

temas propuestos

Más sobre el diccionario latino*

Redacción de la REVISTA DE EDUCACIÓN, MADRID.

Muy Sres. míos:

He seguido con suma atención los varios artículos publicados en esta REVISTA, todos valiosos por el interés de sus autores en resolver el grave problema que nos ocupa y por los beneficios que pueden reportar a la enseñanza de la lengua latina, y más de una vez tuve intención de aportar mi humilde cooperación a estos debates por si mis experiencias de veinticinco años de trabajo en esa enseñanza pudieran ser de alguna utilidad en la cuestión. Hoy me decide a ponerlo en práctica la lectura del último remitido—"La enseñanza del Latín y la tiranía del diccionario"—, y bien quisiera no ser inoportuna y lograr algún beneficio con mis sugerencias.

En la Memoria de mis experiencias profesionales, presentada en las oposiciones de adjuntos internos celebradas en septiembre del año 1955, ya traté bastante ampliamente todas las cuestiones relacionadas con esta enseñanza y sus posibles resoluciones por los procedimientos seguidos en cada caso. Ahora voy a limitarme a exponer las causas a que pueda obedecer la falta de pericia en traducir de nuestros estudiantes empezando por la cuestión diccionario, la de más palpitante actualidad—junto con la de vocabulario—, pero también la de más trascendencia por lo que, a mi entender, debe ser tratada con cierto tino. Me parece muy bien que intentemos perfeccionar la enseñanza del Latín y garantizar en lo posible el aprendizaje de nuestros alumnos, y para ello procuremos, como es natural, anular inconvenientes; pero es preciso un sereno examen de la cuestión para no echar todo el peso de la culpa sobre uno solo—que tal vez no lo sea en absoluto—, ignorando o descuidando tantos otros que también pudieran corregirse y que en ningún caso benefician.

No estoy conforme con las medidas radicales, que algunos preconizan, de suprimir el diccionario, y nada menos que como medida oficial, como desea M. Pierre Bourguet. Pues si hay profesores que se dejan tiranizar por el diccionario, creo más oportuno que sean suprimidos esos profesores, por perniciosos, que no el instrumento con el que indebidamente se apasionaron, y en cuanto al enviciamiento del alumno, disminuirá—o nunca aparecerá—si desde un principio se le acostumbra a tenerlo cerrado al alcance de la mano y no recurrir a él más que en momentos oportunos,

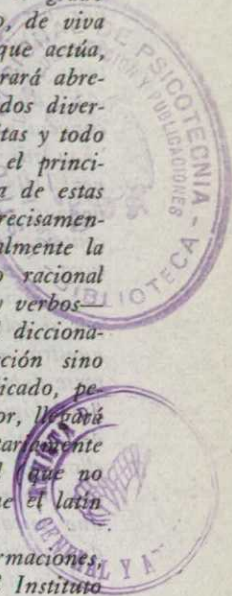
que para eso las prácticas de traducción deben hacerse en clase (por lo menos, en todo el grado elemental) y su aprendizaje en el encerado, de viva voz, consultando el diccionario el alumno que actúa, bajo la vigilancia del profesor, que le aclarará abreviaturas, derivaciones y composiciones, sentidos diversos, cuáles son los significados y cuáles las citas y todo cuanto pueda ser causa de confusión para el principiante, pudiendo beneficiarse la clase entera de estas enseñanzas con el diccionario en la mano precisamente. Comenzando así y enriqueciendo gradualmente la memoria del alumno con un vocabulario racional—sobre todo con abundancia de partículas y verbos— e inculcándole el convencimiento de que el diccionario no es el resolutor infalible de la traducción sino un medio auxiliar que suministra el significado, pequeño asidero para poder aspirar a traductor, llegará el momento en que el diccionario sea voluntariamente auxiliar de su trabajo en casos de necesidad (que no serán pocos, a pesar de los que piensan que el latín pueda traducirse tan fácilmente).

Como comprobante de mis anteriores afirmaciones, puedo decir que alumnos de 5.º curso del Instituto donde trabajo, a los que atendí desde su primer curso en el ejercicio de traducción "a libro abierto", que con frecuencia hacemos en clase, muchas veces no hallaron palabra desconocida en la primera revisión de un párrafo de César de regular tamaño y acaso tres o cinco en algunos no pequeños de Cicerón, prueba de una decorosa reserva de vocabulario: pero, al final, tuvieron que consultar el diccionario más de lo que ellos mismos creían—y querían—para rematar la traducción. Al fin no son todavía opositores a cátedra.

