

salladora influencia (el 98 por 100 de las familias poseen aparato de radio) nos ha puesto en la pista de anomalías en el alma de nuestros escolares. El porcentaje de las niñas que escuchan los seriales radiofónicos es elevadísimo. No es asunto que a nosotros nos atañe. No obstante, exponemos estos hechos encarnados en la realidad de las zonas urbanas.

Otro problema es la formación religiosa de los escolares. No se ha conseguido la vitalidad religiosa deseada. La población escolar con relación a la asistencia a misa se refleja en el gráfico: por su elocuencia, no precisa comentarios. Comprendemos que tema tan delicado no debe exponerse en las generalidades de este artículo. Habrá algunas otras ocasiones de hablar más concretamente sobre este tema.

La influencia de la calle es nefasta para nuestros niños en edad escolar. La excesiva multiplicidad de impresiones diversas y contradictorias causan la dispersión mental y el desconcierto moral de tan tiernas almas. Un índice de nuestro aserto es el caso de un niño de doce años de la barriada: encontraron en su bolsillo el recorte del periódico en el que se insertaba el decreto de supresión de la prostitución. La

respuesta al interrogatorio nos abre un mundo para la meditación de los educadores: "Lo tengo para comentarlo con mis amigos en el recreo."

La brevedad de un artículo es insuficiente para el desarrollo de la problemática escolar. Nos limitamos a exponer las sugerencias, a nuestro parecer, las más significativas, sin querer decir con esto que hayamos agotado toda la extensa y rica temática docente que sugiere espontáneamente un análisis sincero de la barriada del Pacífico.

Entregarnos de lleno a hacer más eficaz nuestra enseñanza primaria, pudiera ser la conclusión a nuestro trabajo. Nuestra encuesta nos confirmó la raíz de las dificultades con que tropiezan los educadores de las zonas urbanas. Necesitamos una política cultural lo suficientemente intensa y eficaz para solucionar los problemas planteados.

JESÚS M.^a VÁZQUEZ, O. P.

El sentido de la permanencia del Latín en el Bachillerato

A don Antonio Magariños.

Se han reprochado tantos excesos a la Filosofía, y tan habituada está a retirarse de mejor o peor grado cuando se propasa, que podemos ampararnos en esta costumbre suya y exponernos a una especie de intrusismo profesional. Por supuesto que para invocar su protección sólo tenemos algún derecho por razones docentes, y en todo caso sólo muy indirectamente se la puede hacer responsable de nuestra incursión por el campo de las humanidades. Y, sin embargo, si no propiamente a la Filosofía, sí a un género de consideración distinto—por deformación profesional lo llamaremos más elevado—corresponde intervenir y poner orden en el aparente callejón sin salida que muy diversos factores han ido preparando para los estudios clásicos en la Enseñanza Media.

En España, la situación del Latín en el Bachillerato es por un lado más grave y por otro menos que en algunos países europeos. Es más grave porque la incompreensión hacia las lenguas muertas alcanza a niveles sociales altos en un tanto por ciento muy elevado. Se extiende incluso a las personas que recibieron enseñanza humanística, y ellos añadirán que precisamente por eso, porque no tienen conciencia alguna de haberles sido útil. Y no ya precisamente con utilidad profesional—algunos, pocos, estarían dispuestos a admitir un tipo de enseñanza desinteresada—, sino humana. En Francia, por el contrario, siguen siendo una mayoría de los padres que prefieren enviar sus hijos a los Liceos Clásicos. Por otro, de momento existe menos peligro, porque quienes poseen la autoridad para decretar sobre el porvenir de estos estudios se manifiestan dispuestos a contrarrestar de una manera activa la oposición existente en la sociedad, en

la opinión pública (1). Pero la consideración de que determinadas voluntades personales mantengan una aptitud no respaldada por un ambiente social no es una circunstancia tranquilizadora. Y lo es mucho menos cuanto que, en realidad, las aptitudes positivas existentes no están fundamentadas por razones poderosas, válidas para cualquier espíritu un poco cultivado, sino por estimaciones preferenciales, y en último término no objetivas. A veces, incluso, vinculadas a las causas personales más diversas, entre las que no hay que excluir las que proceden del entusiasmo profesional. Es tan evidente "la importancia de la asignatura" para los profesores de Latín, que no necesitan de prueba alguna, o cualquiera les es suficiente. Forzados a justificar su función, todo les sirve para ellos mismos, pero poco para los que están fuera. Hablan un lenguaje inaccesible de hecho a los profanos, porque no acostumbran a remontarse sobre los principios que les son obvios, pero que nada dicen a aquellos que no han aprendido Latín, aunque lo hayan cursado. Si a esto se añade que durante muchas generaciones se estudió mal el Latín en España, y no se hizo simpática en muchos casos, ya que no provechosa, su enseñanza—como lo es aún en Italia o en Francia—no puede extrañar que aquellas generaciones de estudiantes, ya adultos, contribuyan a la debelación actual contra las humanidades.

