

CONCLUSION

El método de investigación propuesto no es ningún logro definitivo, sólo es un ensayo con muchos defectos y aristas que se deberán ir puliendo poco a poco, según las deficiencias que nos muestre la práctica de su utilización en la investigación y evaluación de las familias de nuestros escolares.

Si en vez de investigar el medio familiar, según nuestro criterio personal, aunáramos esfuerzos empleando uno o más métodos comunes adaptables a las exigencias de cada caso, nuestros estudios ganarían en precisión objetiva, y los logros de cada cual serían computables y comparables, con lo que aumentaría el valor de los resultados obtenidos.

Además de las ventajas que ofrece para la comprensión individual del escolar, el método que hemos analizado pretende—a través del mapa familiar de la clase, el cociente de anormalidad, la frecuencia media y el histograma de anomalías—lograr que el investigador social abarque con un vistazo la especie y dimensión del gravamen de la clase o clases del área explorada.

Estudios de este tipo pueden ser ricos en conclusiones, no sólo para el maestro, sino también

para los encargados de la ayuda y protección escolar, de la inspección, del planeamiento y de la administración en la enseñanza.

BIBLIOGRAFIA

- ACKERMAN, N. W.: *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Ed. Hormé, Buenos Aires, 1961.
- BODIN, P.: *La adaptación del niño al medio escolar*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires.
- DETJEN, E. W.: *Orientación educacional en la escuela primaria*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1959.
- ENGELMAYER, O.: *Psicología de la labor cotidiana en la escuela*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1964.
- *Das Soziogramm in der modernen Schule*. Wege der soziographischen Arbeit in der Klasse, 2.ª ed. Munich, 1959.
- LEAHY, A. M.: *The Minnesota home status index*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1936.
- MORENO, J. L.: *Psicodrama*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1964.
- SIMS, V. M.: *The Sims score card for socio-economic status*. Public School Publishing Company, Bloomington, Illinois, 1930.
- WEIL, P. G.: *Relaciones humanas entre los niños, sus padres y sus maestros*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires.
- WEISS, C.: *Abriss der pädagogischen Soziologie*. 2 Teil, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 1955.

El Latín y «la» disciplina formal

FRANCISCO SECADAS

Investigador científico del CSIC

Como contrapunto a los contenidos de la enseñanza, la pedagogía, desde antiguo, ha presentado una recóndita eficacia de la docencia, embebida en la ejercitación misma del pensamiento. A las «materias» contraponen la formación de las capacidades. La utilidad de la instrucción no residiría en los contenidos tanto como en la mella y adiestramiento de la facultad.

El giro moderno de la investigación derivó hacia los problemas de la transferencia... y a la controversia estéril.

No vengo a renovar la acrimonia del debate tradicional en torno al concepto de «disciplina formal»; lejos de mi ánimo remover cicatrices. Me propongo, más bien, roturar un planteamiento nuevo y más concreto al problema de si exis-

te alguna disciplina que, en derecho, pueda alegar el privilegio de desarrollar y conformar de manera armónica las capacidades de la mente; o en otros términos, si podemos esperar del estudio de alguna disciplina didáctica la plenitud de efectos formativos sobre la mente en toda su vastedad. Y concretamente, planteamos la cuestión en torno a la asignatura que, con la matemática, ha provocado más debates a este propósito. Porque es justamente el Latín la disciplina que ha reclamado con más insistencia el título de «disciplina formal».

Nuestra pregunta es doble:

- 1.º ¿Es el Latín «la» disciplina formal?
- 2.º ¿Existe alguna otra disciplina dotada de esta prerrogativa?

NUESTRO PLANTEAMIENTO

Muchos problemas se atascan, no porque carezcan de solución, sino porque en su raíz el planteamiento adolece de falta de claridad. Probablemente, todo debate tiene su explicación en un doble sino de las dificultades humanas: que cualquier problema de cierta envergadura es natural que se plantee mal al comienzo, y que justamente el debate es la prueba ostensible de haber aparecido flacos en el enfoque, invocando la necesidad de replantearlo en términos que eviten el escollo.

Me hago cargo de que también los replanteamientos encierran germen de error. Pero ello no es razón para echar el carro por delante de los bueyes. Se repetirá el debate, pero después de darle forma nueva al problema.