Así, pues, el diccionario no sólo no debe ser negado al estudiante, sino que debe ponérsele en la mano para su aprovechamiento, preocupándose únicamente de adiestrarle en su manejo. Esta es precisamente la piedra de toque, porque es tarea ordinariamente omitida—salvo honrosas excepciones—, y así el alumno suele emplearlo a su libre albedrío, como pudiera servirse del tenedor el que siempre comió con los dedos. El diccionario es un instrumento de trabajo que pueda o no dar buenos frutos en la mano del que lo maneja, como pudiéramos decir de la brocha de pintar o—en cosas de mayor trascendencia—de los instrumentos cortantes y aun de los mismos medicamentos, y, sin embargo, a nadie se le ha ocurrido todavía decretar su destierro, sino poner el posible remedio adiestrando a los que manejan elementos peligrosos.

Ese grave inconveniente en que muchos se apoyan para la condenación del diccionario, el peligro de la indecisión del muchacho ante la variedad de significados castellanos para una sola palabra latina, puede ser, en verdad, un peligro para algunos (los flojos, los que nunca sabrán ni con ni sin diccionario), pero llega a ser la solución para otros (los mejores, los que pueden llegar). El que no lo ha practicado no sabe el ejercicio didáctico que supone someter a la cooperación de la clase entera el pulimento de una traducción mediante la elección del más oportuno sinónimo que pueda ofrecer el diccionario y aun completar la lista que éste ofrece con aportaciones más

* Véase el tema propuesto por la señorita María Antonia Burgos "La enseñanza del Latín y la tiranía del diccionario", en el núm. 60 de esta REVISTA, correspondiente a la primera quincena de abril de 1957.



felices. Es un ejercicio en que se esfuerza por intervenir toda la clase con la mayor complacencia y que produce magníficas enseñanzas, que no tienen nada que ver con una árida búsqueda de significados y, en cambio, se adiestra el alumno en la selección oportuna y enriquece su vocabulario español.

El diccionario, pues, a pesar de sus efectivos inconvenientes y de los muchos más que se le achacan, "hay que usarlo", como dice muy bien el señor Jiménez Delgado en su artículo, lleno de valiosas enseñanzas, publicado en esta REVISTA. Podrá usarse con cautela, con destreza—previamente adquirida— con tuna y enriquece su vocabulario español.

La única verdad irrefutable es que no constituye por sí solo el medio de lograr una traducción y que nuestros estudiantes, que no se esfuerzan en prepararse debidamente en conocimientos sintácticos, ni aun morfológicos, tienen que hallar en él su única tabla de salvación en el momento crítico. Por eso porque ellos no trabajan ni se esfuerzan en retener lo poco que aprenden, tendrá que pasar mucho tiempo hasta que puedan presentarse a un examen de Latín sin diccionario con alguna garantía de éxito, o mucho habrán de variar y capacitarse. Aparte de que el hecho en sí implica una capacidad memorística que no a todos puede exigirse y una lucida variedad de acepciones de cada vocablo latino, pues no es de suponer que siempre haya de salir cada uno de éstos en el sentido preciso en que lo hayan traducido alguna vez.

Entonces, si el diccionario no puede decirse que sea en absoluto un obstáculo para que el alumno logre traducir, siquiera medianamente, el latín, tendremos que orientarnos en otro sentido y procurar evitar otras dificultades, si las hubiera. Y, efectivamente, muchas son las causas del fracaso final que un profesor de Latín puede ver a lo largo de sus tareas docentes. Muchas y complicadas, pues el problema que ha de resolverse para poder esperar mejores frutos de nuestros esfuerzos en la enseñanza de la lengua latina no estriba exclusivamente en el peor o mejor manejo del diccionario, como parecen demostrar las diatribas contra el tal librote de los que ven que al final sus alumnos no traducen, sino que es más complejo y no fácil de resolver. Tiene, por el pronto, dos causas fundamentales y de difícil remedio:

- a) La inestabilidad de una asignatura cuya supervivencia es dudosa para todos hoy día.
- b) La tenaz y cada vez más desconcertante des aplicación de la masa escolar.

Agreguemos a éstas otras cuestiones, que casi pudieran considerarse secundarias por su posible solución, como son: el uso—y abuso—del diccionario, el empleo de un más o menos pernicioso libro de texto, la mayor o menor capacitación del profesor el mejor o peor sistema de vocabulario, la incapacidad de una buena parte de la clase, el excesivo número de alumnos—muchas veces—, la insuficiencia de horas—siempre—, y tendremos bien claras razones para el fracaso, en general, por buena que sea la preparación que se procure.

