notas que dan el sentido de una frase o su traducción, hay que ser rigurosos, y proscribirlas casi todas. No sólo no ayudan a la formación del alumno, sino que positivamente lo deforman. La nota gramatical se ha de reducir a llamarle la atención, nada más. por ejemplo, ante un *quorum* que se deba traducir por «cuyo», bastará decir: «Prueba cuál de las dos traducciones de *quorum* viene aquí mejor.» En una frase como *pius in patriam*, basta con avisar: «Fíjate en el caso que lleva *in*.» Etc.

III. EL DICCIONARIO

Pocas son las palabras que se necesitan para utilizar una lengua. César, en su *Guerra de las Galias*, emplea 2.754 vocablos. El vocabulario usual de un hombre culto no llega a las 2.000 palabras. Sin embargo, nuestro diccionario de la Academia registra unas 67.000 voces (11).

(11) Cifras obtenidas por VÍCTOR GARCÍA HOZ en su *Vocabulario usual, común y fundamental*. Madrid, 1953;

Se han hecho listas de palabras según la frecuencia con que se encuentran, y se ha llegado a esta asombrosa conclusión: las 100 primeras palabras representan el 50 por 100 del vocabulario de donde se ha obtenido la lista; las 1.000 primeras, el 80 por 100, y las 3.000 primeras, el 90 por 100.

Guiados, pues, por la enorme ventaja que a la didáctica ofrece un vocabulario hecho con frecuencia estadística, vamos a exponer dos conclusiones prácticas en la didáctica del latín:

1. Cada uno de los cuatros cursos del Bachillerato debería tener en programa el aprender de memoria un vocabulario básico. Proponemos, para los cuatro cursos, estas cifras: 300 vocablos para el Grado elemental, divididos en dos grupos de 150, y 400 más para el Grado superior, divididos en dos grupos de 200. Así, puede ir el alumno al examen de reválida último con un caudal de 700 voces básicas. Estas voces habrían de estar al comienzo de cada antología; las antologías siguientes comenzarían recogiendo las de los años anteriores, o bien podrían estar impresas en folleto aparte—edición de bolsillo—las 700. Las otras palabras irían al final, en cada antología, como vocabulario. En los significados se atendería a los más corrientes. Sobriedad. Breve anotación de si pide dativo, de si no tiene singular, etc. Con este vocabulario básico sobra el diccionario en todo el Bachillerato. Para las pruebas de examen habría que dar (en la misma hoja del texto de examen) el vocabulario no registrado en el básico. ¡Menudo enemigo que el latín escolar se quitaba de encima!

2. De no decidirse por esta solución, y puestos a humanizar el diccionario, habría que señalar antes el *corpus* de textos que se van a traducir en el Bachillerato. No interesa ahora si retocados o no. Sólo interesa su vocabulario. Se podría editar todo el *corpus* junto, en edición segura, para uso de los profesores. La labor que seguiría luego no sería nada difícil: bastaría despojarlo de su vocabulario y editarlo como *Diccionario Latino para el Bachillerato*. Los significados serían los precisos que en el *corpus* tuvieran los vocablos. Sería un diccionario notable-

mente reducido, que admitiría el lujo de registrar:

- a) Los genitivos difíciles.
- b) Los perfectos y supinos difíciles.
- c) El enunciado completo de los verbos, sin abreviaturas.
- d) Los nombres propios.
- e) Un ejemplo con cada régimen especial de los verbos.
- f) Giros propios que se dan con esos vocablos.
- g) Llamadas a las homonimias, para evitar confusiones.
- h) Derivados españoles más usuales.

APÉNDICE

SOBRE LAS PRUEBAS DE EXÁMENES

La experiencia nos dice que, de hecho, el examen condiciona la enseñanza: se enseña para triunfar en el examen. Importa mucho que las pruebas de examen estén bien pensadas, pues tienen un triple fin:

- a) Evitar se introduzcan vicios en la enseñanza.
- b) Juzgar de la preparación del examinando.
- c) Juzgar del acierto o desacierto de la didáctica seguida por el profesor. Una prueba bien puesta puede descubrir defectos didácticos graves o aciertos estupendos.

