

Puntos de reflexión para un Profesor de Lenguas Clásicas

Por FRANCISCO SANZ FRANCO
(Catedrático de Griego del Instituto de Llanes)



Charla en la Universidad de Barcelona con los alumnos del cursillo de Formación del Profesorado de Enseñanza Media

Las presentes líneas son unas reflexiones sobre la condición de neoprofesor de Lenguas Clásicas. Antes que por el alumno, incluso antes que por la eficiencia de la enseñanza, ante todas las cosas por el mismo profesor: porque si ha llegado hasta aquí idealmente, sin verificar su vocación con luz de notas objetivas, se va a ver ante desplazamientos, indefensiones y absurdos que para vivir a solas sobran y para cumplir un destino deben hacernos héroes y no mártires.

Hay problemas cuya interpretación nadie debe darla por otro y, sin embargo, se debe coincidir al menos en tensión hacia lo trascendente. Así son las reflexiones del profesor, máxime respecto a su formación, toma de posiciones, decisión.

Las circunstancias no se prestan a la dilación: el alumno simultanea el Cursillo con las urgencias de un año de carrera; lo dictan los mismos catedráticos de las asignaturas; en el marco de la Universidad (que así corre el riesgo de tender hacia el profesionalismo); con la reducción, sobre el plan anterior de formación, de un curso aparte y en el verdadero ambiente: el Instituto. Son sustraendos que se debe compensar con la amplitud de la meditación, la realista toma de conciencia.

Está claro, según lo dicho, que estas notas no van a dispensar al futuro o reciente profesor del cálculo de pensamientos que llevan a la decisión personal, a la imputabilidad y a la responsabilidad. Estas notas no van a darle la solución a tantos problemas o cuestiones renovables y superables que ocupan la vida del más inquieto. Sólo pretenden ser un memorándum para que no se traspapelen bajo la presión de las prisas y, a lo sumo, quieren servir de orientación —como un deseo del mejor compañerismo y experiencia del autor—.

Ha de pensar primero el que se prepara para el profesorado en la animosidad de las circunstancias que nos rodean. Los alumnos de Letras son sólo unidades perdidas

entre la masa de Ciencias. Los bachilleres se derraman después por diversas salidas y apenas hay que pensar que un dos por ciento se dedicará a Filología Clásica. El índice estatal no deja de señalar hacia la técnica. La sociedad se pregunta —como quien despierta de medievalismos— qué puede suponer hoy el estudio de lenguas muertas.

Porque la sociedad —son aires de moda, sin duda— no tiene más valor predominante que lo útil, lo útil directo, lo útil inmediato; si admite el largo plazo es sólo en inversiones en lo material, en la formación técnica. Además de la moneda, el interés, la ganancia, es útil cuanto supone preparación para el progreso: el estudio de las ciencias. Ciencias: instrumento de la capacidad y del método de trabajo humano. Todo eso y no más; nada de estímulo más general, nada de orientación no inmanente, nada de engranaje total y, como absurdo frecuente, la marginalización del hombre.

Lo curioso es que, además del número y la figura, hay otras ciencias. Cada una tiene un valor absoluto y otro relativo; pero carece de base la oposición Ciencias-Letras, aunque la sociedad siga con su arbitrario modo de entender lo útil. La lengua (un ejemplo nuestro) trabaja con la unidad palabra —lo decimos sin meternos a precisiones lingüísticas—; palabra es expresión compleja de ideas; la inteligencia más aguda se distingue por su capacidad de ideación. Se tienen tantas ideas prácticamente como términos para su expresión y, viceversa, palabra nueva = nueva idea. La lengua, pues, que está en la base del enriquecimiento personal —posibilidad de mensaje, aumento de ángulo de visión, captación— no entra dentro de lo útil y, si nos da el contraste de otras épocas, menos todavía...

¿Qué resistencia-antídoto, qué credo —superación, renovación— trae el profesor? Concretamos, en torno a: 1) Su función personal, 2) Problemas didácticos, 3) Conocimiento del alumno.