¿Soluciones? En cuanto a las razones fundamentales arriba apuntadas hay que declararse impotentes. La primera no incumbe al profesor; depende en absoluto de la superioridad. Tal vez si algún día se devolviera a asignaturas de tan alto valor cultural como

son el Latín y el Griego, el prestigio que merecen, los futuros bachilleres se inclinarían a su estudio y se preciarían de su conocimiento. La segunda podría amenguarse únicamente juzgando con severidad al ignorante en las pruebas oficiales. La desaplicación se remediaría, si no totalmente, sí en buena parte. El profesor no puede, por muy eminente que sea, trabajar sin la colaboración del discípulo; si éste falla, el fracaso es inevitable.

Nuestros alumnos se defienden pasivamente molestándose en el estudio lo menos posible; ellos están seguros de que al fin pasarán sin saber como tantos otros. El profesor deberá limitarse, pues, a recomendar a los estudiantes los textos y diccionarios más asequibles (algunos no debieron ver la luz nunca), a entregarse a ellos plenamente enseñándoles guiándolos, ayudándolos en todo momento propicio, a plena satisfacción de conciencia soportando pacientemente la indiferencia e incapacidad (factor éste importantísimo por su abundancia) de tantos aspirantes a sapientísimos varones como se nos introducen hoy en las aulas y a esperar el final desastroso del que es seguro que se le considerará responsable en buena parte.

En la época actual, de vida fácil e indiferente y descansada para el estudiante, todo profesor tiene que enfrentarse con un auditorio en su mayoría difícil por su desgana de trabajar hostil a veces—contra el que va a molestarle con imposiciones de trabajo que no apetece—, y con una limitadísima minoría de deseosos de cultivarse o de cumplidores, simplemente, de su deber de estudiantes respetuosos del que sabe más que ellos y puede ser su guía y su apoyo en muchos momentos de apuro. Esto, decimos en general. Pero concretamente en la asignatura de Latín la cuestión se agrava, porque el tal auditorio ya viene, en su mayor parte, prevenido contra una cosa rara que se le obligará a aprender, sin razón ni fin visiblemente práctico y sólo por aumentar despiadadamente sus horas de estudio (?). Cómo trabajaremos con este material? Sólo en el caso de un profesor entusiasta, consecuente, conocedor de esta menuda y difícil concurrencia, dispuesto, en una palabra, a volcarse por el prestigio del Latín y el bien de sus muchachos, se realizará un relativo milagro: "al fin no es el latín lo que decían; me gusta más que otras asignaturas". Pero los que hemos podido experimentar la evolución regular de estos pequeños estudiantes, sabemos hasta dónde llegará su entusiasmo y por qué empezará a amortiguarse. Vamos a seguir el proceso normal del aprendizaje del Latín por nuestros bachilleres.

El primer curso es el indicado para procurar la mejor aprehensión memorística posible de las flexiones, base de todo el tinglado sobre el que se apoya la traducción. El pequeño no es refractario a esta actividad. En sus diez u once años, todavía no razona apenas, y su gran defensa es la memoria. La clase resulta movida, amena; se estimula a los contentientes con puntos de ventaja, se puntúa alto... Hay entusiasmo, emulación... El chico aprende sin esfuerzo casi. Al rematar el curso, los resultados son alentadores. Salvo en promociones excepcionalmente calamitosas, puede aprobar hasta un 90% con regular abundancia de notas y hasta Matrículas de Honor. El profesor se siente optimista; ha logrado un

regular conocimiento de la morfología sobre el cual podrá moverse el muchacho con seguridad; éste ha llegado a traducir unas—no pocas—pequeñas frases, cuyo vocabulario, bien repasado, no olvidará fácilmente; ya percibe a menudo el sujeto de las oraciones... ¡Tal vez podamos llegar lejos!