Por lo pronto, el punto de vista no es el tradicional. Lo llamaré enfoque *estrictamente psicológico*, y se puede formular más o menos en estos términos: «Si el latín es formativo, se debe al ejercicio que provoca en las facultades mentales». Antes de dictar sentencia de si es o no una «disciplina formal», es decir, si pone en juego armónicamente todas las capacidades de la mente, habrá que convenir cuáles sean estas distintas actividades de la inteligencia. Pero este problema es más difícil, acaso, que el suscitado en torno a la «disciplina formal». Hasta el momento actual no ha habido manera objetiva de determinar las capacidades mentales, ni procedimiento imparcial de dirimir la cuestión de si todas entran en juego al estudiar latín.

Uno de los más serios intentos de discriminar las funciones de la mente lo constituye el análisis factorial, en la Psicología moderna. Basándonos en él, hemos afrontado el ensayo de elaborar un modelo estructural de las capacidades de la mente. Para no repetir aquí conceptos emitidos en otros trabajos publicados en esta misma revista, pasaré por alto el pormenor acerca de los factores, remitiendo a descripciones detalladas ya hechas públicas, principalmente al del número 86 de la *Revista de Pedagogía*.

Si diré, en cambio, para proseguir, que al co-tejar los efectos formativos del Latín con el modelo estructural de las aptitudes mentales básicas, espero determinar cuáles de estas funciones cobran adecuado empleo en el estudio de la lengua madre.

Este es nuestro punto de vista, que, como se ve, plantea la cuestión sobre dos quicios: a) cuáles son las funciones o dimensiones básicas de la inteligencia, y b) cuáles de ellas son adecuadamente ejercitadas por el Latín.

A estas dos partes—reducidas a una en mi exposición—añadiré otra en la que, anticipando una síntesis de ciertos trabajos inéditos, intentaré responder a la cuestión de si existe otra disciplina privilegiada que pueda atribuirse el timbre honorífico de «disciplina formal».

Las cuestiones se suceden, por tanto, en este orden:

a) ¿Cuál es la forma de inteligencia propicia para el estudio ventajoso del Latín? Y como corolario, ¿puede afirmarse que al aprender Latín se forme toda la inteligencia?

b) ¿Existe alguna otra asignatura del bachelato elemental dotada de estas propiedades? ¿Dónde se oculta el talismán de la «disciplina formal»?

a) LA INTELIGENCIA DEL LATINISTA

La última conclusión a que conducen los trabajos llevados a cabo en torno a las funciones mentales ejercitadas por el incipiente latinista se resumen esquemáticamente diciendo que el Latín movilliza tres dimensiones primordiales de la inteligencia, cuales son:

- I. La capacidad retentiva y de simbolización.
- II. El ingenio y flexibilidad de hipótesis.
- III. La combinatoria mental.

Aunque no sea lugar éste de extenderse en un comentario minucioso de cada aptitud mental, se hace obligada una somera referencia a las dimensiones citadas y la mínima glosa para comprender el contenido típico de cada función.

PLASTICIDAD SIMBOLICA

I. Destaca por encima de todos los factores el de SIMBOLIZACION. No sólo porque los *materiales manejados* en el aprendizaje de Latín tengan carácter simbólico-verbal, sino porque la *naturaleza del ejercicio* que con ellos se verifica entraña, sobre todo, operaciones de este factor.

Podemos distinguir un lenguaje *designativo* y otro *ideativo*. En el primero los términos verbales dicen directa relación a sus objetos propios. El lenguaje hace de signo y sirve para expresar algo identificable generalmente en la realidad de las cosas: «se oye» un sonido, una voz, una palabra o, a lo sumo, una persona. El verbo «oir» se complementa con su objeto propio.

El lenguaje ideativo hace referencia a contenidos conceptuales, comúnmente con la finalidad de combinarlos para expresar algo cuya correspondencia con los vocablos es menos identificable, tangible, contratable. El término puede, incluso, ser el mismo; pero mientras en el lenguaje designativo mira hacia el objeto denotado, en el ideativo alude a algún contenido conceptual cuya comprensión a menudo se encuentra en la propia estructura ideacional que se está elaborando.

El discrimen fundamental entre ambas funciones del término, como *signo* y como *símbolo*,

lo encontramos en que el vocablo en el primer caso se refiere a la cosa, y en el segundo está abierto a significaciones ideales, preformadas, y se coloca al principio de una estructura conceptual explicable por el contexto. Ya no «se oye» una voz, un sonido, ni siquiera a una persona que habla, sino que «se oye», por ejemplo, «que el enemigo está haciendo preparativos», «que morir por la Patria es noble y honroso», «que Dios es uno y trino», «que más vale pájaro en mano...».

Ahora bien, el Latín implica ambas formas de ejercitación del lenguaje. Comienza por el lenguaje designativo. Arranca de elementos verbales de los cuales lo primero que hay que conocer es su equivalencia en la propia lengua vernácula, para manipularlos en combinaciones rutinarias, tales como declinaciones y conjugaciones.

