

temas propuestos

La enseñanza del Latín y la tiranía del diccionario

Redacción de la "Revisia de Educación".

MADRID.

Muy señores míos:

Por profesión y vocación llevo varios años dedicada a la enseñanza del Latín. Al principio, encerrada en mi colegio y sin más contacto con los problemas generales de la educación que el que me llegaba a través de mis libros, ignoraba si el fracaso cotidiano de mis esfuerzos docentes respondía tan sólo a una impericia que no quería confesarme, a una inhabilidad personal; lo cierto es que el resultado de mi trabajo aboca indefectiblemente en unos exámenes de mis alumnas disparatados y sorprendentes, contra lo que, después de varios años, nada pueden ni mi entusiasmo ni mi voluntad. He pretendido en varias ocasiones que, por la dirección del colegio, se me concedan más horas para la enseñanza del Latín, en la creencia de que tan sólo la limitación de tiempo era la causa de que el aprendizaje de esta lengua no concluyera nunca en un mínimo de seguridad en la traducción. Se me ha contestado siempre que, por un lado, las otras asignaturas ocupaban el día escolar, y, por otro, con una cierta indulgencia piadosa por mi entusiasmo, que los padres de las alumnas ya se quejaban de la inutilidad del Latín, y que sería absurdo pretender agravar las protestas.

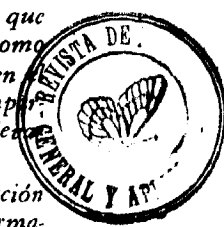
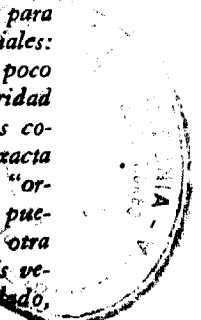
Con todo esto había llegado a pensar—y le aseguro que con sincera preocupación—en lo inútil de una actividad que nunca llegaba a alcanzar un mínimo de éxito y en si valía la pena mantener estos estudios tan "inútiles", ya que no en la teoría, en la práctica.

Desde hace algunos meses vivo algo más tranquila en cuanto a mi responsabilidad personal; he ido siguiendo en esa REVISTA las distintas intervenciones que sobre el Latín se han publicado, y en cuya enérgica defensa creo ver aludida una realidad negativa de esta enseñanza de la que yo no soy sino una pequeña parte. Pero yo no le escribiría, claro es, para comunicarle una impresión personal, una especie de cuita pedagógica, si no creyera de interés general aludir a lo que no sólo a mi parecer es la causa principal de la frustración de los estudios latinos, causa que ha sido aludida ya en otro artículo, pero más bien de pasada, sin resaltarla y elevarla a un plano principal; me refiero a la tiranía del diccionario. Mi aversión profunda a este instrumento de trabajo en relación con la enseñanza media reconozco que tiene algo de patológico. Irritación incontenible que nace todos los días cuando veo a mis alumnas, una vez escrito el texto latino, lan-

garse sobre el diccionario sin haber leído una sola vez la primera oración completa, y lanzarse además para buscar un día y otro las mismas palabras iniciales: interea, tum, postquam, etc. A mi pregunta, un poco exasperada, contestan siempre que no tienen seguridad sobre su significado, y que además en las largas columnas de acepciones pueden encontrar alguna exacta que mejore la calidad de la traducción. Una vez "ordenadas" las palabras, resulta que no existe quien pueda empeorarla. Es algo trágico, por no llamarlo de otra manera, el contraste de la actitud optimista, tantas veces renovada, con que colocan el diccionario al lado, y cuanto más grueso mejor, y el resultado decepcionante de todos los días. Lo maravilloso es que no pierden la fe en él aunque les esté defraudando constantemente. Es inútil hacerles ver que resulta necesario conocer el significado de la mayor parte de las palabras que salen constantemente, y que en el diccionario solamente hay que buscar unas pocas. En el fondo, tal vez sea comodidad equivocada, ley del mínimo esfuerzo: "¿Para qué tener en la cabeza lo que está mucho más seguro y sin posible error o confusión en el diccionario?" No se me ocurre, no obstante, cómo puede llegar a ser posible la supresión del diccionario; los recuentos y vocabularios básicos, a los que se ha aludido en esa REVISTA, de M. Mathy y Echave-Sustaeta tal vez nos traigan la solución; pero de lo que sí estoy absolutamente convencida es de que hay que eliminarlo en la enseñanza media. Esta convicción, presentida por mí en un primer momento, ha pasado a ser absoluta, y por ello me atrevo a hacerla pública; hace pocos días he adquirido el libro de Pierre du Bourguet *Le Latín, comment l'enseigner aujourd'hui*, publicado en el año 1947, y en el que se dicen frases tan definitivas como ésta: "Il faut sur ce point (la suppression du dictionnaire) une mesure officielle et définitive, car le dictionnaire exerce sa tyrannie sur les professeurs comme sur les élèves." Por supuesto que ésta no es la opinión de un profesor francés que, como yo tal vez, pudiera ser excesivamente exagerada; en el mismo libro se citan muchos profesores que comparten esta opinión, que es necesario compartir y llevar a la práctica si queremos salvar al Latín.

Es frecuente leer, sin embargo, que la utilización del diccionario encierra también un alto valor formativo; que en su manejo el alumno se acostumbra a pensar, a reducir unas formas verbales desarrolladas en el texto a los enunciados tal como se encuentran en el léxico. Pero este esfuerzo, además de que resulta pura gimnasia, y en las palabras ya conocidas automatismo, sólo puede realizarse cuando, por ejemplo, se conocen las diferentes formas del verbo con sus irregularidades. Es frecuente en muchas ocasiones que las alumnas se quejen de que hay determinadas palabras que no encuentran en el diccionario, siendo así que lo que las sucede es que no dominan el pretérito o el supino irregulares de un verbo. De aquí que el diccionario sólo sea formativo más adelante, en cuanto suministra las acepciones o los sentidos de una palabra en una determinada construcción, no en cuanto a la morfología.