No son únicamente éstos los motivos de aversión

(1) "...El Latín, y con él el Griego en la Opción de Letras, seguirán siendo materia obligatoria en los centros hasta hoy existentes. Este es el deseo ministerial. Los profesores de Latín deben saber, sin embargo, que hacer triunfar este deseo no es nada fácil. Hay una fuerte tendencia social en contra de los estudios clásicos, sin duda lamentable, pero que es necesario reconocer aunque no sea sino para oponerse a ella de una manera activa. Es decir, no tanto con apoloías y exaltaciones difusas cuanto con rectificaciones metodológicas que hagan más eficaz el *aprendijae*." (Del discurso del ministro de Educación Nacional ante el Consejo de Educación Nacional, pronunciado el día 30 de marzo del presente año.)

hacia tales estudios. Pero sí es indudable que desde el Latín no se han contrarrestado debidamente las inclinaciones naturales, que le son contrarias. Es posible que, con Aristoteles, todo hombre desee por naturaleza saber, pero no podríamos asegurar que Latín y Griego. El saber se va escalonando sucesivamente, y verdad es que tiende siempre hacia un peldaño más alto; pero el muchacho que se enfrenta con los estudios clásicos no está elevado a una perspectiva del saber que por naturaleza le empuje con gusto hacia ellos. Precisamente hay que elevarlo, y en esto consiste la educación.

LOS ARGUMENTOS EN FAVOR DEL LATÍN

Que desde el Latín mismo es difícil una plena justificación de su permanencia con carácter obligatorio en los estudios medios, queda manifiesto con una simple consideración de los argumentos más conocidos, e incluso de los más recientes. Desde el Latín, se sabe que su conocimiento es importante—y la pasión añadiría incluso que también es necesario en nuestra cultura occidental—con el género de necesidad que cabe en lo histórico-cultural. Pero ¿por qué? Y, sobre todo, ¿cómo va a ser necesario cuando de hecho los alumnos no lo llegan a aprender? ¿O cómo es posible, entonces, que los profesores de humanidades, convencidos de su indispensabilidad, accedan a dejar pasar por sus aulas generaciones y generaciones de muchachos de los que en realidad les consta que no han aprendido Latín? ¿Por qué no los retienen el tiempo preciso?

Esta última pregunta hace sonreír a los apologistas: no es posible ampliar los cursos ni intensificar los horarios; la sociedad no lo toleraría, y hay que conformarse con un mínimo... Pero ese mínimo—no nos engañemos—aboca muy frecuentemente, al cabo de algún tiempo, en una incapacidad absoluta para traducir cualquiera frase sencilla. Y aquí llegados el defensor se revuelve; sabe que sus palabras no sueñan, después de todo lo anterior, convincentes, pero cree en ellas. El sí tiene que creer; está convencido de que algo queda, aunque el poco Latín aprendido se olvide, y a ese poco que queda lo llaman "formación", gimnasia intelectual, puesta a punto de la inteligencia. ¡Eso es servir para algo! Ahí está el entusiasta Fornaciari para explicarnoslo: "Nuestros hijos aprenden Latín porque el Latín es una disciplina de la inteligencia que directamente no sirve para nada, pero que ayuda a comprender todas las cosas que sirven, y a dominarlas y a no dejarse nunca sujetar por ellas. Van a clase de Latín para ennoblecerse espiritualmente y llegar a ser hombres capaces de razonar y de pensar por su cuenta" (2).

Así escribe todavía Fornaciari, cuando ya hace mucho que ha habido que abandonar la utopía de la lectura ociosa de los clásicos en su propia lengua, lectura directa y sin posible sustitución por la traducción más lograda. La palabra es intraducible; los filósofos del lenguaje nos hablan de que las lenguas son diferentes por la riqueza misma del espíritu que capta la

realidad. La palabra luna en griego (μήνη) denota la función lunar para medir el tiempo, y, en cambio, en Latín, luna denota la luminosidad o brillantez de la vida (3). Todo esto y muchas cosas más son verdad, pero han dejado hacer tiempo de valer como justificación de la existencia del Latín y del Griego en el Bachillerato ante el hecho innegable de unas traducciones incongruentes de cinco o seis líneas realizadas con diccionario al final de estos estudios.

Parecería, pues, que el Latín presenta su defensa con la traída y llevada gimnasia intelectual. Y, sin embargo, son ya muchos los que no se atreven a esgrimir este argumento, estimándolo desacreditado e insuficiente (4). Se han dejado convencer por la réplica de que las matemáticas o un idioma moderno podrían sustituir con ventaja y utilidad a esta especie de "paralelas espirituales" a que se reducen los cursos de Latín.

Abandonado el ejercicio por el ejercicio, como caso límite que ningún latinista ha defendido en su desnudez estricta, otros quieren llegar por medio de los textos a lo verdaderamente formativo, a poner en contacto directo al alumno con los valores estéticos, morales e intelectuales de la Antigüedad. El propósito, por supuesto, está en lo cierto; sólo se enriquece la personalidad con la posesión de los bienes que la inteligencia capta o la voluntad estima; abrir el alma de los muchachos a la cultura es esto, es capacitarlos para la dirección de la inteligencia y de la voluntad. Ahora bien, las dificultades reales siguen en pie, y se reducen a las ya apuntadas. Si el libro primero de la Guerra de las Galias da capítulos suficientes para tres años de Latín con clase alterna y cuatro o cinco líneas de traducción, podemos preguntarnos qué valores importantes van a enriquecer la personalidad de los muchachos enfrentados con esta literatura bélica.

En la consecución de este intento, claramente expresado recientemente en Italia (5), se persigue menos el aprendizaje del Latín que el de la cultura latina. Y es posible, sobre esta base, proyectar antologías confeccionadas con criterios humanísticos y no gramaticales, que se presten eficazmente al comentario y que hagan desfilar ante los ojos de los alumnos los valores más importantes del mundo clásico. Entonces ya es importante el Latín, y se le da un sentido claro. Pero se objetará, una vez más, que, o traduce el profesor, o traduce el alumno. Si el alumno, valen los resultados paupérrimos y martirizantes, agravados ahora con las mayores dificultades de los textos elegidos; si el profesor lee y comenta, se puede prescindir del aprendizaje del Latín y partir directamente de versiones en lenguas vivas. Se trataría entonces de hacer historia de la cultura en lengua moderna.