Pero el éxito del Latín estriba fundamentalmente en la *combinatoria simbólico-verbal*, frecuentemente de ideación implicativa. El hipérbaton exige una capacidad combinatoria de estos contenidos que no es habitual en los muchachos adolescentes; las alusiones, los giros idiomáticos, los caprichos de estilo, mil artificios y licencias literarias, reclaman constante alerta en el orden de la alusión, de la significación, de las segundas intenciones.

Pero la característica simbólica peculiar de la lengua latina es la *retentiva verbal*. A primera vista puede parecer que el éxito en el Latín se achaca a la buena memoria, simple y peyorativamente entendida: la memoria que se ha dado en llamar mecánica, con simplismo más reprochable que lo que intenta censurar. Lo que a mi juicio revela esta importancia de la memoria es un rasgo de *facilidad retentiva*, indispensable para manejar con holgura y sin riesgo de despiste los términos en el plano estrictamente conceptual en que los combina el latinista. Necesaria, digo, para no perderse en la maraña de las combinaciones simbólico-verbales. Para tender un puente se necesita firmeza en los pilares. Para no perderse en el hipérbaton de un párrafo fecundo es preciso mantener copresentes en la conciencia los fragmentos de la oración. A esta *co-presencia* alude el *con-cepto*: captar conjuntamente. Se hace indispensable, en suma, la memoria verbal. Semejante plasticidad o susceptibilidad para lo verbal es probablemente la raíz última de la facilidad literaria, y, por consiguiente, también para el estudio del Latín.

Esta forma de retentiva verbal se ve complementada por otra de *localización*, consistente en la capacidad de mantener indemnes las estructuras espaciales a través de posiciones y manipulaciones. No es de extrañar esta condición si se piensa en la gran ayuda que presta la retentiva visual, como frecuentemente reconocen los alumnos al revelar que, mientras recitan, van leyendo materialmente la página en que está escrita la declinación o el cuadro sinóptico de las desinencias.

DUCTILIDAD DE INGENIO

II. Como segundo factor determinante del éxito en el Latín elemental señalamos el INGENIO y flexibilidad de HIPOTESIS, patentes en los *tests* y comprobada analíticamente su importancia por la abundancia de supuestos y ficciones a que obliga cualquier párrafo al alumno que comienza.

Los autores latinos se recrean en este juego mental que, por comparación con los ejercicios atléticos, se acostumbra designar *gimnasia mental*. Es posible que el móvil de este fértil recurso estilístico haya sido justamente el parangón de las ejercitaciones del pensamiento y del espíritu con las concertaciones gimnásticas, trasfondo del ideal formativo que alguien formuló en el postulado de *mens sana in corpore sano*.

FLUIDEZ COMBINATORIA

III. Hemos sorprendido un tercer tipo de actividad o ejercicio en el estudio del Latín basado en la función combinatoria integrada en el factor AUTOMÁTICO. A nadie sorprenderá este rasgo introductorio del Latín, si piensa en las ristas de palabras (preposiciones, conjunciones, adverbios) y en las rutinas de declinaciones y conjugaciones que en poco tiempo se tienen que aprender. Mucho del Latín, sobre todo del primer año, consiste en esta pura retentiva y en la facilidad de combinación y de recitación mecánica.

Más adelante, se complica en las formas irregulares, defectivas, unipersonales, etc. y en declinaciones y conjugaciones peculiares, enredando y entorpeciendo la rutina con la inclusión de componentes extraños a la fluidez automática. Esta nueva complejidad constituirá un tipo de dificultad por sí misma, probablemente al incidir el factor de hipótesis e ingenio sobre los automatismos inertes de las formas regulares.

Al hacer vendimia de los trabajos aludidos, llegamos a la conclusión de que, si bien el valor formativo del latín es incuestionable, resulta, no obstante, restringido, toda vez que las capacidades intelectivas frontalmente cultivadas son, por este orden:

- La *plasticidad mental*, singularmente la *simbólico-verbal*
- el *ingenio* y la flexibilidad de *hipótesis*
- la *combinatoria mental* de elementos.

La contemplación del cuadro de aptitudes o funciones básicas de la inteligencia nos descubre a simple vista las limitaciones del Latín en su pretensión de disciplina formal absoluta:

Queda fuera de influjo, por lo pronto, casi en su totalidad, el factor ESTRUCTURAL, salvo en la retención de estructuras espaciales ya descrita.

