

# temas propuestos

## La enseñanza del vocabulario latino \*

*Doblamos el siglo con la más prometedora innovación en la enseñanza del Latín. Contábamos los estudiosos de Filología clásica de tiempo atrás, a partir de 1820, con la fecunda renovación que en los estudios de léxico latino abre Augusto Wolf y corona al filo de nuestro siglo el ingente empeño de Eduardo Wölflin, en su Thesaurus Lingua Latinae. Y aun con los vocabularios de cada uno de los grandes prosistas y poetas, a cargo en su mayoría de especialistas alemanes, que ven la luz al cabo del pasado siglo y en el primer tercio del presente. Mas faltaba beneficiar de su cumplida sazón nuestra enseñanza aprovechan-*

\* En nuestro número 46 publicamos un trabajo de M. Mauricio MATHY, profesor en el Liceo de Annecy, acerca de "La enseñanza del Latín y el vocabulario básico". En la nota de la Redacción que acompañaba a ese artículo indicábamos que en fecha reciente se había ocupado del mismo tema don Javier de Echave-Sustaeta, catedrático en Barcelona. Ahora, en continuación del trabajo del señor Mathy, publicamos el presente del señor Echave-Sustaeta, que comparte con el profesor francés la creencia en la fecundidad del nuevo método.

Encarecemos a los profesores de Latín de toda especie de Centros de Enseñanza Media la consideración más detenida del asunto, y el envío a nuestra Redacción de toda clase de sugerencias relacionadas con el mismo. La necesidad de una renovación de la didáctica de la lengua latina es evidente; a la larga, la supervivencia de esta lengua en la enseñanza pende de esa renovación. La elaboración metódica del vocabulario escolar es un buen punto de partida; ya es significativo el hecho de que, simultáneamente y sin previo acuerdo, lo hayan adoptado profesores de nacionalidades diversas.

Acaso cuando la gradación del vocabulario y su aprendizaje metódico se hagan habituales en nuestra enseñanza quepa concordar con este método los exámenes de grado. Hoy día, el alumno de Latín está esclavizado al Diccionario, incluso para el léxico que, de hecho, ya le es conocido por la práctica de clase. Si el vocabulario exigible llega a delimitarse de tal modo que el alumno sepa las palabras que debe poseer y el profesor las que puede exigir, esa esclavitud al Diccionario será menos gravosa, y podrá incluso desaparecer. El dominio habitual de una lengua exige que el recurso al Diccionario sea tan sólo excepcional, no acostumbrado y rutinario.

do en la medida precedente su generoso esfuerzo con la más práctica consecuencia: la delimitación del número de palabras que monopolizan, por decirlo así, los textos latinos al uso en nuestras clases.

Esta innovación la adeudamos en parte a un equipo de profesores franceses que capitaneó Mauricio Mathy, profesor del Liceo Berthollet, de Annecy. El mismo acaba de darnos cuenta a los profesores españoles de su tarea y sus resultados en las páginas de esta misma REVISTA (núm. 46, págs. 35-38). He dicho en parte, y así es. Por obra de nuestra actual disociación espiritual, no menos que por el destino aislador de Britania, avizorado por Virgilio en la lejanía del destierro de Melibee: "Et penitus toto divisos orbe Britanos" (B. I, 66), este mismo empeño venía gestándose de tiempo atrás por un grupo de profesores ingleses. Su aparición se anticipa en tres años al libro de Mathy, sin conocimiento de éste. El año 1949 ve la luz en Londres, publicado por la Centaur Books para la Orbilian Society, el primer vocabulario básico latino, reimpresso al año siguiente. Su iniciador es el profesor inglés R. D. Wordmald. Con paciente esfuerzo se había entregado, a lo largo de los quince años anteriores, a formar sus listas de palabras cerniendo todo el vocabulario de César y Virgilio, gran parte del de los discursos de Cicerón y los textos de Salustio, Tito Livio, Nepote y Ovidio, de uso en las clases inglesas.

De esta base arranca su trabajo, que comparte con Wordmald el profesor Lyne y sus compañeros de equipo, Morris y Protheroe. El plan de la obra es llamativamente práctico. La encabeza una primera lista de nombres, adjetivos y verbos, cada uno con sus principales derivados; en total, 1,600, sin contar los derivados. Todos ellos van aclarados con el significado con que aparecen en los textos de los autores seleccionados. La segunda parte abarca el total de palabras clasificadas en tres grupos: nombres, adjetivos y verbos—dos mil cien en conjunto—, de ellos, ochocientos, los de mayor frecuencia, van destacados en letra negra. En la tercera se insertan los utensilios gramaticales, pronombres y partículas, hasta cuatrocientos setenta, de los que se distinguen en negrita trescientos noventa. Frente a cada página de texto de la primera parte va una en blanco para que el alumno anote las palabras no insertas en la lista o añadida una nueva acepción o una locución que le ha llamado la atención en la lectura del texto.

Me he detenido en exponer el plan del vocabulario básico inglés—que he seguido en gran parte en mi trabajo español—ya que el profesor Mathy no hace sino una ligera mención de él en su artículo. Está destinado al alumno. Campea en él ese admirable sentido práctico inglés al que adeudamos trabajos de la más ingeniosa utilidad en la enseñanza del Latín, como los de Bell, Appleton, Lupton, Gould y Whiteley, entre otros.