FUNCION PERSONAL

Puede ser que se venga a las Letras por herencia, por oscuro gusto adolescente, por rechazo de ciencias, por colocación, por egolatría... De todas formas, se está a tiempo —y es preciso si vamos a la enseñanza— de hacer de la necesidad-hecho una virtud. Hay que traer un modo de resolver las objeciones sociales: Hay que tener una comprensión del lugar de las letras en la educación. Nos hemos de proponer hallarnos como individuos. Nos hemos de ver y sentir con transitividad social. Ni la clase está limitada por cuatro paredes ni somos nunca un anticuario. No se puede contener un espíritu: comprensión de una lengua, no se pueden embotar unos medios: preparación didáctica. ¿Qué deben ser las lenguas clásicas hoy? Ineludiblemente el nuevo profesor debe alumbrar su respuesta. No pueden ser lo mismo que ayer, lo mismo que para la generación anterior; por lo tanto, no se las debe enseñar con el mismo criterio, con el mismo procedimiento, con la misma finalidad general. La respuesta podría venir de alguna parte, pero quien no la puede dejar de dar es la vocación, la deontología, el propio destino, hallando aristotélicamente el deber ser de entre la adecuación a las circunstancias.

Lo que no puede olvidar el neoprofesor —en el umbral de su decisión social— es que abraza una profesión liberal. Frente a muchas ocupaciones, la finalidad de ésta es dar. Dar sin horario. Dar sin atender a los horarios a destajo, sin esperar

primas. Darse a la tarea de encontrarse con toda la potencialidad individual a través del trabajo elegido, darse a los alumnos en la última verdad, hacer de la propia sombra un radio de influencia, irrumpir en público con la conferencia, el artículo, el libro.

No cesar nunca como despertadores del problema de la educación: el hombre ante todo y el primero el que está por hacer y su formación antes que el pan y las reivindicaciones de la justicia —que, de lo contrario, nunca se podrá entender—. Oiremos hablar de economía, de pluriempleo. A veces, hasta los nuestros se han contagiado de falta de autenticidad. «Hay que vivir» significa para muchos «según el grado que creo merecer o, mejor, que deseo». Y si de veras no se puede vivir en este escalón de la enseñanza, todos los que acudieron al pluriempleo fueron ciegos a la solución. Mas, sobre este tema, en tu período de prácticas en el Instituto podrás tomar referencias: allí verás representada la tragicomedia de los sueldos. Al menos, hoy por hoy, empleemos la beca de cursillista para la propia formación: manuales especialistas o universitarios, textos latinos y griegos, buenas traducciones de los autores principales (lo más difícil de encontrar en España, a menos que acudamos a bilingües como Clásicos Políticos o Colección Hispánica o Bernat Metge: obras culturales, material de trabajo (mapas, diapositivas, discos, atlas histórico), vademécum de clase y alguna que otra revista —no precisamente sólo las nacionales—. Instrumento y materia de nuestro quehacer son los libros y los libros son objeto necesariamente renovable: hay ediciones puestas al día, temas o tratamientos arrumbados, monografías, descubrimientos. Además, es muy aconsejable tener una materia favorita de preferencia, de afición, dentro de la asignatura: para no anquilosarse, para estímulo, para hacer novedad lo de todos los días y —como última razón— porque la realidad es que una asignatura no está nunca concluida.

PROBLEMAS DIDACTICOS

Antes de toda especialización, el profesor está para enseñar. Es un arte, una dedicación previa, es la verdadera vocación: el latín y el griego son una concreción, el instrumento. Desde el atuendo a la puntualidad: es hermoso ver que el profesor es el primero en entrar en clase y el último en salir.

Desde la vida ejemplar a la escucha, la compañía, las reuniones en un museo o en un café. El orden en la explicación y en las revisiones, teniendo siempre avisados a los alumnos sobre la marcha de la asignatura, mostrando un control fácil de la clase sin distracciones ni olvidos. Solemos dejar la Pedagogía a la inspiración de los años o al sentido común de la mayoría de edad, cuando es a piedra angular de nuestra profesión.

Una vez preparado a enseñar, la materia nuestra es la lengua, antes que ésta o aquella, la lengua, el lenguaje, la lingüística. Entramos en los preliminares de lo didáctica. Veamos cuáles son los rumores, ideas, que circulan; los procedimientos.