Ante la disyuntiva en que de nuevo se ve el Latín, se dirige la vista, hoy más que nunca, a las soluciones metodológicas. Por ahí parece que le va a venir al Latín su última defensa; está colocado en el

(3) ERNST CASSIRER: *Antropología Filosófica*. Fondo de Cultura Económica. Méjico, 1954, pág. 250.

(4) MANUEL CARDENAL: "¿Debemos aprender el Latín?". REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 58, año 1957.

(5) S. F.: "Conclusioni sulla didattica della lingua latina nella scuola media", en *La Scuola Secondaria e i suoi problemi*, núm. 7, año V (Roma, octubre-noviembre 1955).

(2) MICHELE FORNACIARI: *Latinorum*. Versión del italiano. Edit. Gustavo Gili. Barcelona, 1952.

reducto definitivo. Merece la pena estudiarlo con algún detenimiento, y más cuando desde esta misma REVISTA se han suscitado temas y se han aportado orientaciones interesantes. Quizá sirva para dar una tregua escéptica, que considera también la existencia en los escalafones de un buen número de catedráticos de Latín y de Griego. Esta realidad sirve a veces como argumento en favor de las humanidades en el Bachillerato. Si se suprimen ya no habrá más profesores, y si éstos desaparecen, los estudios clásicos retrocederán en la línea ascendente que se inició en España con la Ley de 1938 y sus siete años de Latín y cuatro de Griego; se perdería así el clima propicio que ha permitido la intensificación de estas investigaciones en nuestra patria (6). Un argumento de tipo sociológico, que ya supone, sin embargo, una decidida estimación incondicional por los estudios clásicos. Mas los obstinados padres no quedarán muy convencidos de que sus hijos estén obligados a estudiar Latín porque es preciso que existan los latinistas.

LOS MÉTODOS

La bibliografía metodológica moderna se remonta a 1914, fecha de la publicación del libro en cierta manera ya clásico, de Bézard, *Comment apprendre le latin à nos fils*; al menos, los autores de hoy continúan citándolo. No obstante estar escrito en unas fechas todavía no hostiles—quizá diríamos mejor todavía no enemigas—la preocupación fundamental del autor coincide con la expresada hace pocos días en esta misma REVISTA por una excelente profesora: los alumnos, después de un primer año de rendimiento y de entusiasmo por el Latín, retroceden y se detienen en el segundo (7).

Los remedios fundamentales que Bézard pone para

(6) Manuel CADERNAL: *art. citado*.

(7) "Les trois premiers mois de la Sixième paraissent, à première vue, démentir nos craintes. Les classes "marchent" visiblement; les déclinaisons, les conjugaisons sont apprises et retenues, les devoirs à peu près corrects, et l'ardeur des jeunes néophytes semble croître de jour en jour... Lorsque les inspecteurs procèdent à leur visite annuelle (en général au cours du deuxième trimestre), les classes font encore illusion, et j'en ai entendu plus d'un constater que les "Sixièmes" donnent toute satisfaction... Ils changent d'avis l'année suivante, lorsqu'ils retrouvent les mêmes élèves au cours de la Cinquième... On croirait qu'une fée mauvaise est venue, à la fin de la Sixième, effacer des mémoires toutes ces connaissances en apparence si solides"... (De J. Bézard: *Op. cit.* París, 1914, págs. 31-32.)

"...La clase resulta movida, amena... Hay entusiasmo y emulación... El chico aprende sin esfuerzo casi. Al rematar el curso (primero de Latín), los resultados son alentadores. Salvo en promociones excepcionalmente calamitosas, puede aprobar hasta un 90 por 100 con regular abundancia de notas y hasta Matrículas de Honor. El profesor se siente optimista... Pero se inicia el segundo curso. La clase, con rarísimas excepciones, olvidó casi todo en las vacaciones veraniegas... Se trata de hacer razonar al alumno con el conocimiento de la sintaxis, intensificando las prácticas de la traducción, ya algo más complicadas, y... se inicia el fracaso... Y ya no es desechable un 10 por 100 de la clase; es muy bien el 90 por 100 o más." (De Rosario Alcántara: "Más sobre el diccionario latino". *REV. DE EDUCACIÓN*, núm. 62, 1957. Madrid.)

La nueva Circe no ha cedido un punto, después de casi cincuenta años, en su rencor contra los pobres estudiantes de humanidades.

la enseñanza del Latín pueden reducirse a los siguientes:

1. *El alumno no debe realizar ningún ejercicio con palabras desconocidas.*
2. *Es preciso, por tanto, preparar los ejercicios en clase y exigir de memoria las palabras nuevas que vayan apareciendo.*
3. *Reducir la gramática a lo indispensable y presentarla en forma de cuadros, con ejemplos sabidos de memoria.*
4. *Confección del vocabulario por el propio alumno, agrupando las palabras por familias y enlazando con el sentido primitivo la serie de los sentidos derivados.*

Estas exigencias metodológicas siguen en vigor y parecen razonables. En cuanto al diccionario, Bézard—sin llegar a adoptar frente a él la actitud de, por ejemplo, P. Bourguet (8)—no lo incluye entre los elementos de trabajo y condena su uso prematuro y torpe. En esto existe coincidencia: no se puede abandonar al muchacho ante un texto cualquiera con un diccionario en cuyo uso no se le ha adiestrado; sin embargo, hay matices en las opiniones sobre la utilidad de este elemento auxiliar (9).

