



V Congreso español de estudios clásicos

Por **Sebastián MARINER** Presidente de la SEEC

La Sociedad Española de Estudios Clásicos —que agrupa a más de 1.200 cultivadores de estos estudios en España (arqueólogos, filólogos, lingüistas) y es miembro de la Federación Internacional de Estudios Clásicos— ha celebrado en Madrid y Sevilla el V Congreso Nacional de Estudios Clásicos, dentro del ritmo quinquenal establecido, los días 20-25 de abril de 1976. Los organizadores habían previsto una variación respecto a los Congresos anteriores: sin perjuicio de la diversidad y altura de los temas científicos tratados dedicaron una parte prioritaria del programa al Coloquio didáctico: cuatro sesiones y todas ellas plenarios, en vez de simultáneas como era lo habitual. Así lo aconsejaba la circunstancia de que en el curso actual iba a ponerse en marcha la renovada presencia de la enseñanza del latín y del griego en el reciente B.U.P.

Los socios acogieron cumplidamente la llamada: aparte de las cuatro ponencias desarrolladas por los doctores Castresana, Díez Tejera, Torrent y Rodríguez Monescillo, 18 comunicaciones de otros tantos señores congresistas —entre ellas, y por primera vez en la serie de los Congresos, la de uno todavía estudiante— fueron escuchadas por cerca de medio millar de oyentes y discutidas con interés auténticamente apasionado.

Denominador casi común del conjunto —según se manifiesta en las conclusiones del Coloquio— fue la aportación de procedimientos para facilitar la enseñanza de ambos idiomas clásicos, de modo que, aun con la gran reducción de sus horarios, pueda ser suficiente para que los alumnos españoles accedan directamente a los textos básicos de la cultura occidental. Las más modernas direcciones de la lingüística teórica (estructuralismo, generativismo, lingüística contrastiva, etc.) y de la didáctica (enseñanza semiprogramada, métodos por «inmersión», etc.) fueron aquilatados en cuanto al servicio que pue-

dan prestar para los indicados fines.

Desde el comienzo, el realce de los aspectos didácticos en el Congreso ha quedado marcado por la misma personalidad de don Pedro Sainz Rodríguez, primer Ministro de Educación Nacional que había puesto fin a la quiebra de los Estudios Clásicos. Con amplia panorámica y profunda visión desarrolló ante los congresistas los relevantes cometidos que a la enseñanza clásica competen en la formación humana, frente a la persecución de que es objeto hoy día el Humanismo.

La Sociedad agradece a la Dirección de esta revista el interés que ha mostrado para difundir —a partir ya de este número inicial— los textos didácticos del Congreso entre sus lectores, quienes —por su categoría y especial dedicación— tanto pueden hacer para el fomento de la cultura humanística y colaborar para que su rendimiento en la formación de nuestros futuros bachilleres sea el mejor.

1

Enseñanza del latín en el nuevo Bachillerato

Por **Francisco TORRENT RODRIGUEZ** (*)

Nos encontramos ya hundidos de lleno en eso que se presenta con el nombre de «reforma educativa» y que, *velis nolis*, se nos ha ido imponiendo inexorablemente año tras año.

(*) Francisco Torrent es Catedrático de Latín del I.N.B. «Ramiro de Maeztu» de Madrid.

El fenómeno, en líneas muy generales, no es exclusivo de nuestro país, sino que responde a la tendencia común de hacer llegar a todos la enseñanza, cediendo a unas exigencias de la sociedad no sólo perfectamente comprensibles, sino también muy deseables.

Sin embargo, el desarrollo extensivo lleva consigo, en casi todos los países europeos, una merma más o menos acusada en el rigor de los programas y cuestionarios y en la exigencia de nivel de conocimientos, es decir, en la calidad de la enseñanza. Con ello el aspecto progresista del fenómeno comporta una evidente contrapartida de regresión.

Por otra parte, los Gobiernos europeos y los teóricos de la Pedagogía a quienes se ha confiado la dirección técnica del proceso han centrado su atención preferentemente en la enseñanza primaria, con lo que la media ha solido quedar relegada a un segundo plano.