«Hay que reducir la gramática al mínimo». Quien esto diga o ha llegado al más senil desánimo en la brega diaria o es que nunca estuvo orientado. ¿No es verdad que hemos aprendido mucha gramática dialectal e histórica sin tener la simultánea preocupación de que a través de aquellos conocimientos había que hallar un método el acceso al período clásico de la lengua a la altura de un bachiller, estudiante

por breves cursos del mensaje clásico? No es que la gramática sea nimia o complicada: es que nunca hemos propuesto discernirla, unilinearla en la idea de una enseñanza pedagógica. ¿Qué profesor no señala como meta del primer curso los pretéritos y supinos en latín o los verbos líquidos en griego? El comentario es espontáneo y amargo: ese profesor que divide la gramática en segmentos es que todavía no ha caído en la cuenta de que lo que está enseñando es una lengua. La consecuencia material es que no dará fin a la gramática ni en nueve meses ni en varios cursos, porque una gramática en segmentos nunca se sabrá y el repaso ocupará los primeros trimestres sucesivos. Nada puede lograr, por otra parte, aquél que se reduzca a la gramática y a los ejercicios, al manualito —ni siquiera de altura universitaria—. Los alumnos le sorprenderán un día todo desanimado, pegado como salvaguarda al suelo. Se repite: «el alumno repugna la gramática». ¡Falso! Son sólo las consecuencias de un supino e inveterado error: el libro de gramática —simplemente expositivo— y aparte el libro de ejercicios —entelequia creada en la más miope rutina escolástica.

Claro que hay que salir, pasar, de las partes gramaticales. La finalidad es la traducción no por sí misma (otro de nuestros viejos errores) sino por el mensaje que transmite. Lo ineludible es el mensaje, aunque la traducción se quede sólo en experiencia y no en uso y costumbre. Pero aun para un mínimo de traducción se han de conocer completamente dos cosas: flexión (entiéndase, desinencias causales y sistema verbal) y vocabulario. Pura y nudamente: porque las funciones, los esquemas de expresión, los debe persuadir la lengua misma, es decir, la frase, el contexto, la estructura —tanto más cuanto que el alumno habla y escribe su lengua, una lengua (eso sí, casi siempre irreflexivamente)—. A la vez, el procedimiento de enseñanza ha de ser objetivo, gráfico: mostrar un manuscrito, una edición crítica, unas diapositivas, el atlas histórico siempre delante, una mitología ilustrada, un diseño de Arquímedes o Euclides, medir unos versos, oír una lectura original en disco... —cosas muy distintas de unos apuntes secos sobre paleografía, ciencia, métrica, etcétera—. Así, con un sistema gramatical esencialmente entendido y con unos productos de la cultura delante, sí que se llega a través de la lengua al mensaje: una Grecia que mereció el Cristianismo y una Roma que lo necesitó.

Historia que sea filosofía de la historia. Historia del Pensamiento, Historia de la Civilización: Literatura que no sea sólo historia de la literatura; elementos artísticos, institucionales, mitológicos. Y siempre huyendo de los apuntes, siempre sobre textos! Aquí no podemos menos de hablar sobre la selección de textos. La rutina de César y Jenofonte ha dado una tan raquítica visión de la Antigüedad a generaciones de bachilleres que no es más que natural el descrédito hodierno de lo clásico, así como la mala enseñanza gramatical ha llevado al concepto peyorativo de lenguas muertas. ¿Roma a través de la guerra de las Galias? ¿Grecia a través de la Anábasis? Nada o apenas nada del sabio pragmatismo romano, de su genio jurídico, arquitectónico, etc.; de Catón o de Séneca o de Marco Aurelio. Nada o apenas nada del valimiento de la razón en Grecia, de su adivinación de la democracia, de su antropocentrismo, de sus cánones... En verdad que la rutina de los textos habla de la letal resignación de los classicistas que no ensayan una valoración de la Antigüedad al ritmo de nuestro tiempo.

Para remediar esta mala inteligencia del método gramatical han aparecido, sobre todo en el campo del latín, intentos de renovación. Hay libros de traducción que

narran en prosa o en verso las aventuras de un par de mozalbetes con profusión de dibujos y pies de lámina alusivos a los pícaros; incluso gramáticas que apoyan en dibujos sus explicaciones sobre la concordancia o los comparativos. En general, esto son entretenimientos codornicescos, de tebeo, que enmalahora pretendieron hacer un juego del aprendizaje de la lengua a la edad de un bachiller, confundiendo con un párvulo. No merece más comentario un pasatiempo que sustituye el texto original por un lenguaje ficticio apto para jergas cómicas (hay que anotar, sin embargo, que el procedimiento de los crucigramas para el retén léxico es tan útil como cualquier otro).