Dentro del factor AUTOMÁTICO, parece que el ejercicio repercute sobre la combinatoria de carácter sucesivo, pero no sobre la localización de naturaleza dimensional, discreta y puntiforme. Tanto esta capacidad última como la estructural antes mencionada, serían más bien *sustractoras* o *supresoras* en relación con la aptitud simbólico-verbal, y, por tanto, en cierto modo, de naturaleza opuesta.

La flexibilidad de HIPOTESIS o INTELIGENCIA INGENIOSA, tiene, asimismo, una coartación, cual es la de aplicarse a lo simbólico y a su manipulación, dejando de lado otros contenidos, como los de naturaleza espacial y técnica. Es fácilmente presumible que el ingenio literario fracase rotundamente en la actividad técnica, que nadie dudará exige altas dosis de inventiva. El ingenio no parece ser unívoco, sino especificable en virtud de los contenidos a que se aplica: ideacionales, lingüísticos, técnicos, prácticos, etc. El Latín ejercitaría el ingenio aplicado a lo lingüístico y, moderadamente, a lo ideativo; pero escaparían a su tutela el técnico, el práctico y otros importantes.

El factor de MANIPULACION estrictamente dicha está igualmente ausente de la formación latina. Posiblemente, a este género correspondan ciertas habilidades lingüísticas como sugiere la saturación de la fluencia verbal en el factor y determinadas rutinas incorporadas al acervo de hábitos, trivializadas en forma de habilidades; pero nadie pretenderá proclamar estas ventajas como privativas del Latín y menos darlas por suficientes.

De intento nombramos en último lugar el factor P, de inteligencia o saber por CONNATURALIDAD, opinativo, conjetural, que en el trato adopta la forma de tacto, previsión, comprensión y orientación de la conducta libre. En mi concepto, ésta es una dimensión indispensable para la formación humana, o si se prefiere, auténticamente humanista; pero el estudio del Latín, al menos en los grados elementales, no proporciona sino escaso beneficio, si alguno en este orden.

b) ¿EXISTE ALGUNA DISCIPLINA FORMAL?

Dos asignaturas del trívio se han arrogado el título honorífico de disciplina eminentemente formativa: el Latín y las Matemáticas. En la actualidad, no sólo persiste esta creencia, sino que de latente controversia pasa a enconada diatriba, cuando aflora al exterior. Me doy cuenta del peligro que corro al abrir este interrogante y meterme, como diría Sancho, «entre dos muelas cordales...». Pese a todo, persisto en la temeraria cuestión, porque no pretendo dirimir y zanjar tan complejo asunto, sino aportar algo al planteamiento objetivo y a la solución de lo que es auténticamente discutible, dejando de lado lo apenas opinable.

Los trabajos en que me fundo están todavía

en marcha, en el momento en que aventuro estos juicios. Incompletos y todo, constituyen, sin embargo, un estudio objetivo de las dotes mentales que determinan un mejor aprovechamiento en cada una de las disciplinas de la Escuela Primaria y del Bachillerato elemental. No es ello todo, ciertamente, pero tampoco es despreciable el criterio basado en una exploración de la inteligencia específica de cada asignatura, con garantía de objetividad y neutralidad, sin contar la novedad del intento.

En efecto, tocante a la Enseñanza Primaria, entre otras cosas, hemos planteado correlaciones múltiples de una amplia selección de *tets* mentales en relación con un criterio de aprovechamiento en las siguientes asignaturas de cuarto curso de Bachillerato, por separado: Latín, Idioma moderno, Literatura, Historia, Religión, Matemáticas, y Física Química.

Independientemente, hemos indagado la aptitud diferencial para cursar aprendizaje profesional o bachillerato, complementada esta última por el escrutinio de las condiciones favorables para el estudio de las letras o de las ciencias. De estos múltiples ensayos, podríamos entresacar, en contestación a la espinosa interrogante que encabeza este párrafo:

1.º Existen asignaturas del bachillerato elemental especialmente estimulantes de la capacidad de SIMBOLIZACION. Tales son la Literatura, el Idioma moderno, la Religión y, en menor grado, la Historia.

2.º Las actividades técnicas y de visualización espacial que hemos situado en el factor ESTRUCTURAL de la inteligencia encuentran campo propicio al desarrollo en la Matemática, en la Física y también, parcialmente, en el Latín, la Literatura y la Historia. En plenitud, sin embargo, no hay asignatura del bachillerato que estimule y motive adecuadamente el empleo de la capacidad técnico-estructural. Así lo demuestran, no sólo los índices exigüos de regresión múltiple que comentamos, sino el estudio comparado de la aptitud del bachiller y del aprendiz, donde la preeminencia del bachiller en la aptitud SIMBOLICA, cambia de signo a favor del aprendiz en el factor ESTRUCTURAL, donde el promedio del bachiller tiende a cero.