Estos fines no se logran con pruebas preparadas de prisa. Vamos a exponer ahora cuatro escollos que se deben evitar y cómo entendemos debe ser la prueba del latín. Los escollos son:

1. *La abundante variedad de temas.*—Es difícil preparar centenares de pruebas adecuadas. Creemos que bastarían tantas pruebas como fuera el número máximo de grupos de examinandos. Cada grupo se debe examinar en los mismos días, a las mismas horas y de las mismas cosas. Si son muchos los examinandos, auméntense los tribunales. En cada localidad o en cada distrito (si la localidad es grande) debe actuar distinto tribunal, de modo que no tengan que esperar los de una localidad a que acaben en otra. La acumulación puede fatigar a los jueces.

2.º *La prisa por acabar.*—Frente al examen, el alumno no sólo tiene deberes, tiene también derechos, que no podemos desconocer. Derecho a que se le dé el tiempo prescrito para cada ejercicio y a que se proceda con holgura y comodidad. Causas de las prisas son la abundancia de pruebas

Vocabulario usual: unos 13.000 vocablos.

Vocabulario común: unos 2.000 vocablos.

Vocabulario fundamental: unos 200 vocablos.

y la escasez de tribunales. Somos partidarios de que se reduzcan las pruebas: ocho escritos para el Grado Elemental son demasiados. Podrían muy bien reducirse a cuatro: matemáticas, latín, tema complejo y francés, y en examen único. Con las matemáticas podrían entrar la física y química. En el tema complejo, las demás disciplinas. Esos cuatro temas son sobradamente suficientes.

3.^a *La falta de claridad en la copia de la prueba.*—Esto ocurre cuando se sacan copias a multicopista. No vale decir que luego un miembro del tribunal la lee en voz alta. El examinando tiene derecho a las dos cosas juntas: a que esté clara y a que se la lean en voz alta y se disipen sus dudas. Por eso aplaudimos el acierto del Ministerio, en estas últimas convocatorias, de enviar pruebas impresas para cada examinando. Es de justicia seguir haciéndolo así.

4.^a *La inadaptación del tema.*—Un tema inadaptado en un examen echa por tierra, con manifiesta injusticia, toda la labor docente. La sociedad tiene derecho pleno a exigir equilibrio en las pruebas de examen. Algunas pruebas de estos últimos años han sido claramente inadecuadas. La Inspección puede gozar de plena confianza de la Superioridad y poder anular lo que estime que va contra el bien común, para cuya defensa está allí puesta. No es entonces el alumno un reo ni un tributario reacio a pagar: es un presunto aprobado que se presenta a recibir fe pública de que en efecto lo merece.

Refiriéndonos ahora concretamente al latín, diremos que, aunque han mejorado las pruebas actuales respecto de las de años anteriores (por tener ahora título y explicación que las encabeza), quedarían mejor si dejaran de ser fragmentarias y sin un sentido completo. La prueba de examen ha de tener una unidad de contenido, como la tiene una fábula o un hecho concreto. Como no es fácil encontrar hechos así suficientemente cortos, se pueden suplir contando parte de la anécdota en español. Un ejemplo para el examen del Grado elemental (cuando el cuarto del bachillerato sea segundo del latín) podría ser:

Un héroe romano: Horacio Cocles.

Esta hazaña ocurrió en los primeros siglos de la historia de Roma. Los Romanos, asentados en la margen izquierda del Tíber, estaban en guerra con los Etruscos, que vivían en la orilla opuesta. Los unía un puente de madera sobre el río Tíber: el "Puente Sublicio". Cierta día el ataque de los Etruscos fué formidable: los Romanos hu-

yeron de los campos y se refugiaron en Roma. Los Etruscos avanzaban hacia el Puente Sublicio, arrojando piedras y dardos. Entonces:

Pons Sublicius iter hóstibus dabat nisi ibi unus vir fuisset: Horatius Cocles. Is pro ponte stetit, et hostium aciem solus sustinuit donec pons a tergo eius interrumperetur. Audacia obstupescit hostes. Ponte rescisso, armatus Horatius in Tiberim desiluit. Hostes multa tela in eum iaciebant; sed Horatius incólumis ad suos tranavit. Erga tantam virtutem grata civitas Romana fuit: datum est ei ager, et statua eius in Foro pòsita est.