El defecto máximo son las clases fragmentarias, cosa difícil de evitar —hay que reconocerlo— aun cuando tras la gramática se transparenta la lengua, el mensaje, la cultura. Quizá sea un defecto que el profesor arrastra de sus tiempos universitarios. En una hora se le enseñó fonética, en otra morfología, en otra historia... ¿y latín, griego, completo, integral, cuándo? ¿cuándo fundió todas las perspectivas sobre la lengua, graduando lo auxiliar, lo subsidiario? La clase llamada a ello es la de comentario de textos. ¡Ah!, pero cuántas veces falta selección, cuántas veces se traduce sin conciencia de los graves problemas de la versión: la idiosincrasia de una lengua es por definición distinta de toda otra. ¿En qué se pone la atención: en el respeto de la lengua traducida, en las equivalencias de la traductora? De todos modos, lo más frecuente es que la traducción adolezca de fenómenos y no constantes lingüísticas, estilística y no literaria, clasificación cronológica y no historia, ni pensamiento, anécdota y no supervivencia o apertura. Sistemas rutinarios de enseñanza —iteración de apuntes, exégesis «de oídas» = desconexión actual del texto— que nos presentan un mosaico inabarcable: la mayoría de alumnos nunca reconstruirán, recrearán, la totalidad; se quedan con las telas irrelacionadas en las manos.

Resumiendo, una gramática ha de ser orientada desde la visión superior de la Lingüística. Séame permitido recordar una de tantas definiciones de lengua: «Instrumento de comunicación (o expresión) según el cual se analiza la experiencia en unidades dotadas de un contenido semántico y de una expresión fonemática» (Martinet). La visión unitaria que estas terminologías nos dan es de efectos mágicos: fonema, monema (desglosable en lexema y morfema), sintagma.

En una lengua hay lógica y psicología por partes iguales más estructuralismo: oposiciones dentro de un sistema. Hay un conjunto de signos a disposición de la comunidad lingüística (lengua o código) de entre los que el hablante realiza una elección continua (parole o mensaje). Frente a las lenguas vivas, las clásicas exigen una orientación especial por sus características: en la lengua viva se habla, se escribe y se piensa; en la lengua muerta (adjetivo cargado de errores; significa que no se aprende para hablarla, contra lo que se suele hacer; piénsese en el equivocado procedimiento de la retroversión) en la lengua muerta se lee, se oye y el pensamiento incide sobre conceptos más que sobre términos.

Otra característica que ha de influir en el método: las lenguas clásicas presentan un contraste triple: a) de naturaleza: flexión; b) de evolución: su sincronía se combina con la diacronía; c) de mensaje: hablantes de otro tiempo —ganático de Occidente.

El aspecto fonológico es claro que en una enseñanza escolar (no estamos analizando una lengua) se reduce a resultados prácticos. Debe primar la frase: verifi-

cadora de los valores, combinatoria de funciones, para cuya inteligencia ha de ir simultáneo a la unidad del enunciado el estudio del significado (léxico) y de las formas (procedimientos gramaticales: morfología).

Aquí no está de más notar que todo sería mucho más fácil si se trabajara sobre alumnos que conocen una lengua como acto reflejo que habla y como norma o gramática. Pero en la falta de correlación entre profesores y asignaturas que padecemos, la cátedra de clásicas no puede suponer que se sabe el castellano (nunca la clase entera nos responderá sobre clasificación de oraciones y mucho menos sobre su definición y esquema).

CONOCIMIENTO DEL ALUMNO

Llegamos al último apartado: el alumno. Ante él ¿cuál es nuestra preparación psicológica, social, de pedagogía general o particular? No explicamos una disciplina: la hacemos comprender y extractamos su quintaesencia asimilable, es decir, enseñamos en la parte que nos compete sobre la formación y educación del adolescente —habida cuenta de los valores de la época y el futuro del estudiante.

El adolescente se abre al mundo, todavía ha de darle un sentido definitivo; pero tiene ya los prejuicios de su experiencia. Hay que llevarle con tacto al fondo de las cosas, hacer brillar ante él la última luz. El primer desideratum es que el profesor viva su vocación ante él desde el contacto inicial. ¿Para qué hacerles un test vocacional el primer día? Los resultados —vocación de Letras— serán generales, no podrán satisfacer al adulto; respecto a la lengua clásica, ¿qué idea puede tener previamente el alumno? Es la visión de la vocación del profesor, de su vivencia de los valores, de su convicción y equilibrio, la primera lección fundamental que no le debe faltar. Si se le da este ejemplo, sus prejuicios —inutilidad de una lengua muerta: se lo dice la sociedad y la aparente desconexión de la asignatura con sus problemas e intereses— ya no habrán de preocupar ni de ser atacados de frente (esta otra victoria sería autoridad del magister dixit, teoría).