Pero no basta con la aceptación y la aplicación más o menos general de las reglas arriba resumidas; la demostración evidente la tenemos en que no han mejorado sus traducciones los alumnos y en que continúan las resistencias señaladas. Se puede echar en parte la culpa al profesorado, como algunas veces se ha hecho (10), o la organización de los planes de estudio que dejan para el latín un margen muy reducido de horas. Y como resultarían inútiles las reclamaciones, la buena voluntad, la competencia, y sobre todo la vocación de algunos profesores se han dirigido a afinar más aún los procedimientos didácticos, con miras a sacar el rendimiento máximo de los márgenes de tiempo concedidos para la enseñanza. Por otra parte, es natural que esos buenos profesores encuentren mayor gusto en una labor positiva, con la que ilusionadamente esperan lograr mayor eficacia que en una apologética de las humanidades ante enemigos que tienen en sus manos hechos indiscutibles.

Si el Latín no ha de consistir en pura gimnasia y la traducción no ha de ser fin por sí misma, sino medio para llegar a los valores del mundo clásico, importa, lo primero, que los alumnos posean el vocabulario suficiente para entender los textos con alguna rapidez y sentido. Pero entonces no basta con la retención del vocabulario que vaya surgiendo sobre la

(8) "Alors, puisqu'il faut rendre une sentence, pas de timidité. Il faut une mesure radicale: la suppression du dictionnaire. Disons-le-même nettement avec M. Dimnet (Agrégé de l'Université, ancien professeur au Collège Stanislas): Il faut sur ce point une mesure officielle et définitive, car le dictionnaire exerce sa tyrannie sur les professeurs comme sur les élèves." (Pierre de BOURGUET: *Le Latin: comment l'enseigner aujourd'hui*. Editions A. et J. Picard. París, 1947.)

(9) V. ROSARIO ALCÁNTARA: *art. cit.*; y JIMÉNEZ DELGADO: *La traducción latina*. Páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, 1953, págs. 33 a 40. Ambos autores se inclinan por el uso dirigido del diccionario.

(10) Eugenio HERNÁNDEZ VISTA: "La Enseñanza del Latín. El profesorado". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, núm. 8, año 1953. Madrid.

marcha, porque el tiempo apremia, sino que ha de procurarse la retención del más provechoso, del más útil. Implica este esfuerzo, como primer objetivo, una desviación de la gramática, reduciéndola a los conocimientos imprescindibles—tendencia reforzada por opiniones de otro campo (11)—y a una selección y graduación del léxico de los autores latinos traducidos en nuestra clase con arreglo a su frecuencia. Así, como trabajo de equipo dirigido por el profesor Wordmaid, se publica en 1949 el primer vocabulario básico latino (12); en 1952 M. Mathy da a luz un *Vocabulaire de base du Latin* (13), y en España, en 1953, el catedrático Echave-Sustaeta otro *Vocabulario Básico* que sigue en parte el antecedente inglés (14). “Todos estos trabajos nos revelan—dice Echave-Sustaeta—que de las cincuenta mil palabras que insertan los diccionarios amplios latinos no más de cien aparecen con tanta frecuencia como todas las restantes; que con sólo un millar se alcanza el 80 por 100 y con 3.000 se llega al 90 por 100 de frecuencia total, quedando reducidas las 47.000 a sólo un 10 por 100” (15).

La importancia del descubrimiento no puede discutirse. En este punto estamos hoy, y queda consecuentemente planteado el nuevo problema de los procedimientos a seguir para la enseñanza de este vocabulario básico y del logro efectivo de su aprendizaje. La tregua en la batalla contra el latín depende en gran parte de los resultados que se obtengan. En líneas generales, se señalan dos tendencias para la transmisión de estos bloques fundamentales de términos: se puede ir dosificando el vocabulario en pequeños grupos de palabras comenzando por las de mayor frecuencia y siguiendo un orden cualquiera—el alfabético, por ejemplo—o bien, y parece la opinión más pedagógica, partir de versiones o temas que contengan un número restringido de palabras nuevas (16). A esto podría añadirse la publicación de gramáticas breves confeccionadas con palabras básicas, y en los primeros capítulos, en lo posible, de las llamadas homónimo-sinónimas o “transparentes”—como *dolor, exercitus, dare*, etc.—, para que en las primeras versiones el esfuerzo de los niños se pueda dirigir íntegramente al reconocimiento de las flexiones. Según el vocabulario de Mathy, 312 palabras tienen una frecuencia superior a 30; 187 la poseen de 20 a 29; 528 de 10 a 19, y 377 de 7, 8 y 9. La lista de palabras gramaticales asciende a 285, de las cuales 170 son las más frecuentes. El resto, hasta 2.800, poseen una frecuencia menor de 7. No son cifras escandalosas, y se comprende el optimismo de los profesores ante esta

nueva herramienta de trabajo; y más en los países latinos, en donde el número de las palabras transparentes, aunque mayor o menor según el grado de derivación que se quiera tomar, es en todo caso elevado. No obstante, y el profesor ha de tenerlo muy en cuenta, la facilidad inicial del aprendizaje de los términos puede inducir a errores de penosa rectificación (17).