Ahora pueden hacerse algunas preguntas históricas y gramaticales. Pero evítese lo capcioso. Preguntemos cosas no excepcionales y a las que pueda responder el tipo medio.

Finalmente, ante la prueba de examen no perdamos de vista la psicosis de examen del alumno. Su sistema nervioso está padeciendo entonces una fuerte crisis. Es, en aquel momento, un enfermo. Por eso en psicología hay razones muy fuertes contra el tormento del examen. Ejercitemos con sentido de responsabilidad nuestra misión de jueces, y seamos escrupulosamente medurados en el fallo, espinoso y expuesto como el de un médico. No estaría de más que en el aula del examen campeara bien visible, para preparar el ánimo de los examinadores, aquel aforismo primero del libro de Hipócrates: «El tiempo es corto; el arte, vasto; el momento, urgente; la experiencia, dudosa, y el juicio, difícil.»

NOTA.—Hemos oído hablar de la crisis del latín con argumentos un tanto excesivos. Ello nos mueve a añadir a nuestra disertación la siguiente nota:

Hay está en crisis este valor formativo del latín, porque está en crisis la naturaleza misma del Bachillerato. A pesar de que se insiste muy frecuentemente en que el Bachillerato ha de ser más *formativo* que *informativo*, la sociedad se inclina a desearlo informativo, porque cree que así se prepara el chico una mejor colocación en la vida. No otra cosa prueba ese corrimiento actual de la masa estudiantil de muchachos hacia la rama de Ciencias. Nos parece desacertado que se favorezca esta equivocada postura. Si en el Bachillerato fueran disciplinas fundamentales la mecánografía, la contabilidad, el francés comercial (nada de comedias de Molière), la electrotecnia y la reparación y conducción de automóviles, la so-

ciudad en general quedaría más satisfecha. ¡Eso sí que sería práctico!

Defendemos un Bachillerato formativo, único y fundado preferentemente en matemáticas puras, latín y lengua española. ¿Y por qué el latín? Por la misma razón por la que ponemos matemáticas e idioma nacional. No creamos que se deba atender a estas dos disciplinas por lo que tienen de "prácticas", porque las matemáticas y la lengua "prácticas" se adquieren de sobra sin el Bachillerato: basta vivir para aprenderlas bien, pues la vida pide muy poco de ambas. Si enseñamos estas disciplinas es por lo que tienen de gimnasia mental, de formación de hábitos, de reflexión y de exactitud; porque enseñan a proceder científicamente en la escala de los conocimientos humanos; porque obligan a analizar y sintetizar (cifra de todo adelanto científico), a abstraer y generalizar, a buscar el vocablo exacto, la medida exacta, el número exacto. No vemos en los bachilleres a unos futuros matemáticos o literatos cuando los enseñamos a contar, medir o leer; pues tampoco hemos de ver en ellos a unos futuros latinistas cuando les enseñamos latín. Cuando los aparatos de gimnasia se han utilizado, se los arrinconan, para luego vivir del provecho obtenido: así han de ser las disciplinas del Bachillerato. Esta es la opinión de muy excelentes pedagogos y hombres de estudio. Huelgan sus citas, porque los testimonios son tan abundantes como conocidos de todos; pero queremos traer una muestra, siquiera un par de ellos, ya que desde la alta tribuna pedagógica como es esta Semana de Educación de la F. A. E., y desde las páginas de la *Revista de Educación*, se ha dicho que a nadie conviene ya eso de la gimnasia del latín:

a) Y sea el primero el de M. Fernand Robert, catedrático de la Universidad de París. Lo dijo en el "Congreso de Universidades de Europa", reunido en Trieste en 1955: "El ejercicio de traducción latina es el que mejor habitúa al alumno a separar el acto de comprender y el acto de juzgar: operación mental que pone a prueba toda la capacidad gimnástica espiritual de un alumno." La misma exigencia mostró respecto del estudio de las matemáticas, "ya que —son sus palabras— no es tan importante lo que en esas disciplinas hay que aprender, como la gimnasia de razonamiento que exigen. Esta es la razón —continúa M. Robert— por la que las ciencias, la historia, la geografía, no deben sobrecargar el Bachillerato ni ocupar el primer lugar en la Enseñanza Media" (*Estudios Clásicos*, Madrid, número 17, pág. 315).