El profesor se ha de estremecer ante la tierna generación nueva de cada curso. No puede vivir de las rentas de su formación sin actuarla cada día. Ante todo, ha de llevar al alumno al fondo del hecho lingüístico, a la importancia de la expresión para su personalidad, al mensaje directo de una cultura con contraste de tiempo que ha de dotar de un sentido histórico la actualidad de su vida. El primer obstáculo es que nuestras gramáticas son una simple exposición de partes de la oración: necesitan el elemento dinámico de un método. El segundo obstáculo es que las culturas se archivan en la memoria general como anécdota —pintoresquismo ligado al personaje y a su ambiente—. Por el contrario, son prodigiosos los frutos cuando, por ejemplo, se demuestra en pura psicología que el complejo de Edipo no es el argumento exagerado de una tragedia sino la expresión de un fenómeno que se da siempre que exista una familia de tipo patriarcal, un fenómeno constante que traspasa todos los grados y ambientes.

La quintaesencia de nuestro mensaje —pasemos a otro aspecto del alumnado— irá a parar con el tiempo a un decorador, a un locutor, a un jefe de personal o a un representante de Sociedades Anónimas —hemos de saberlo de antemano—. Habrán sido alumnos nuestros. Y nosotros —previéndolo— adoptaremos diariamente una modalidad del único método a cada futuro de nuestros alumnos. Incluso al que ha de quedarse en bachillerato superior, incluso al que estudia sin personalidad —de-

jándose hacer por los otros o por la confluencia de las circunstancias— incluso al que estudia a contracorriente: hemos de saber ser enemigos de posturas sin dejar de ser amigos de las personas. Sin preferencias en la totalidad de la enseñanza porque es algo muy serio la obligación de ayudar a hacerse hombre a los demás.

Y roecemos, por fin, una delicada cuestión que se enfrenta del todo a la rutina de la enseñanza general. El texto (hay muchos profesores que laudablemente lo dejan a la elección de los alumnos, después de orientarles) no sirve para toda la clase: aquí interviene la elasticidad del profesor. Un profesor no debe dejar que el texto —una gramática, un método de ejercicios, un autor— marque la pauta de su clase, que ocupe todo el horario, que suplante su personalidad, que llegue a ser sinónimo de su misión; tal estado supondría reducir la labor del profesorado a mera vigilancia de autodidactas. Un texto nunca debe agotar al profesor. Aun en el caso del texto ideal que cubra el ámbito de la asignatura, que combine el método con la sugerencia, siempre hará falta el profesor: con su camino andado; la formación que le da su curiosidad ejercitada en las fuentes originales, en todos los demás textos, en las monografías y en las hipótesis; con su capacidad de relación, con su sedimentación de los aspectos marginales, su graduación de los valores, la confianza de sus adivinaciones.

Aplicamos a través de nuestra vivencia unos elementos de formación que nos sobrevivirán: no están agotados, exigen nuestro ensayo de descubrimiento, nunca podemos estar tranquilos de saberlos manejar. La vocación, la asignatura, el alumno son exigencias hacia la unidad de la sabiduría. Esto es un ideal, desde luego, con toda su lejanía; pero en uno de sus segmentos intermedios nos quedaremos al fin: será la medida de nuestra personalidad, la sanción de los medios elegidos, la seguridad de las generaciones educadas en su penetración del sentido de la historia —a la que nos incorporamos todos deliberadamente o estúpidamente.

Se trata de que el profesor sienta la asignatura o al menos la rama a que pertenece como la exacta expresión de su individualidad e intuya en ella los medios de su maduración; se trata de que haya comprendido en una planificación personal que el latín o el griego no son la tierra prometida, el mar en el que desembocan los ríos, sino el instrumento de su enseñanza, enseñanza de una lengua como mensaje: y captar, quintaesenciar, transmitir e injertar un mensaje supone más conocimientos que los puramente gramaticales, aparte de acertar en la modalidad de la enseñanza que es determinada singularmente por el destinatario: el alumno, el adolescente —que no debe sospechar nunca que pueda estar haciendo arqueología, que no debe ver en la clase un rectángulo de paredes aisladas de la vida.