El vocabulario básico francés va, en cambio, destinado al profesor. Para él establece sus dos listas, la de orden de frecuencia decreciente y la de orden alfabético, precedidas de la de utensilios gramaticales.

Su aportación fundamental estriba en que nos da con toda precisión el coeficiente de frecuencia decreciente de las palabras básicas latinas. El resultado de su estadística es de valor decisivo para perfeccionar nuestros métodos de enseñanza. Nos revela 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 tres mil se llega al 90 por 100 de frecuencia total, quedando reducidas las cuarenta y siete mil a sólo un 10 por 100.

No creemos imprescindible para los años de iniciación ampliar la base de los autores seleccionados, con la salvedad de la inclusión de Horacio en el libro II de sus Odas. El caudal de palabras necesarias, el que es obligado poseer para el seguro enfrente con los autores leídos en nuestras clases, no es otro que el recogido en el vocabulario básico de Mathy.

Y si saber un idioma es, en gran parte, saber su vocabulario, la reveladora aportación del grupo de profesores ingleses y franceses que nos delimitan las tres mil palabras fundamentales, acompañadas de su coeficiente de frecuencia, nos abre las más provechosas perspectivas.

Una de las primeras es la desviación de la enseñanza de la Gramática como fin y la atención preferente al vocabulario, graduando en los primeros pasos su dificultad con exquisita solicitud, como lo hacen, por ejemplo, los profesores norteamericanos Scott, Horn y Gummere en su *Using Latin*.

Y a una con ella la liberación del alumno de los andadores del diccionario. Al hojear incesante de sus páginas queda reducida hoy día la tarea del estudiante de Latín en el país vecino—comenta Mathy—, lo que puede extenderse al nuestro. Hemos de enseñarles a evitar esta inane rutina y lamentable pérdida de tiempo. Y a enriquecer su mente con las palabras esenciales recogidas en el vocabulario básico. Cierta que a cada dedada de voces, en vista a la cabal asimila-

ción y germinación en la mente del alumno, debe preceder con cauta medida el esclarecimiento, la vivificación de su sentido. Contamos para ello, entre otras, con las orientaciones que nos da un benemérito profesor francés, Marouzeau, en los ejemplos de casa y villa desde la primera charla de su áureo libro *Le Latin*, o el sagaz maestro alemán O. Weise en sus reveladores *Caracteres de la lengua latina*, editado en francés por Klincsieck y aun con la preciosa ayuda de los tratados de sinónimos, ya clásicos, de Altenhoven y Faba. Con ello lograremos ese objetivo esencial, no alcanzado todavía, en general, entre nosotros—ni siquiera en los prósperos años del Bachillerato humanístico—: que el alumno lea con soltura los textos de mediana dificultad, que trabaje diálogo con los autores en su enfrente con ellos.

Conste aquí nuestro reconocimiento a los profesores Wordmald y Mathy por su reveladora aportación, que nos depara un más preciso instrumento con que hacer trabajar a nuestros alumnos sobre la realidad concreta de la lengua latina. Desconocemos el espacio de que dispondremos en adelante para beneficiar de él a los alumnos de Bachillerato y aun el número de éstos. El eco de la polémica cruzada en Italia en torno a la crisis de las Humanidades latinas—de que tan cabal cuenta nos da Luis Artigas en esta misma REVISTA—parece ha halagado los oídos de la opinión pública, "siempre ignorante—nota Artigas—de lo que constituye su propio bien".

Hacemos nuestra en todo caso esta fecunda innovación, este don de los profesores hermanos que renueva la áurea edad en que eran desconocidos el tuyo y el mío, don, al cabo, del mejor humanismo. Y nos aprestamos a dar con él un firme paso adelante en nuestra diaria desazón de perfeccionar la enseñanza de la lengua de Roma, que bien podemos llamar nuestra.

JAVIER DE ECHAVE SUSTAETA

## estudios

### Puntos críticos de la Educación actual

#### EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Se ha hablado mucho de los derechos del niño en la educación y de la exigencia de que los medios docentes se subordinen al educando como principal sujeto de derechos. Y si esto es verdad en un plano estrictamente teórico, sucede naturalmente en la práctica que debe ser la sociedad quien determine cuáles sean estos derechos y se comprometa a otorgarlos. Según cuál sea la idea que la sociedad tenga de la educación, así se conformarán a ella los planes de estudios, las clases de enseñanza y la preparación del profesorado.

A su vez, la idea que la sociedad tenga de la edu-

cación viene condicionada por sus necesidades inmediatas, por el estado de la opinión pública, etc., y, en último término, por las opiniones particulares privadas, que, en definitiva, llegarán a constituir este clima de opinión que influirá directamente en las autoridades docentes a cuyo cargo esté la educación del Estado. El ejemplo de la última reforma del Bachillerato en España es una prueba clara de estas afirmaciones. Los motivos que contribuyeron a la formación de este estado de opinión, de este malestar social, fueron diversos. Unos, señalados en el menor número de las ocasiones, respondían a defectos reales; pero la mayor parte podían reducirse a uno primordial, el más evidente de todos: el número creciente de suspensos anuales en las pruebas de reválida. Lo curioso es que el tanto por ciento se mantenía invariable; lo que aumentaba, hasta llegar en 1950-51 a un 50 por 100 más que en 1941-42, era el número de alumnos (1). Había más suspensos porque había más alum-

(1) J. TENA ARTIGAS: "Aspectos numéricos de la Enseñanza Media", REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 8, año 1953, págs. 257-270.