b) El otro testimonio es del Sr. Tovar. Dice

así: "Las lenguas antiguas dan una especie de conocimiento superior y seguro, de prudencia para la vida, de modestia ante lo que no se sabe. Enseñan el detalle y evitan que... nos dejemos llevar por el afán cómico y precipitado de la síntesis, de las arbitrariedades; son el remedio contra la ligereza. Nada puede igualar su disciplina educadora" (*Lingüística y filología clásica*, Madrid, 1944, pág. 63).

Rumiado ahora un poco esa sentencia tan llena de acierto del Sr. Tovar: "Las lenguas antiguas son un remedio contra la ligereza." ¿Qué más debemos buscar en un Bachillerato? ¿Hay conquista mayor, para una pedagogía acertada, que lograr domar la ligereza infantil? ¡Y qué doma más estupenda el obligar a esas cabecitas a obedecer a los casos, a los tiempos verbales, a la concordancia, a la propiedad del vocablo, al contexto! Considerad qué cantidad de resortes de atención tienen que moverse en el cerebro de un niño, de una niña, para poder poner en latín correcto frases sencillas como: "Una nave había sido destruida por las olas." "Las hijas del labrador ofrecen a la reina una corona de flores." ¿no estamos probando todos los días que, para medir la capacidad intelectual de un alumno, tenemos que acudir a sus notas de matemáticas y latín, que casi siempre coinciden? ¿Por qué no nos fiamos de las de otras asignaturas? Instintivamente no les damos el valor de termómetro que les damos a aquéllas. Las matemáticas y el latín son unos "terts" estupendos y casi insustituibles. Además, el latín tiene una supremacía inefable, y es que él es el camino que nos lleva a los orígenes de nuestra cultura occidental y cristiana. ("Nos lleva", decimos; pero no nos obliga a bucear en ellos, como el estudio elemental de las matemáticas o física no nos pone en el trance inevitable de investigar luego en la energía nuclear. Podemos pararnos a mitad de camino sin compromiso alguno.) El alemán u otras lenguas podrán ser igualmente formativas; pero ellas nos conducen a un humanismo extraño. No creemos que nadie defienda, para el Bachillerato, el estudio del lituano (que tiene ocho casos en uso y voz media y una riqueza participial superior al del latín. Será cierto; pero por esa carretera magnífica nuestra juventud iría a parar a los hielos polares, mientras que la otra carretera, algo menos estupenda, del latín los lleva a su pueblo y a la casa de sus padres y de sus abuelos. No estudiamos latín como pudiéramos estudiar alemán. Los motivos de una u otra postura son completamente distintos.

Y no se nos arguya diciéndonos que desde el Plan 1938 los resultados del latín han sido muy pobres. Lo reconocemos. Pero rechazamos la objeción en lo que tiene de ataque particular al latín, porque extendemos la acusación a todas las demás disciplinas; en junio y septiembre estamos viendo el bajo nivel de las pruebas: todas fueron igualmente pobres. Las causas son complejas, pero podríamos reducirlas a una sola: el bachiller tiene entre manos *demasiadas cosas y elevadas a un nivel demasiado alto*. Un bachiller, a los catorce y aun a los dieciséis años, no tiene personalidad definida; carece de confianza en sí mismo; cree que la cultura es un arcano que nada tiene que ver con las cosas que le rodean y atraen; no sabe aún coordinar los conocimientos dispersos adquiridos (ha vendimiado, pero ignora como se hace el vino). Por ello su producción personal es poca y mala. No puede ser de otro modo, salvo en los excepcionalmente dotados.

Finalmente tampoco admitimos la objeción de la *tortura del latín y del excesivo tiempo empleado en su estudio*. Pongámosle una meta asequible; hagámoslo entretenido e interesante (como hemos pretendido exponer en esta ponencia), y el latín pasará a ser un trabajo, sin duda, pero tan llevadero al menos como las matemáticas elementales.