Y sin embargo, con diccionario o sin él, aunque al



terminar el bachillerato mis alumnas no sepan traducir una sola frase sencilla, tengo la impresión de que les ha sido útil en su formación, y no sólo por la desacreditada gimnasia intelectual. A mí, personalmente, me basta comparar a mis antiguas alumnas con las de cultura general. Quizá me equivoque y el distinto grado de personalidad que encuentro entre unas y

otras no se deba precisamente al Latín; pero yo le confieso que me gusta asirme a esta creencia.

Dándole las gracias por su atención, queda de usted affma. s. s.

MARÍA ANTONIA BURGOS

Licenciada en Filosofía y Letras.

estudios

Bases biológicas de la educación

I

En los últimos tiempos se ha visto, por investigadores de diversas ciencias biológicas, lo artificioso de la barrera con que se había pretendido separar: a) factores hereditarios y factores ambientales; b) instinto e inteligencia, y c) facultades congénitas y aprendizaje. La primera base biológica de la educación está en la herencia. La gran disputa sobre cuáles son más importantes, si los factores genéticos que determinan el carácter y la inteligencia o las circunstancias ambientales, ha entrado en una fase de la investigación que, en cierto modo, vuelve inútiles clásicos antagonismos. En primer lugar, lo que se entiende por "inteligencia", por muchos tests que se empleen y mucha complicación estadística con que se les combine, es siempre una abstracción (ANASTASI). La palabra inteligencia, a fuerza de significar demasiadas cosas, no puede servir para valorar cuantitativamente unas experiencias biológicas. En cuanto a los estudios hechos en ratas por los genetistas para averiguar si los factores genéticos que determinan la conducta animal son uno o múltiples, tampoco tienen gran valor para el problema de la educación. Como dice muy bien ANASTASI, lo que se transmite por la herencia en estas ratas no es, en forma alguna, un "aprendizaje para moverse en el laberinto". Lo único que se demuestra con estos estudios es que la herencia influye en algo que las ratas hacen cuando se encuentran con un psicólogo experimental. Lo cual es, por supuesto, muy distinto de lo que suelen hacer las ratas cuando están en su mundo de ratas. Y a una crítica parecida podrían someterse experiencias—por otra parte minuciosas, laboriosas e ingeniosísimas—como las de GINSBURG y otros autores, pretendiendo, sobre la base de la herencia de la predisposición en ratas a las convulsiones audiogénicas, deducir la importancia de los factores genéticos en la conducta animal y, por tanto, en el aprendizaje.

Se ha pretendido resolver este gran problema de la participación respectiva, en la conducta humana, de la *Nature* (herencia) o de la *Nurture* (educación) estudiando el I.Q. o cociente intelectual (esto es, la relación entre la edad mental y la edad cronológica) en gemelos univitelinos. De estos estudios (FULLER) se desprende que, en efecto, los factores genotípicos tie-

nen gran importancia en el I.Q., pero si descartamos el papel que en ello desempeña la herencia de los "instrumentos" de la conducta intelectual, es decir, la herencia de una sana constitución del cerebro, de los órganos de los sentidos, de los efectores musculares, etcétera, queda un resto, en el cual no es posible descartar del todo las influencias ambientales. Así, llevando la argumentación al extremo, es evidente que una demencia fenil-pirúvica o una idiocia amaurótica, que se heredan según normas mendelianas estrictas, incapacitan para el aprendizaje. Pero, por otra parte, la identidad del cociente intelectual de dos gemelos univitelinos puede depender de la tendencia inconsciente de los padres a someter a ambos gemelos univitelinos a factores ambientales más homogéneos que a unos gemelos bivitelinos, etc.

Visto este problema desde el lado del instinto, adquiere aún más complicación. En la actualidad no se piensa de los genes, que sirvan tan sólo para fijar una forma biológica y un complejo de funciones, sobre las cuales van a actuar—antes y después del nacimiento—las influencias ambientales, sino que concebimos a los genes como el conjunto de factores que crean las condiciones en que estructura y función pueden ser influidos por las circunstancias exteriores. Es decir, el funcionamiento riguroso de los genes no crea una estructura funcionante, que después, una vez constituida, ha de ser modificada por el medio, sino que lo que crea es la posibilidad ininterrumpida de que esta estructura funcionante entre en correlación con el medio, con el cual, desde el primer momento, está en inextricable unidad. En cuanto al hombre, lo que la herencia determina es su aparición en el mundo en estado de invalidez extrema, de indigencia, de prematuridad (PORTMANN), es decir, en un grado de maleabilidad y conformación de su sistema nervioso por el medio externo y por sus progenitores de una cuantía desconocida totalmente en el resto del mundo animal.

Pero aun en el animal es falso considerar siempre como instinto lo que, en realidad, es aprendizaje. Los estudiosos de la conducta instintiva han destacado la importancia del llamado *flash-learning*, es decir, del aprendizaje que se hace de manera fulminante, en pocos minutos; por ejemplo, el aprender un cormorán a huir del hombre o, por el contrario, a considerarlo ya para toda su vida como un compañero inofensivo. Estos dos tipos de conducta dependen de un *aprendizaje relámpago*, que ocurre en el espacio de muy pocos minutos, en los primeros vuelos, según la indicación que con sus graznidos den las madres. Lo mismo ocurre con los cormoranes que han nacido en nidos alojados en la parte baja de los árboles: seguirán, al volverse adultos, haciendo sus nidos en esta región y no en las copas. BEACH pensó que la formación de nido