En España la regresión y el deterioro de la enseñanza han llegado a unos extremos que nadie habría podido sospechar cuando gozábamos del excelente plan de Bachillerato Villalobos de 1934 y también del de 1938, que en gran parte fue un desarrollo de aquél. Las causas de la decadencia, como todos ustedes saben, son muy complejas y variadas: unas remotas y otras próximas, unas endógenas y otras exógenas. Todas ellas se han complicado con la incuria de decenios seguida de la precipitación y la improvisación características de nuestros días. Y en medio del caos destaca en nuestro país una nota muy peculiar: el general predominio de los pedagogos teóricos ha sido aquí decisivo y ha desembocado, no sé por qué, en un despiadado ataque contra la Enseñanza Media, dejándola reducida a unos términos vergonzosamente exiguos e impropios de una comunidad con una tradición cultural.

Una de las facetas más indignantes de esta obra destructora es que se nos la quiera hacer pasar por una empresa eminentemente progresista, basándose en el hecho de que el llamado sistema sueco prolonga la Enseñanza Primaria hasta nueve cursos, de donde infieren los defensores de nuestra básica de ocho años que estamos muy cerca del país más avanzado en la renovación educativa. Sabemos, sin embargo, que hay enormes diferencias en los presupuestos generales de que se parte en Suecia y en España, y en la realización de los planes; pero, sobre todo, existe una fundamentalísima, y es que el Högstadium sueco, que comprende los tres últimos cursos de educación básica generalizada, está a cargo del profesorado de Enseñanza Media, con lo que los alumnos que cursan Bachillerato pasan seis o siete años, según las opciones, encomendados a profesores especialistas en sus respectivas materias. Esta es una nota común a los países cultos europeos: aunque la enseñanza general obligatoria se extiende hasta los quince o dieciséis años, sólo hasta los once o doce es propiamente una

Primaria a cargo de maestros. Esto me hace recordar que precisamente uno de los aspectos de la excelencia del Instituto Escuela sobre los demás sistemas de enseñanza vigentes allá por los años 1920 y 1930 consistía en que la Escuela Preparatoria estaba a cargo de licenciadas en Letras y Ciencias que impartían las disciplinas propias de sus respectivos dominios, en lugar de confiar todas las materias a un solo profesor, que en teoría debiera ser omnisciente.

Pero, volviendo al tema, vemos que, como consecuencia del predominio de los teóricos de la Pedagogía y de las numerosas presiones que mediatizan a los Ministerios de Instrucción Pública y a los Gobiernos en general, inclinándolos a adoptar por lo común la línea más fácil y más demagógica (la de suministrar a la sociedad lo que pide, que no es siempre lo que necesita), las lenguas clásicas se ven más y más arrinconadas en la educación europea. En consecuencia, un documento del Consejo de Europa sobre planes de estudio para los años 80 y sucesivos preveía en 1972 que el latín, al cabo de pocos años, sólo se consideraría como una opción especializada.

Y, a pesar de ello, cuando esta amenaza se va haciendo realidad y muchos países conservan el latín solamente como asignatura opcional en la rama clásica del Bachillerato, por curiosa paradoja nos encontramos con que en nuestro microbachillerato de tres estrechos años, en los que no tiene cabida programa medianamente serio de casi ninguna disciplina, existe un solitario curso de latín obligatorio.

Creo que ninguno de nosotros ignora que ese curso de latín no opcional constituye una concesión de las Cortes y de la Administración ante los improbables esfuerzos realizados, durante la gestación de la Ley General de Educación, por la Sociedad Española de Estudios Clásicos y algunas otras entidades que la apoyaron. Se trata de un menguado logro o de un triunfo espléndido, según cómo se considere: en relación con la importancia del latín y con las necesidades de su enseñanza es muy poca cosa. En relación con la hostilidad ambiente y con la condición precaria de todo nuestro ridículo bachillerato puede considerarse mucho. Que en definitiva represente algo o no represente nada eso depende de cómo sepamos aprovecharlo nosotros.