Insistimos en este adjetivo: *ELEMENTAL*, porque ese carácter tienen que tener todos los estudios del Bachillerato. En él no estamos haciendo ciencia: matemáticas, historia, filosofía, filología. No. Con el manejo de todas esas disciplinas estamos haciendo pedagogía; por eso las hemos de esquematizar, vulgarizar, dibujar, plasmar..., para que, dóciles, nos sirvan a ese fin. ¿Os habéis fijado qué poca utilidad tienen en la vida de los adultos los textos escolares que usan los chicos? Es que esos textos forman parte del mundo de los juguetes y de los cuentos; de ese mundo un tanto artificioso del niño y del joven, medio real, medio fantástico, en el que las verdades no deben ser dichas a secas, sino tocadas de ilusión y de fantasía y de color (como en una novela de aventuras), para que entren agradablemente. ¡Oh si la historia, la geografía, la religión, la literatura y las ciencias de la Naturaleza las pudiéramos enseñar por películas en color! ¡Qué peso nos quitaríamos de encima, qué alegría les daríamos a los chicos y a las chicas, y qué pedagogía más estupenda realizaríamos!

De ahí nuestro particular criterio sobre la bifurcación de los estudios medios. ¿Por qué truncar en todos los alumnos

actuales el beneficio que a sus facultades mentales están dando las matemáticas o el latín? La razón parece que es el dejarles que se harten de una de estas materias. No se trata aquí de hartazgos. Hemos de cuidar a nuestros adolescentes con criterio médico y mirar por su desarrollo mental como los padres miran por el físico: dosis adecuadas en todo, que no traspasen nunca los límites de una dieta discreta; sin importarnos en absoluto los intereses inmediatos y prácticos que de su formación escolar se forjen ellos mismos o sus padres.

BIBLIOGRAFIA

Parece un complemento necesario añadir aquí algo de bibliografía sobre didáctica del latín. Nos referimos sólo a libros que conocemos y además de fácil adquisición. Para adquirir libros del extranjero hasta dirigirse a cualquier librería española de importancia (por ejemplo, Espasa-Calpe, Avenida de José Antonio, 29, Madrid). Para adquirir libros editados en Italia puede dirigirse el pedido a S. E. I., Alcalá, 164, Madrid, que es sucursal de la "Società Editrice Internazionale", de Turín.

A. GRAMÁTICAS.

1.º BASSOLS DE CLIMENT, MARIANO: *Sintaxis latina*. C. S. I. C. Patronato "Menéndez y Pelayo". ("Enciclopedia clásica", 3-4). Madrid, 1956, 2 volúmenes.

Este autor es ya conocido en la enseñanza del latín por su *Sintaxis histórica de la lengua latina*, de la cual sólo han sido publicados los dos primeros volúmenes: en 1945 el primero y en 1947 el segundo. La obra entera constará de unos ocho, si el autor se decide a acabarla. Como obra manual más breve ha publicado esta *Sintaxis* que aquí reseñamos. Sus dos tomos son los volúmenes 3 y 4 de la "Enciclopedia Clásica", que ha comenzado a publicar el Patronato "Menéndez y Pelayo", del C. S. I. C. Esta *Sintaxis latina* es completa e histórica, lo cual no impide que a la vez sea didáctica y muy clara. En las construcciones sintácticas estudia sus orígenes, su evolución y su transformación dentro del latín cristiano y medieval. En esta *Sintaxis* el autor ha querido y logrado "establecer una estrecha conexión entre las construcciones latinas y las españolas, señalando tanto las coincidencias como las discrepancias". Este logro da un valor singular a este manual.

2.º ERNOUT ALFRED et THOMAS FRANÇOIS: *Syntaxe latine*, 2.ème édition. Librairie C. Klincksieck, Paris, 1953.

Es también una *Sintaxis* histórica, muy completa y clara. En Francia ha venido a sustituir al conocido manual escolar *Syntaxe latine* de Riemann, cuya séptima edición fué revisada y corregida por ERNOUT en 1925.