Pero se inicia el segundo curso. La clase, con raras excepciones, olvidó casi todo en las vacaciones veraniegas. (En España no hay la saludable costumbre de imponer unos beneficiosos ejercicios a los alumnos de los Centros estatales ni se logra su cumplimiento, aunque se aconseje, en los privados, salvo en ciertos colegios cuyas plazas interesan a los alumnos conservar. Los padres suelen descuidarse.) Se empieza por recordar, y ampliar, todo lo aprendido memorísticamente el curso anterior, con buen éxito porque el alumno trabaja cómodamente sobre asunto conocido y con la ventaja de un año más de edad. Se trata de hacer razonar al alumno con el conocimiento de la sintaxis, intensificando las prácticas de traducción, ya algo más complicadas, y... se inicia el fracaso. El alumno se rebela contra todo lo que no sea absolutamente fácil, claro y—si puede ser—ya sabido; empieza a fallar; las notas bajan; se amengua el interés y, en consecuencia, cunde la indiferencia. ¿Cómo se explica que alumnos que están aprendiendo simultáneamente sintaxis castellana y latina no sean capaces ya, a sus once o doce años, de distinguir las características de oraciones transitivas y copulativas? (Lo peor es que no lo aprenderán en dos ni en tres años.) Y ya no es desechable un 10% de la clase; es muy bien el 90% o más. Comienza a apagarse el optimismo del profesor. ¿Cómo va a llegar a traducir el muchacho que con tenaz empeño no quiere saber nada de la sintaxis, el más sólido puntal de la traducción? En consecuencia, las notas bajan y aumenta el número de caídos. El resultado final es sen-

siblemente inferior al del curso anterior; son muy pocos los que han avanzado; el resto se ha estancado o ha retrocedido. El profesor se desanima: el avance ha sido mediocre para un segundo curso; el alumno es incapaz de verter al español una oración latina compuesta, no puede salir de frasecitas de principiante y, lo que es peor, no se da cuenta de si su traducción tiene o no sentido en su propio idioma. Y conste que en estas experiencias está descartado el uso del diccionario. La frase, propuesta en el encerado, sólo contiene vocablos cuyo significado debe haber preparado el alumno previamente. Pero la realidad es que no se traduce sólo a base de significados.

La situación se agrava en el curso siguiente, en el que, tras un rápido repaso de lo bien sabido y afianzamiento concienzudo de las formas verbales y el vocabulario aprendido anteriormente, se entra de lleno en la traducción de pequeños trozos, ampliación de vocabulario—partículas y pretéritos y supinos a cuanto más—y sintaxis de oraciones compuestas. Termina el curso—que ahora ya remata con el Examen de Grado—con un modestísimo avance y este resultado: la generalidad de los alumnos podrá hacer un rutinario análisis morfológico más o menos completo, pocos son capaces de distinguir los elementos de oración—el análisis de oraciones es excepcional—y menos aún los que hacen una traducción racional. Claro que en un ejercicio escrito son menos los que presentan análisis sintáctico que traducción, es decir, que los que creen poder traducir; pero ¡qué traducciones! Algunas son dignas de exposición. Este es el natural resultado de la falta de colaboración del alumno. ¿Su remedio?...

ROSARIO ALCÁNTARA

Profesora del Instituto "Cervantes",
de Madrid

estudios

Apuntes sobre el Bachillerato en España*

La formación del profesorado

I

Opinión desgraciadamente muy extendida en España es la de que quien sabe una disciplina puede sin más enseñarla. Es, en efecto, evidente que el que no sabe no puede enseñar. Pero no menos evidente es que el enseñar es un hacer y que, por tanto, requiere un arte de ese hacer. Ese arte es el que se refiere a las relaciones del enseñante con el alumno, a la perspectiva del saber en el momento de su transmi-

sión—ni el orden de la investigación, ni el orden de la exposición lógica coinciden con el orden de la transmisión y adquisición del saber, orden pedagógico—y a la utilización de los medios ocasionales que la circunstancia brinda al maestro. Lo primero es lo que tradicionalmente se trata de estudiar, en sus fundamentos, en la psicología de la infancia y juvenil; lo segundo, entra dentro de la metodología pedagógica, y lo tercero, quedaría encomendado a una consideración de la casuística universal, oportunismo o fortuna humana, difícil en verdad de delimitar teóricamente de un modo positivo, pero que quizá se pueda entender con ejemplos. La enseñanza, partiendo de las "cosas", puede realizarla el maestro, y de hecho así la realiza el buen maestro con ocasión de las que tiene a mano. Mi antiguo maestro, el escritor Zeda (Francisco Fernández Villegas, autor del famoso cuento que ha dado origen a la comedia *La muralla*) me decía que, el primer día que tuvo que dar una lección de cosas a un grupo de pequeños escolares, no tenía a mano material alguno en la escuela y hubo de comenzar explicando lo primero que encontró en su bolsillo: su caja de cerillas. Pero ¡cuánta geometría podía explicarse con ocasión de

* Véase el núm. 61 de esta REVISTA págs. 35-38.