3.º Tiene el factor AUTOMÁTICO alguna manifestación en actividades o facetas de Física y Química, y, sobre todo—lo cual se presta a meditación—, en la asignatura de Religión, únicas en que los *tets* de cálculo resultan predictivos (¿memorismo?). Tampoco son indicio de aptitud para la Matemática, contra la opinión de quienes consideran el factor de cálculo sintoma específico de estos estudios. Digamos, pues, que no es matemático sino automático. Pero otra faceta del mismo factor, la dimensional, de localización puntiforme, no sólo carece de empleo, sino que, cuando se manifiesta, lo suele hacer con signo negativo, en función de sustractor, para realce de otras dimensiones, como la simbólica.

4.º El INGENIO y la FLEXIBILIDAD MENTAL aparecen en diverso grado de empleo en la Matemática, en la Física, en la Religión, y en el Idioma moderno, y menos, en el Latín y en la Historia.

La aplicación del ingenio a contenidos heterogéneos diversifica intrínsecamente el factor. Así, en las ciencias se especifica por contenidos técnico-espaciales, mientras en las materias literarias toma lo simbólico por palestra. En nuestro bachillerato se otorga más franquía al ingenio en las ciencias que en las Letras.

5.º No hemos tanteado, hasta el momento, la relación que pueda tener el factor MANIPULATIVO con el aprovechamiento y éxito del bachiller. Sospecho que muy poca.

6.º Finalmente, el pensamiento por CONGRUENCIA o CONNATURALIDAD, adscrito al factor *P*—más bien postulado que demostrado—, acaso solamente en la Historia y quizá en la Religión encuentre algún eco. En este caso, como en el anterior, me limito a opinar.

CONCLUSION

Pero, en conjunto, el análisis somero que antecede me sirve para opinar en torno a la existencia de alguna «disciplina formal», en estos términos, sobre poco más o menos:

1. Si entendemos por tal una materia de estudios que estimule el funcionamiento y promueva el ejercicio de todas las capacidades de la mente, creo que *no existe tal «disciplina formal»*.

2. Por el mero hecho de versar sobre determinado género de contenidos, se coarta probablemente el influjo formativo de que es capaz una determinada facultad de la inteligencia. Es el caso insinuado acerca del factor de hipótesis, según se aplique el ingenio a lo simbólico o a lo estructural. De esta raíz, confusamente presentada, toma pie, probablemente, la discordia entre los partidarios de los elementos idénticos y los de la transferencia, al explicar la extensión del aprendizaje.

3. Posiblemente lo que en una *etapa del desarrollo mental* resulta formativo, en otra es deformativo. Consecuentemente, carecería de sentido el concepto de «disciplina formal», propuesto sin limitaciones.

Figurémonos, por ejemplo, que el pensamiento AUTOMÁTICO sea apropiado para la actividad adquisitiva de la mente en la fase de acopio de nociones reales, al nivel objetivo y concreto del conocimiento. Es fácil imaginar que, en esta fase, la Aritmética, la Ortografía y las Nociones de Cosas contengan abundante sustancia nutritiva de esa dimensión de la mente.

Pero en el supuesto de que estos datos concretos sufrieran nuevas transformaciones al entrar en juego, más adelante la función simbólica, con enfoques arraigados en la naturaleza de los seres y fundados en implicaciones y relaciones que los asocian, cabría concluir que, en este plano de la especulación, el cálculo, el detalle o el hecho aislado aportan ya poco a la formación, si no representan una rémora. Posiblemente en esto estriba la impermeabilidad de algunas mentes, por lo demás bien dotadas, a estas rutinas y destrezas que, en otras épocas constituyeron «objeto en sí» de aprendizaje. Y acaso entonces, cuando decae la utilidad de la rutina, comience la verdadera virtud formativa del latín. Pero sin olvidar que también el lacio tiene su decadencia...

4. De todo lo cual sacamos que, en lugar de perseguir el vellocino de «la» disciplina formal, se debería aspirar a una instrucción cuya virtud formativa consista más bien en:

- *amplitud de facetas* cardinales en la ejercitación mental;
- *adecuación de contenidos* a las capacidades diferenciales de los alumnos;
- *oportunidad del ejercicio*, según la etapa de desarrollo y el grado de maduración mental del alumno.

Estos serían mis tres postulados psicológicos de una genuina formación.