3.º ERNOUT, ALFRED: *Morphologie historique du Latin*, 3.ème édition. Librairie C. Klincksieck, Paris, 1953.

Es la tercera edición de este conocido manual de ERNOUT, indispensable para quien desee tener un criterio histórico sobre la morfología latina.

4.º GILI GAYA: *Curso superior de sintaxis española*, 4.ª edición. Editorial Spes, Barcelona, 1952

Lo creemos un excelente manual para profesores de español, latín y griego por su exposición muy clara de la *sintaxis* española.

5.º LLOBERA, JOSÉ, S. J.: *Grammatica classicae latininitatis*. Editorial Subirana. Barcelona, 1920

Está escrita en latín, un latín muy diáfano; es la adaptación moderna (año 1920) de la del Padre Manuel Alvarez, S. I., del siglo XVI. La morfología es muy completa, y lo mismo la *sintaxis*, si bien ésta queda hoy un poco anticuada. Es una gramática normativa. Tiene un índice alfabético muy detallado. Esta *Grammatica* está agotada, y en sustitución de ella la misma Editorial ha publicado la que reseñamos a continuación.

6.º OLEZA, JOSÉ, M. S. J.: *Gramática de la lengua latina*, 2 vols. Editorial Subirana. Barcelona, 1945.

El autor ha querido suplir a la del P. Llobera. Es adaptación también, de la del P. Alvarez, pero está escrita en castellano. Su contenido es tan abundante como farragoso, en parte por haberla dividido en tres grados cíclicos. Los alumnos no pueden utilizarla, pues se pierden en ella. Para el profesor contiene datos muy curiosos y normas didácticas muy completas. Sus índices variados, que ocupan más de 100 páginas, dificultan el encontrar una cosa determinada.

7.º MENÉNDEZ PIDAL, RAMÓN: *Manual de Gramática histórica española*, 7.ª edición. Espasa-Calpe. Madrid, 1944.

Este conocido manual no necesita presentación. No debe faltar entre los libros de un profesor de latín.

8.º TOVAR, ANTONIO: *Gramática histórica latina. Sintaxis*. Madrid, 1946.

Es una *Sintaxis* histórica muy rica en datos; muchos de ellos sólo vienen anunciados o aludidos, pero con su referencia bibliográfica. Esto la hace

un tanto incomprensible al alumno, aun al universitario. Es un excelente libro de consulta para el profesor estudioso.

B. TEXTOS LATINOS

1.º SOCIÉTÉ EDITRICE INTERNAZIONALE: *Scriptori latini commentati per le scuole*. Turin.

Es una colección, continuamente renovada, de textos de los clásicos latinos y posteriores, y selección de autores cristianos. La colección consta de unos 150 volúmenes. Se pueden adquirir tomos sueltos. Para nuestro Bachillerato Elemental aconsejamos la edición de EUTROPIO, *Breviarium ab urbe condita*, cuidada y anotada por B. Antonio Galvi, 2.ª edición, 1944.

2.º LIBRAIRIE HACHETTE: *Classiques Latins*. Paris.

Es una colección análoga a la anterior, de unos 70 volúmenes. Para nuestro Bachillerato Elemental aconsejamos los siguientes:

a) LHOMOND, CHARLES FRANÇOIS: *De viris illustribus urbis Rome a Romulo ad Augustum*. Edición cuidada y anotada por Léonce Duval, 1891. Con vocabulario. Y *Epitome Historiae Sacrae*. Edición cuidada y anotada por A. Pressard. Sin fecha. Con vocabulario.

b) PERNOT, MARCEL: *Epitome Historiae Graecae*, 1924. Con grabados, vocabulario y mapas.

3.º ROSSET, CHARLES: *Collection "Doceo narrando-Discas legendo"*. Textes latins nouveaux pour débutants. "Les Éditions de l'École", Paris.

Son folletos de 32 páginas, escritos en latín sencillo, para los principiantes. Están ilustrados con dibujos. Cada trozo tiene su vocabulario y un cuestionario de preguntas en latín para responder oralmente en latín. Estos folletos comprenden tres series, graduadas según su dificultad.