En estos momentos existe una comisión encargada de evaluar la Ley General de Educación. No sabemos cuáles serán los resultados de la evaluación que lleve a cabo, ni tampoco en qué medida podrá dicha Comisión desfacer los numerosos entuertos debidos a la llamada reforma educativa. Si sabemos que los miembros de la Comisión chocan ya con una grave limitación en la gestión que les está encomendada, puesto que se les ha anticipado la premisa de que la básica es intangible.

Ese punto de partida negativo no permite formular unas previsiones muy esperanzadoras

respecto de las consecuencias de la evaluación; lo que sí creo que cabe esperar, con un criterio realista, es que sea una evaluación lo suficientemente continuada para que nos alcance a nosotros y a nuestros frutos en el curso próximo, y que si esos frutos no son satisfactorios, por muy buena voluntad que muestre la Comisión, la Administración no se dejará llevar por su amor a las lenguas y a la cultura clásica para mantener a ultranza la obligatoriedad del latín, sino más bien por la presión de la sociedad y por los malos vientos reinantes para todo lo contrario.

Por eso creo que entraña un peligro extremo para la pervivencia del latín la tentación de tolerancia y blandura de que han sido objeto —me consta— algunos compañeros, en el pensamiento de que una postura rigurosa podría ahuyentar a los alumnos de la opción del latín y del griego en el tercer año de Bachillerato. Frente a esa tentación deseo exponer ante ustedes las firmes convicciones que me animan a adoptar justamente la postura opuesta:

Primera.—Malbaratar los aprobados en latín sería lo mismo que hacernos cómplices de la demagogia dominante, aunque todos estamos persuadidos de que es perniciosa para la dignidad de la cultura española, humillante para nuestro propio prestigio y dañina para nuestros alumnos, a quienes nos debemos.

Segunda.—Los educandos que se nos encomiendan tienen derecho a que nos esforcemos por obtener el máximo rendimiento de sus dotes naturales por su propio progreso y por el bien de la sociedad. Habida cuenta de que la inmensa mayoría de los alumnos no se mueve por un desinteresado amor a la ciencia, ni por un maduro sentimiento del deber, ni por un afán de superación innato, sino que precisa de nuestra exigencia diaria para acercarse al rendimiento óptimo deseable, considero esa tentación de blandura un grave atentado contra nuestra obligación y contra la justicia.

Tercera.—La falta de rigor que, por desgracia, ha predominado en tiempos pasados, ha contribuido poderosamente al desprestigio de las lenguas clásicas en nuestro Bachillerato.

Esa blandura dominante es un hecho de experiencia innegable. Los profesores de universidad y los que hemos formado parte de tribunales sabemos muy bien que un elevado tanto por ciento de los (en teoría) estudiantes de latín de Bachillerato lo ignora todo o casi todo: la morfología, la sintaxis, los rudimentos de un vocabulario básico, la más elemental técnica de traducción, el empleo discreto y eficaz del diccionario, los más comunes *realia* que suelen darse en los textos...

Claro está que, por desdicha, la ignorancia suele ser enciclopédica y alcanza generalmente a la lengua castellana, a los idiomas extranjeros modernos, a las Matemáticas, a la Física, etc.,

etc. Ahora bien: ni en la Administración ni en la calle se duda de la necesidad de estudiar esas otras materias. Ningún Ministro se ha atrevido a postular para sus hijos más cultura física y menos Matemáticas, inglés o castellano, pero sí se ha atrevido uno a postular menos latín, como si esta maldita disciplina fuera germen de raquitismo. Ningún Ministro ¡de Educación y Ciencia! se ha permitido, que yo sepa, insultar públicamente al profesorado de Biología, pongamos por caso, por pretender la persistencia de su asignatura en el Bachillerato, pero sí ha habido uno que insultó a los profesores de latín en unas declaraciones a la prensa, al afirmar que esta asignatura no sirve para nada y que sólo deseamos mantenerla nosotros «por interés escalafonales» (*sic*).

Por lo mismo, los abundantes fracasos en el ejercicio de Matemáticas de la Reválida no producen ningún escándalo; en cambio, los fallos en el ejercicio de latín son causa de que muchos se rasguen las vestiduras y constituyeron ya uno de los tópicos del ataque contra el plan de 1938.