En todo caso, pienso que esta nueva didáctica debería ser favorecida por el Ministerio a través de nuestro sistema de exámenes de Grado. De la misma manera que hoy han sido recogidas algunas de las sugerencias hechas desde esta misma REVISTA (18), tocantes a la necesidad de situar el texto propuesto para traducción por medio de un breve resumen de su argumento y de tomarlo como punto de partida para una serie de comentarios culturales y de preguntas sobre el léxico, puede crearse un clima que lleve a la necesidad de una incorporación general de las nuevas metodologías. Basta detenerse en un texto cualquiera propuesto para examen de Grado Superior en el curso pasado para comprobar que muy pocos o casi ninguno de los términos que lo integran poseen, según el recuento de Mathy, una frecuencia inferior a cinco, o no figuran en él (19). Publicar de antemano los vocabularios básicos, y controlar las palabras de los textos que no figuren en ellos para facilitar a los alumnos su significado en el momento del examen, haría superfluo durante éste (ya que no totalmente en el trabajo escolar) el uso del diccionario; y sobre todo significaría una tensión en los alumnos

(17) JIMÉNEZ DELGADO: *op. cit.*, págs. 33 a 40.

(18) Eugenio HERNÁNDEZ VISTA: “Las pruebas escritas de Latín en los exámenes de grado”. *REV. DE EDUCACIÓN*, número 23, año 1954. Madrid.

(19) Vamos a copiar un texto objeto de examen de Grado Superior escogido al azar, indicando el número de frecuencia que da MATHY para sus palabras. Las palabras gramaticales no aparecen con índices de frecuencia, pero están divididos en tres grandes grupos según su frecuencia; la mayor la indicaremos con un asterisco, y con dos o tres, siguiendo un orden decreciente, los otros dos grupos.

	86	128		48	
Caesar cognito consilio eorum * ad * flumen Tamesin in *					
40		72	52		
fines Cassivellauni exercitum duxit; quod * flumen uno *					
25	226	25	8	24	481
omnino loco pedibus atque * hoc * aegre transiri potest.					
	184		18		
Eo * cum * venisset animum advertit ad * alteram fluminis					
22	326	46	11	11	28
ripam magnas esse copias instructas Caesar praemisso equitatu					
40	6	93		5	
legiones subsequi iussit. Sed * ea * celeritate atque * eo *					
28	67	44	33	32	28
impetu milites ierunt, cum * capite solo ex * aqua extarent,					
				54	30
ut * hostes impetum legionum atque * equitum sustinere non *					
		23		27	20
possent ripasque dimitterent ac * se * fugae mandarent.					

En este texto no ha salido ninguna palabra gramatical que no figure en el primer grupo ni que no sea básica, según MATHY. Suponiendo que tan sólo se exigieran para el examen, en una primera etapa, las palabras de frecuencia superior a 10, habría que dar al alumno *aegre, subsequi, celeritate* y *extarent*. El total de palabras que el alumno debería conocer en este caso sería de 1.027, más los 170 términos gramaticales del primer grupo. No parece una cifra excesiva para los cinco años de latín que hoy se cursan. Claro está que surgiría siempre el olvidadizo a quien la supresión del diccionario colocaría en una postura difícil; pero son los entusiastas por estos nuevos métodos quienes encontrarían la justa solución.

(11) José María MILLÁS VALLICROSA: “En torno a la enseñanza de las lenguas”. *REVISTA DE EDUCACIÓN*, núm. 61, año 1957.

(12) No conocemos directamente este vocabulario. ECHAVE-SUSTAETA lo cita en el artículo de más abajo como publicado por “Centaur Books” para la *Orbilian Society*, el año 1949.

(13) Maurice MATHY: *Vocabulaire de base du latin*. Editorial O.C.D.L., París, 1952. Ha publicado también, para uso de los alumnos, un *Carnet de vocabulaire latin*. Edit. O.C.D.L. París, 1955, 2.^a edición.

(14) Javier de ECHAVE-SUSTAETA: *Vocabulario Básico*. Edic. Cefiso. Barcelona, 1953.

(15) Javier de ECHAVE-SUSTAETA: “La Enseñanza del Vocabulario latino”, *REV. DE EDUCACIÓN*, núm. 51. Madrid, 1956.

(16) Javier de ECHAVE-SUSTAETA: “Métodos de enseñanza del Vocabulario latino”, *REV. DE EDUCACIÓN*, núm. 59, año 1957. Madrid.

por fijar el léxico, al desaparecer la excesiva confianza en el diccionario, que muy directamente favorecería el aprendizaje.

LAS MATEMÁTICAS Y EL LATÍN

Pese a las muchas y fundadas críticas, el desenlace de este drama existencial del Latín debe ser feliz; tenemos derecho a esperarlo. Podrá reconocerse o no este derecho, pero es indudable que hay otras razones más definitivas que las precedentes y que pueden convencer a cualquiera que las considere con cierta objetividad. Lo que sucede con los viejos argumentos es que, siendo válidos, son insuficientes. En conjunto presentan un peso considerable, que inclina a su favor, pero sin vencerlo por completo, el fiel de la balanza. Nos proponemos alumbrar aquí algunas de las razones que convierten al Latín para nuestros estudios medios—para los estudios medios de cualquier nación perteneciente a la cultura occidental—en una disciplina insustituible. La verdad es que lo ha sido en forma consciente o inconsciente para muchas generaciones; porque el Latín ha cumplido su función, aunque no se haya aprendido, sino tan sólo estudiado.