4.º UGO, ENRICO PAOLI: *Primus Liber*. Su edición francesa, en "Maison d'Éditions Wesmael-Charlier", Namur (Belgique). Sin fecha, pero editado hacia 1950.

Este distinguido filólogo e historiador italiano, catedrático que fué de la Universidad de Padua, ha publicado numerosas obras, a la vez científicas y de divulgación, sobre Roma y Grecia antiguas y sobre metodología del latín. Este *Primus Liber* alcanzó en Italia en pocos años nueve ediciones; es una colección de textos latinos fáciles y amenos e ilustrados con dibujos, que introducen al principiante insensiblemente en el latín. Las fábulas y cuentecillos están hechos por el mismo Paoli.

La autoridad indiscutible de este maestro y de Mr. Rosset en la materia, nos reafirma en nuestra opinión de que hemos de servirnos en el Bachi-

lterato Elemental de este tipo de literatura, fácil y adaptada.

5.ª CAPELLANUS-LAMER: *Guía de la conversación latina*. Adaptación al español de la 11.ª edición alemana por el Dr. D. José M.ª Jiménez, C. M. F. Gustavo Gili. Barcelona, 1936.

Es una colección de temas de la vida moderna puestos en diálogo, con vocabulario latino clásico, muy adecuados, por la facilidad de ser retenidos, para aprender vocabulario y giros. Van a dos columnas, y en una va la traducción española.

Semejantes a esta *Guía* hay publicados muchos otros libros. Citamos los siguientes, que conocemos:

a) TEMPINI, OTTAVIO: *Manuale di conversazione latina*. S. E. I., Torino (Italia), 1936.

b) COGNASSO, LUIGI: *Colloquia latina*. S. E. I. Torino (Italia), 1936. Y el siguiente: *Il latino per l'uso moderno*. S. E. I. Torino (Italia), 1936.

c) BERNINI, F.: *Latino Vivente*. E. E. I. Torino (Italia), 1940.

d) VIVES, LUIS: *Diálogos latinos*. Edición preparada por C. Fernández, O. P. Editorial Poliglota, Barcelona, 1940.

e) BACCI: *Varia latinistatis scripta*. Tipografía del Vaticano. Ciudad del Vaticano, 1955.

6.ª PALAESTRA LATINA: *Litterarum latinarum commentarii*. PP. Misioneros C. M. F. Barbastro (Huesca), Conde, 2.

Es la revista a la que nos referido. Como com-

plemento de ella sale la *Palaestra adolescentium*, en la que se publica colaboración de los alumnos. Este suplemento es un gran acierto pedagógico: grabados en interesantes escenas, chistes, acertijos, curiosidades, etc. Estudiar así latin es un entretenimiento y un solaz.

7.ª EDUARDO AUBANEL: *Vita latina*. Place Saint Pierre, Avignon (Francia).

Como fruto del "Congreso Internacional pro Latin, lengua viva", celebrado en Avignon en 1956, el *Musée Théodore Aubanal*, de Avignon, edita esta revista con el fin de mantener el propósito de aquel Congreso: el uso vivo del latín. Hasta ahora han sido publicados tres números muy interesantes y variados, sobre temas científicos y literarios, diálogos y cuentos infantiles. Colaboran profesores europeos y norteamericanos. Todo está escrito en un latín sencillo y correctísimo.

8.ª E. G. IBARRONDO: *Introducción al estudio del latín*. Librería María Auxiliadora, Paseo del General Primo de Rivera, 25, Madrid.

Es un librito de 140 páginas, en el cual el autor se ha propuesto dirigir los primeros pasos de quien comienza el estudio del latín. Insensiblemente va entrenándose el alumno en los casos y en la adquisición del vocabulario, con los temas de traducción y composición hábilmente graduados. Contiene además una antología de latín sencillo, adaptada a los conocimientos gramaticales explicados en el libro. La profusión de grabados lo hace más atrayente aún.

EDITORIAL BELLO

EDICIONES DE OBRAS DE TEXTO

Dirección técnica:

Carrera San Jerónimo, 13

Teléfono 22 45 36

MADRID

Dirección comercial:

Barcas, 5 y Grabador Esteve, 29

Teléfonos 21 28 00 y 22 77 28

VALENCIA