En nuestra mano está la posibilidad de arrebatarse al menos esa arma a nuestros detractores, elevando el nivel de conocimientos de los alumnos de latín, con lo que prestigiaremos la asignatura y nos prestigiaremos nosotros mismos.

Cuarta.—Aun en el caso improbable de que una falta de exigencia por nuestra parte no nos acarrearla la desaparición del latín en 2.º, debemos pensar que de nuestra eficacia dependerá la existencia de un contingente de alumnos bien preparados que escojan el latín y el griego en el tercer curso como materias opcionales. De ello dependerá, a su vez, la pervivencia de las lenguas clásicas en el C.O.U. y, en último término, el futuro de las secciones de Clásicas en nuestras Universidades y de los Estudios Clásicos en España. Pensemos que el otro venero de estudiosos de latín y griego —el Seminario— está viviendo también una crisis por lo menos tan grave como la nuestra y que, por consiguiente, si no alimentamos nosotros el manantial se agotará total o casi totalmente dentro de poco tiempo lo que tanto ha costado crear con el indudable florecimiento de que todavía gozamos.

Con estos presupuestos, persuadido de la trascendencia de nuestra misión y del grave deber de tomarla muy en serio, he meditado detenidamente sobre el papel y las posibilidades de nuestra materia en el B.U.P. y propongo a la consideración de ustedes los siguientes puntos:

1.º *Enfoque general de la enseñanza del latín*

Creo que pueden considerarse tres puntos de vista principales:

a) El latín debe orientarse desde el castellano y hacia el castellano como un valioso ins-

trumento para perfeccionar el conocimiento de éste.

b) El latín ha de ser un medio para penetrar en la cultura clásica: la Historia, la Geografía, la Literatura, las creencias, las instituciones.

c) El latín debe constituir un fin en sí mismo y todo lo demás se dará por añadidura.

Con independencia de los derroteros que pueda seguir el coloquio me permito anticipar ya mi opinión: creo que nuestro objetivo principal tiene que ser enseñar latín.

En primer lugar, porque ya hay otros colegas nuestros encargados de enseñar Castellano, Geografía, Historia, Literatura y Filosofía, mientras que la lengua latina, si no la enseñamos nosotros, no la enseñará nadie.

En segundo lugar, porque, si de verdad cumplimos con la misión de enseñar latín, suministramos una formación intelectual y lingüística que no puede proporcionar ninguna otra asignatura y que fomenta la capacidad para mejor acceder a todos los demás saberes.

Naturalmente —¿quién lo duda?— que en la clase de latín se iniciará al alumno en una larga serie de conocimientos históricos, geográficos, literarios y culturales en general, y que irán surgiendo de los propios textos y de su comentario, que contribuirán a completar su cultura y a hacerle más atractiva la clase de latín. Pero esa no creo que pueda ser de ninguna manera nuestra meta principal, porque dejaríamos a un lado lo más importante para atender a lo secundario. Más tarde, aquellos alumnos en los que prenda la semilla hallarán en el latín la vía más segura para penetrar en la Antigüedad, con todas las enseñanzas que ello reportará a su formación integral, cosa que no podrá suceder si previamente no les hemos enseñado la lengua latina.

En cuanto al castellano, todos sabemos las graves deficiencias de preparación con que llegan los estudiantes a nuestras manos. No es nuevo el hecho de que, por regla general, tenemos que ser nosotros quienes les enseñemos, de verdad, a distinguir un sustantivo de un adjetivo, a conjugar en castellano y a identificar un complemento directo. De siempre, los que enseñamos latín estamos enseñando gramática general y gramática castellana. Por supuesto que, a través del latín, tenemos la oportunidad e incluso la necesidad no sólo de repasar gramática elemental, sino también de iniciar al alumno en la gramática histórica para que sepa que *lupus* ha dado *lobo* y *porta* se ha convertido en *puerta*. De la misma manera, en ese fructífero Preuniversitario basado en Virgilio que hemos impartido durante tantos años, les hemos enseñado cómo se comenta un texto literario, aunque no era ese nuestro primer objetivo. ¡Son tantas y tantas las cosas que podemos y tenemos que enseñar! ¡Son tan numerosos y tan variados los beneficios que puede y debe rendir el latín! También aquí el razonamiento me parece obvio: es importante que enseñemos latín mien-