Esta afirmación nos remonta al desacreditado argumento de la gimnasia intelectual, pero no nos importa demasiado. Este viejo argumento parece haber sucumbido hoy frente a otros tipos de "gimnasia": la de las matemáticas, y, por ejemplo, la del alemán. Pero el ejercicio mental que supone el habérselas con el mundo matemático es *sui generis*, precisamente del género matemático. El mundo de los números—tomando este término en sentido amplio—corresponde a una región ideal donde imperan la precisión y el rigor; en su contacto se pueden desarrollar mejor que con ningún otro las dotes deductivas del espíritu, la precisión y el orden para plantear determinadas cuestiones. Pero, claro está, cuestiones de tipo matemático. Cuando se dice, por ejemplo, que el ajedrez desarrolla la inteligencia todos estamos de acuerdo en que así es; pero la desarrolla precisamente para jugar mejor al ajedrez. Por supuesto que el estudio matemático tiene una extensión espiritual mucho más amplia y una importancia grande para el conocimiento de las ciencias de la Naturaleza, dado el paralelismo asombroso que existe entre los caminos del espíritu físico-matemático y el estrictamente natural.

Pero la realidad del hombre no se agota en la expresión matemática, que no nos habla del bien y del mal, de la alegría o tristeza, ni del deber o la culpa. Junto a este género de expresión existe el verbal, que al dar nombre a todas las cosas reales nos libera de su peso, nos coloca a cierta distancia de ellas y nos permite conocerlas. El padre Ceñal, comentando a Heidegger, nos habla del lenguaje en un breve trabajo publicado en esta misma REVISTA, cuya finalidad apunta, precisamente, a ponderar el valor pedagógico de su enseñanza. Es nuestro deber aprovecharlo en estas consideraciones, y mucho más cuanto que da luz al problema que nos ocupa aquí. "La palabra—escribe Heidegger—restituye, rescata el ente que se manifiesta, lo repone en su ser librándolo de la opresión dominadora que unas cosas ejercen sobre otras, borrando sus perfiles, ocultando su ser esen-

cial... El nombre, el nombre que verdaderamente revela el ser de las cosas, no provee adventiciamente a un ente ya manifiesto con una designación, con un signo distintivo llamado palabra; por el contrario, la palabra descende de la altura de su originaria violencia como revelación del ser—de esta altura desciende la palabra y se rebaja a ser puro signo—, y de tal manera que después el signo llega a recubrir el ser mismo y se hace pasar por él." Y más adelante: "La palabra edifica, construye un mundo, y al mismo tiempo que edifica y hace, constituye al hombre mismo" (20).

La habituación con este mundo expresivo, que constituye al hombre mismo, no puede ser sustituida con el estudio de una disciplina formal como son las matemáticas; esta ciencia, como decíamos, expresa creadora y originariamente también algo de orden *sui generis*, distinto; no puede sustituir en modo alguno la "gimnasia" del estudio de un idioma, y tampoco, claro está, la del latín. En este momento, sin embargo, parece que concluimos exageradamente; el argumento que declaraba innecesario el Latín presentaba además de las matemáticas un segundo término—el estudio de un idioma moderno—, y ahora, tal como hemos puesto las cosas, un tercero, el de la lengua vernácula.

EL LATÍN Y LA LENGUA VERNÁCULA

El idioma materno que el niño aprende lo incorpora a sí mismo de un modo puramente natural. En el tercero y en el cuarto año de su vida, el niño atraviesa esa etapa que Jaspers llama metafísica; siente el gozo y el asombro de una realidad que se le abre, de que todas las cosas tienen nombre. "La seriedad y entusiasmo por hablar (en el niño)—dice Cassirer—no se origina en un mero deseo por aprender o usar nombres; marcan el deseo de detectar y conquistar un mundo objetivo" (21). Pero esta curiosidad desinteresada por el "ser" de las cosas desaparece muy pronto, y la incorporación del lenguaje se va produciendo gradualmente, al servicio de intereses ya no metafísicos, sino prácticos. El lenguaje con el que se encuentra el niño pasados los cuatro años, y que ya no abandonará si la fuerza de la educación no le obliga a ello, responde a ese tipo banalizado que nos describe Heidegger: "Es verdad: la palabra expuesta está a perder esa su lozanía primera en la vida banal y cotidiana del hombre; expuesta está a convertirse en esa otra palabra de almacén, que son los léxicos, los diccionarios, y así, perdido su primer lúcido sentido que siempre es expresión de una existencia, de una experiencia viva, hacerse esa otra palabra rodada, corriente, sin las nítidas aristas y perfiles de su primera y nativa condición." Y en otro lugar: "Pero siempre acecha a la palabra el mismo peligro: esta primicia de verdad que brota con la palabra se convierte más tarde en etiqueta, y en etiqueta muchas veces desprendida de aquella pura y primera verdad; y así el hablar, en vez de recoger y atesorar, es dispersión y pérdida" (22).

(20) Ramón CEÑAL, S. J.: "El lenguaje en la Filosofía actual", REV. DE EDUCACIÓN, núm. 50, año 1956, Madrid.

(21) ERNST CASSIRER: *Op. cit.*, pág. 247.

(22) Véase Ramón CEÑAL, art. cit.

Por supuesto que Heidegger nos habla aquí en una dimensión mucho más profunda que la que corresponde a una clasificación del lenguaje en inculto y culto. Pero es muy cierto que, en todo caso, la lengua que el ambiente social ofrece de un modo espontáneo al muchacho no está cargada precisamente de contenido, de peso histórico, sino de la funcionalidad inmediata del tiempo en que vive. No importa que, como dice Ortega, "todo lo que los hombres han hecho antes ha dejado su impronta y sedimento en el aire que los rodea, y por lo pronto en el idioma" (23); *el niño no lo sabe*, y las personas del medio en que se mueve no acostumbran a molestarse en explicárselo, si es que son capaces de ello. Se limitan a mandarlo a un centro docente. Allí se encargarán de darle la cultura que necesita. Y aquí recogemos el tema, para lanzar la estocada a fondo: entonces, ese niño tiene que estudiar latín.