tras los técnicos en Pedagogía no descubran un sucedáneo igualmente valioso para formar hombres en general y en particular lingüistas y filólogos. ¿Que al mismo tiempo, indefectiblemente, enseñaremos castellano? Es algo que no podemos soslayar ni creo que debamos desear soslayarlo: cuanto más extensa sea nuestra enseñanza, tanto mayor será el servicio que prestemos. Es más: creo que, para todo profesor, la enseñanza debe tener algo o mucho de *εγκύπλιος παιδεία*. El latín es una ciencia imprescindible para alcanzar otros muchos saberes y, a su vez, se sirve de ellos como auxiliares. De este modo se enriquece cada una de las disciplinas, y, sobre todo, se abren los horizontes espirituales de nuestros alumnos. La idea no es nueva: ya la formuló Cicerón en su discurso pro Archia, 1, 2, y pervive con todo su valor: «omnes artes quae ad humanitatem pertinent habent quoddam commune uinclum et quasi cognatione quadam inter se continentur.»

2.º Contenido de los cursos de Bachillerato

Supongo que todos ustedes han visto los cuestionarios de latín de B.U.P. publicados en el «B. O. E.» de 18 de abril de 1975.

El cuestionario de 1º comprende, poco más o menos, los conocimientos que abarcaba el Bachillerato Elemental del plan anterior en los cursos 3.º y 4.º, quedando el 2.º año, el optativo, para el repaso y la ampliación de todas las cuestiones y, naturalmente, para alcanzar un conocimiento más extenso y más profundo de los autores latinos.

Parece como si la comisión de profesores que elaboró estos cuestionarios se hubiera planteado la necesidad de aplicar a grandes males grandes remedios y que su intención, generosa y laudable, haya sido ganar en intensidad lo que se ha perdido en extensión para evitar, en la medida de lo posible, la degradación intelectual y cultural del alumnado.

El empeño es, sin duda, ambicioso y nada fácil, pero hemos de proponernos hacerlo realidad si queremos servir a los alumnos y al latín. Ello requerirá, por parte del profesorado, un enorme despliegue de energía. Es cierto que vamos a contar con unos alumnos de quince y no de trece años, como los que llegaban al latín en 3.º del anterior plan, y que, por consiguiente, es de esperar en ellos una edad mental superior a la de aquéllos. Pero también es real que una sociedad de día en día más entregada al ocio, un plan de enseñanza inhibitor del esfuerzo y una larga permanencia bajo la tutela del profesorado de enseñanza primaria son circunstancias que no nos autorizan a forjarnos muchas ilusiones respecto del talante discente de nuestros futuros alumnos.

Por eso mismo será necesario que pongamos toda nuestra voluntad de exigencia y que no hagamos concesiones a la blandura general-

mente reinante si no queremos ver naufragar a nuestros alumnos y, con ellos, la eficacia, primero, de nuestra asignatura, y su pervivencia después.

Los alumnos (salvo los estudiantes trabajadores de las secciones nocturnas) no están sobrecargados de trabajo; sí lo están, en general, de pereza, de distracciones y de televisión; de largos fines de semana desaprovechados y de un exceso de vacaciones. A nosotros nos toca, desde los primeros días de clase de latín, persuadir a nuestros discípulos de que no basta con saber declinar a medias, sino que hay que saber declinar perfectamente; que hay que dominar unas nociones de sintaxis y un vocabulario básico para poder traducir con garantías de éxito y que no nos arredra el tanto por ciento de suspensos a la hora de calificar.

Hacer que despierten los muchachos de su letargo consuetudinario no es tarea fácil, pero es imprescindible si queremos cumplir con nuestro deber; exige un enorme derroche de energía y de vitalidad, pero toda esa efusión de vida forma parte importante de nuestro cometido profesional. Es necesario romper la inercia imperante entre los alumnos a costa de un esfuerzo casi heroico por nuestra parte. Si somos inflexibles con nosotros mismos y con la pereza de los alumnos la mayoría de ellos responderá a nuestro entusiasmo. El estudiante que ve en el

profesor una postura franca de trabajo y un decidido empeño de exigir un nivel decoroso sin temor a los porcentajes de aprobados, ese estudiante o es un suicida, y en ese caso se le suspende, o comienza a hacer esfuerzos por salvarse, con lo que se encuentra ya en el camino de la salvación.

3.º Programación y metodología

Los cuestionarios que ha aprobado la autoridad están concebidos con un criterio suficientemente amplio como para permitirnos una notable libertad de acción, en el sentido de que no se han confeccionado conforme a unos moldes rígidos a los que hayamos de ceñirnos por necesidad. En otras palabras: parece que la programación y la metodología se nos confían a nosotros.

En vista de esto yo me atrevería a formular ante ustedes una única norma en la programación de la enseñanza del latín: proponte que tus alumnos rindan al máximo y llega siempre hasta donde ellos sean capaces de llegar.

En efecto, nuestra enseñanza tiene que ser cíclica forzosamente; toda nueva adquisición de conocimientos tiene que basarse en el dominio de los ya adquiridos, y esto ya desde los primeros pasos: mientras el alumno no domine la 1.ª declinación, suministrarle la 2.ª y la 3.ª no presentaría ningún progreso, sino más bien un receso, puesto que contribuiría a crear confusión y a desmoralizar al principiante. Esto, por desgracia, sucede con muchísima frecuencia: por querer avanzar con rapidez en el programa y —debo insistir en ello—, por no exigir seriamente, inflexiblemente, el conocimiento de la materia dada, se origina el caos, la nebulosa casi insalvable en legiones y legiones de muchachos que quedan prácticamente cerrados a todo progreso, porque en lugar de haber ido atesorando conocimientos han ido acumulando oscuridad.

Este hecho que ha constituido de siempre uno de los graves defectos de la enseñanza, no sólo del latín, sino en general de todas las materias y, en especial, de aquellas que por su propia naturaleza no pueden dividirse en parcelas, se ha agravado en los últimos años debido a una interpretación contradictoria, aberrante y demagógica de lo que debe ser una evaluación continuada. Muchos profesores, haciendo causa común —consciente o inconscientemente— con los destructores de la enseñanza, han admitido la fragmentación de su asignatura y la posibilidad de aprobarla por pequeñas dosis, como si un alumno que ha sabido en un momento dado la regla de tres, la ley fundamental de la palanca o los demostrativos latinos, quedara ya exonerado de la necesidad de actualizar esos conocimientos y pudiera avanzar en las respectivas materias al margen del acervo de saberes superados con anterioridad.

DOCUMENTOS IMPORTANTES DE LA HISTORIA DE ESPAÑA

(Recopilación de las Capitulaciones de Colón, Testamento de Isabel la Católica, Tratado de Tordesillas y Leyes de Toro en un solo volumen y con una encuadernación especial.)

Precio: 3.500 Ptas.

Venta en:
Planta baja del Ministerio de Educación
y Ciencia. Alcalá, 34.
Edificio del Servicio de Publicaciones.
Ciudad Universitaria, s/n.
Madrid-3. Teléf. 449 77 00.



Tal interpretación es, evidentemente, errónea desde el punto de vista racional y también ahora desde el punto de vista oficial. Por fortuna, aunque muchos lo ignoran, el «B.O.E.» de 12 de julio de 1975 no deja lugar a dudas al respecto: «Los equipos de profesores encargados de la evaluación —dice— deben tener en cuenta que en cada una de las sesiones se valora el aprovechamiento del alumno a lo largo del período transcurrido desde el comienzo del curso hasta el momento en que se celebre la sesión correspondiente. La fragmentación de los contenidos de las materias de un curso puede aceptarse a efectos de programación y determinación de niveles, pero en ningún caso debe llevar a eximir al alumno de mantener la necesaria actualización de los aspectos básicos previamente estudiados.»

Por lo que se refiere a la metodología quisiera exponer ante ustedes unas ideas muy generales. Tan absurdo es pretender hacer del latín un vehículo de conversación que nos sirva para comentar los partidos del domingo o los atascos del tráfico rodado, como considerarlo una lengua moribunda y matarlo definitivamente a fuerza de diccionario, de análisis morfológico palabra por palabra y de ordenación lógica de los elementos.