Parecerá, acaso, que el profesor del idioma vernáculo es el más indicado para realizar esta tarea de "prensado" del léxico ya conocido, tarea enderezada a extraer todo el jugo cultural que reside en las palabras, retrocediendo desde el exclusivo sentido inmediato y pragmático que para el muchacho tienen. (A esta tarea se añadiría, claro está, la de aumentar progresivamente su reducido número.) Seguramente ese profesor puede hacer tal cosa; pero con tan grandes dificultades y trabajos que no compensarían en modo alguno "la molestia" de los estudios humanísticos. Esta cuasi imposibilidad procede del hecho singular, y, ciertamente poco meditado, de que *los niños creen conocer su propio idioma*, cuando en realidad o queda demasiado lejos de su alcance o demasiado cerca. En el primer caso—imaginemos la lectura en clase de cualquier párrafo español de sentido profundo y difícil—como los términos son muy semejantes a los que ellos conocen, creen comprenderlos, y se resisten prodigiosamente a una tarea de análisis. Todos los profesores tenemos la experiencia de la dificultad del repaso; es decir, la dificultad de volver sobre aquellas cosas que los muchachos se imaginan haber asimilado ya, no obstante probarles nosotros constantemente que no es cierto. En el segundo caso—con la lectura de una especie de textos fáciles, muy próximos a ellos—, efectivamente los alumnos entienden el idioma, pero entonces nos encontramos con que no hemos realizado ninguna tarea cultural, o muy escasa. Y aunque se obtenga algún positivo progreso, resulta difícil al profesor seguirlo y controlarlo. No puede darse cuenta de en qué medida los alumnos han captado el pensamiento ajeno. Ellos lo repiten de memoria casi en los mismos términos en que se formula (24). Por otra parte, no deja de ser sorprendente que, en España, el diccionario de nuestra lengua sea poco menos que desconocido para los muchachos en muchas clases de español, cuando la utilidad de este instrumento de trabajo alcanza en verdad aquí la máxima eficacia.

(23) Véase Manuel MINDÓN: "El último curso de Ortega en la Universidad de Madrid", *Revista de Filosofía*, Instituto "Luis Vives" de Filosofía, núms. 60-61, año 1957, pág. 159.

(24) Véase P. de BOURGUET: *Ob. cit.*, págs. 205 y 206, a quien seguimos muy de cerca en este punto.

EL LATÍN Y LAS LENGUAS VIVAS

Decía Goethe que quien no conoce idiomas extranjeros tampoco conoce el suyo propio. Pero sobre esta frase aislada flota la ambigüedad del término *conocer*. Y aducimos esto porque ya hemos llegado al terreno apetecido por aquellos para quienes el alemán puede sustituir con ventaja al latín.

Vaya por delante que si el alemán se aprendiese precisa y cabalmente como lengua muerta, de alguna manera serviría—no de un modo tan eficaz como el latín—al objetivo imprescindible en toda enseñanza: reflexionar sobre el lenguaje espontáneo para elevarlo a cultura. Pero los aspectos a favor del latín los precisaremos más adelante. Tenemos ahora que probar que con el estudio de un idioma por él mismo, nada adelantamos.

Existe la pretensión justa de que los idiomas modernos han de cursarse con una orientación claramente práctica. Lo que interesa es que se maneje el idioma, es decir, que al terminar sus estudios los muchachos lo hablen, y se entiendan de la mejor manera posible en el país extranjero correspondiente. Es éste un ideal general innegable, del que sólo pueden desertar, por razones muy atendibles, los profesores de los respectivos idiomas; y esto porque ellos conocen como ninguno la inanidad del idioma por el idioma. Aprender una lengua viva como viva—es decir, actual y práctica—es posibilitar tan sólo el traspaso a otro idioma de las mismas expresiones y términos que *natural y espontáneamente* se dicen en el idioma nativo. Los habitantes de las regiones fronterizas suelen hablar dos idiomas. Pero entre ellos los hay cultivados y los hay incultos. El idioma, por sí mismo, no quiere decir nada. Los idiomas vivos no pueden sustituir al Latín, supuesta por lo pronto la orientación práctica que comprensiblemente se les da en nuestro Bachillerato. Pero—insistimos—aunque no fuese así, siempre existiría una ventaja considerable a favor de las humanidades.

LA VIRTUD DEL LATÍN

Pero, a fin de cuentas, ¿cuál es esta virtud tan defendida? Por supuesto que el aprendizaje del Latín sin más, sin que éste reúna unas determinadas condiciones en su enseñanza, no es siempre fecundo. No se trata de una palabra mágica o de un exorcismo cuya salpicadura nos franquee indefectiblemente el mundo de la cultura y del lenguaje. Por lo pronto, el Latín puede ser estudiado como lengua viva; y entonces su esterilidad es semejante a la de los demás empeños de esta clase. Creemos importante advertir esto, porque predomina esta tendencia desde hace tiempo en una gran parte de los centros de formación eclesíástica, aunque en una etapa escolar avanzada se dé otro sesgo al aprendizaje, y porque últimamente se ha hablado mucho en Italia de esta solución para el grave problema del Latín en los centros de Enseñanza Media (25). Se apunta allí la posibilidad de aprender el Latín por un procedimiento semejante al natural de la lengua materna. Hace años se publicaron también en España textos que se proponían

(25) Véase Giuseppe FRANCESCATO: "Due note sull' insegnamento del latino", *La Scuola secondaria e i suoi problemi*, citada más arriba.

enseñarlo por el sistema de conversación, y en nuestros días se mueve en la misma línea la revista *Palestra Latina*, por lo demás muy entusiasta y simpática. No queremos insistir en que esta solución significaría una pérdida completa del sentido del Latín en la Enseñanza Media.