Creo que hay unos asertos indiscutibles de los que debemos partir:

1.º En latín, como en cualquier otra lengua, es preciso saber un mínimo de palabras para poder enfrentarse con un texto.

2.º Sin dominar la flexión nominal, pronominal y verbal no hay modo de traducir con probabilidad de acierto.

3.º Son imprescindibles unas ideas claras de sintaxis para interpretar una frase latina.

4.º Hay una técnica de traducción, también necesaria, que se adquiere y se desarrolla con la práctica, bajo la tutela y las correcciones del profesor.

A partir de estas verdades de Pero Grullo se plantean dos posibilidades fundamentales, con toda una vasta gama de soluciones intermedias:

A) Abordar las distintas partes sucesivamente (tratamiento de lengua muerta), subordinando los textos a la gramática.

B) Abordar simultáneamente todas las partes, subordinando el estudio gramatical a las necesidades de interpretación de unos textos debidamente graduados.

A reserva de la luz que el coloquio pueda darnos y de las conclusiones que se elaboren con la colaboración de todos ustedes, permítanme que me pronuncie ya decididamente por la segunda alternativa.

Creo, como he dicho antes, que el primer día del primer curso de latín el alumno tiene que empezar a hacer traducciones directas e inversas. Para ello debe aprender un par de tiempos

de un verbo, un par de casos de la 1.ª declinación (sin perjuicio de que posteriormente se sistematicen los paradigmas) y unas cuantas palabras en latín.

El aprendizaje de vocabulario no es difícil en razón de la frecuencia de su empleo, los planes aprobados nos marcan un mínimo de 400 palabras en el primer curso y de 500 en el 2.º optativo, lo que viene a representar cuatro o cinco por clase, aprendizaje que está al alcance de cualquier alumno con tal que se lo proponga; para lo cual, insisto, es necesario que se lo proponga primero el profesor y que no transija con la propensión de los estudiantes en general a ceder a la ley del mínimo esfuerzo.

Si el principiante comienza a conocer palabras y a saber emplearlas en la traducción directa e inversa la clase de latín puede constituir una fiesta desde el primer día. Ese horrible tedio del análisis morfológico palabra por palabra de unos textos en los que cada término es un enigma y su conjunto un galimatías inasequible debe desaparecer. La clase de latín puede y debe ser tan viva y tan dinámica como la de las lenguas modernas, aunque no charlemos en latín.

Si los conocimientos de los alumnos van ganando en extensión y en profundidad a medida que se incrementa la complejidad de los textos que deban traducirse, interpretarse y comentarse, no hay peligro de que sobrevenga el desánimo ni el aburrimiento.

Los alumnos irán progresando armoniosamente, equilibradamente, en morfología, en sintaxis, en riqueza léxica, en dominio de la traducción, en formación lingüística, en cultura de la antigüedad. Y los que sigan la opción de latín en tercer curso y en C.O.U. podrán desarrollar unas inquietudes estéticas con unos estudios estilísticos y unos comentarios de textos que no sólo enriquecerán su cultura y sus perspectivas espirituales, sino que les podrán abrir muchas posibilidades en el campo de la Filología y fuera de él.

Ahora, en espera de lo que ustedes tengan la bondad de aportar, les ruego que me permitan formular una propuesta: Antes me he referido a la penuria de tiempo para el estudio de que son víctimas los alumnos de las secciones nocturnas. Me parecería gravemente injusto proponer un Bachillerato difícil para los estudiantes diurnos y otro fácil, de inferior calidad, para los nocturnos. Creo que la única solución, para salvar la dignidad del Bachillerato y los derechos de los alumnos nocturnos, está en solicitar de la superioridad que a los estudiantes trabajadores se les autorice a fragmentar los cursos tanto cuanto precisen, matriculándose, en cada convocatoria, solamente de las asignaturas que puedan llegar a dominar. Y estimo que este ruego debe hacerse extensivo a los estudios universitarios. Nada más. Muchas gracias.