Lo formativo del Latín—a estas alturas nos atrevemos ya con ese vidrioso adjetivo—reside en el proceso lento, continuo y analítico, a que su estudio obliga. Las palabras son desconocidas, y hay que demorarse en cada una de ellas. Al investigar su sentido se retrocede a su acepción más primitiva, más concreta; a la que hizo nacer ese género de realidad que nombra. Pero el contexto está ahí, para llevar a la inteligencia del alumno a otro sentido derivado, que avanza en una línea cada vez más abstracta. El vocabulario del muchacho es por un lado más general—lo es su lengua—, y por otro, menos general que las últimas significaciones derivadas. Y es, sobre todo, impreciso. Se produce un retroceso y un avance constante en las acepciones: verdadera gimnasia conceptual. Bézard se lamentaba, y con mucha razón, de que los diccionarios no ofrecen a los alumnos el primer lugar del sentido primitivo, enlazándolo luego con los sentidos derivados (26). El diccionario resulta, en realidad, un punto de llegada y no de partida. Se hace en él abstracción del contexto, y así resultan acepciones muy diversas entre las que el alumno se ve obligado a elegir al azar, porque su desconocimiento del léxico le priva del valor regulador y director del contexto. Este es el que tira de la acepción primitiva, en una buena mayoría de los casos, para dar lugar a la acepción derivada. Por otra parte, el Latín es un idioma de terminología pobre en relación con las lenguas modernas, y al mismo tiempo de gran riqueza conceptual y precisión. “A pesar de sus inversiones y de sus declinaciones—traduzco de Bourguet—el alemán, no obstante un prejuicio extendido, no debe engañarnos sobre este punto. Las opiniones de alumnos reseñadas en la encuesta de *L'Enseignement Chrétien* son significativas a este respecto; una

de las respuestas vierte esta idea en una fórmula matemática: para traducir una palabra alemana basta con escoger entre tres o cuatro palabras francesas: para una palabra latina es preciso escoger entre una veintena” (27).

Para los muchachos, los términos forman un bloque compacto con las ideas que expresan. Romper esta ligazón espontánea, separar el concepto de los términos poniendo a la inteligencia en trance de matizar y matizar constantemente, no puede significar otra cosa que un enriquecimiento de vocabulario—nombrar nuevas realidades—y por lo mismo de la personalidad. Es, de otra manera, tomar conciencia de la historia íntima de las palabras, del pensamiento. Y todo ello independientemente de que el alumno llegue a traducir por su cuenta o no; las cuatro líneas, trabajosamente vertidas, son siete u ocho palabras que el profesor explica y comenta. En este comentario de explicación hay ya, o debe de haber, por lo pronto, una distensión conceptual y casi siempre un contacto directo con esos valores humanísticos tantas veces postulados que en las palabras latinas se han hecho carne. Si se llega a traducir, mejor. Pero en todo caso, bien dirigido, de ningún modo podrá decirse que el estudio de las humanidades resulte inútil. Lo que sucede es que pocos pueden darse cuenta de sus beneficios, porque son curiosamente paralelos al desarrollo psíquico general de la adolescencia. En educación nada se termina. Se dan puntos de partida que repercuten en la vida total del espíritu, y avanzan integrándose con las adquisiciones nuevas. Pero todos sabemos la importancia que tiene para el futuro la consecución de la mayor amplitud en los puntos de arranque. El Latín cumple calladamente su labor y no pasa la cuenta. Su beneficio se asimila por completo, sin resto visible, y cada uno piensa que sólo se debe a sí mismo, o al estudio de otras disciplinas, una agilidad o precisión conceptual que, gracias al Latín, le ha sido posible. Fornaciari vuelve, después de todo, a tener razón.

LUIS ARTIGAS

(26) J. BÉZARD: *Op. cit.*, pág. 38.

(27) P. de BOURQUET: *Op. cit.*, pág. 209.

crónica

Aspectos de los Colegios Mayores

El decreto orgánico de 26 de octubre de 1956 constituye la legislación fundamental vigente para los Colegios Mayores. La circunstancia de haberse dictado después de comenzado el curso académico ha impedido, sin duda, la realización de las modificaciones marcadas en su régimen general. Por ello, sin entrar en el análisis completo de la nueva regulación, vamos a ocuparnos en este artículo de algunos aspectos que exigen, a nuestro juicio, honda atención precisamente

en estas fechas, cuando el curso académico está concluyendo y en las que han de prepararse los buenos comienzos del siguiente.

EL INGRESO EN LOS COLEGIOS MAYORES UNIVERSITARIOS

Novedad importante en la actual regulación es la que establece que todas las plazas del Colegio Mayor deben sacarse a concurso, anualmente, durante el mes de julio. Se estima que permanecer residenciado en un Colegio Mayor implica un determinado beneficio que sólo es conveniente conservar en el caso de que el rendimiento escolar sea suficiente.

El sistema de concurso se ha juzgado preferible para hacer la selección de candidatos, teniendo en cuenta las circunstancias que en ellos concurren de índole moral, académica y económica.

La vaguedad de esta enunciación y la falta de cri-