BIBLIOGRAFIA

PARA ORIENTACION DE LOS PUNTOS TRATADOS. CONSIGNAMOS A CONTINUACION Y POR EL ORDEN DE LAS NOTAS ALGUNAS OBRAS O ARTICULOS DESTACABLES POR SU EXPRESA REFERENCIA AL TEMA.

Como preparación general del profesorado léase:

Pacios, A.: FORMACION DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA. *Enseñanza Media*, 53-55 (1960) 11-35 pp.

Sobre el ambiente actual del Humanismo y el problema Ciencias-Letras:

Alonso del Real, C.: LA ANACRONICA DISTINCION ENTRE CIENCIAS Y LETRAS. Rev. de Educación XXVII, 75 (1958) 3-7.

Esthume, P.: LA SCIENCE ET LES HUMANITES. Les études classiques XX, 2-3 (1952).

R. Adrados, F.: CIENCIA GRIEGA Y CIENCIA MODERNA. Rev. Univ. Madrid 34 (1960) 350-402.

Vicuña, J.: UNA POLEMICA SOBRE HUMANIDADES. TOPICOS ANTIHUMANISTICOS DE ACTUALIDAD. Rev. de Educación XXIII, 66 (1957) 9-14.

Sobre la naturaleza de las palabras:

Urban, W. M.: LENGUAJE Y REALIDAD. LA FILOSOFIA DEL LENGUAJE Y LOS PRINCIPIOS DEL SIMBOLISMO. México, 1952; 638 pp. 292 pts. (Véase más adelante Lingüística y Filosofía del Lenguaje).

FUNCION PERSONAL

Rev. de Educación XXXIV, 96 (1959): Número monográfico dedicado a la orientación escolar y profesional.

Llavero, F.: LA REPOBLACION CEREBRAL EN ESPAÑA. SOCIEDAD Y UNIVERSIDAD. Madrid 1962 (3ª ed.) XV-360 pp. 150 ptas.

Orientación mínima para una axiología epocal del Clasicismo:

Alsina, J.: REFLEXIONES SOBRE LA MISION ACTUAL DEL FILOLOGO CLASICO. Convivium 9-10 (1960) 114-124.

Alsina, J.: CULTURA CLASICA Y HUMANISMO MODERNO. Arbor XLIII bis (1959) 481-502.

ATTI DEL PRIMO CONVEGNO DI STUDI SU UMANESIMO E CRISTIANESIMO. Florencia, 1963; 164 pp. 390 ptas.

Grousset... HACIA UN NUEVO HUMANISMO. (Presentación de J. L. Aranguren) Madrid, 1957; 402 pp. 125 ptas.

Hignet, G.: LA TRADICION CLASICA. INFLUENCIAS GRIEGAS Y ROMANAS EN LA LITERATURA OCCIDENTAL. México 1954. 2 vols. 400 ptas.

Peyre, H.: LA TRADICION CLASICA. INFLUENCIAS GRIEGAS Y ROMANAS EN LA LITERATURA OCCIDENTAL. México 1954. 2 vols. 400 ptas.

Peyre, H.: ¿QUE ES EL CLASICISMO? México. 320 pp. 104 ptas.

S. Lasso de la Vega, J.: GRECIA Y NOSOTROS. Rev. Univ. Madrid 34 (1960) 441-482.

Vitelli, G. FILOLOGIA CLASSICA... E ROMANTICA. Florencia, 1962; 156 pp. 156 ptas.

Sentido personal con que enjuiciar la Filología Clásica:

Unamuno, M.: SOLEDAD. Madrid, 1957 (3ª). 165 pp. 25 ptas. -Léase "Sobre la erudición y la crítica", págs. 51-75-.

BIBLIOTECA BASICA

MANUALES:

Bassols de Climent, M.: FONETICA LATINA. Madrid, 1962; XXVI-297 pp. 110 ptas.

Bassols de Climent, M.: SINTAXIS LATINA. Madrid, 1963 (2ª). 2 vols. 300 ptas.

Bonnard, A.: LES DIEUX DE LA GRECE. MYTHOLOGIE CLASSIQUE. Paris, 1963; 186 pp. 80 pesetas.

Capelle, W.: HISTORIA DE LA FILOSOFIA GRIEGA. Madrid, 1958; 587 pp. 190 ptas.

- Cirac Estopañán, S.: *LECCIONES DE SINTAXIS DEL VERBO Y DE LAS ORACIONES*. Barcelona, 1957; III LII-562 pp. 350 ptas.
- Chantraine, P.: *MORPHOLOGIE HISTORIQUE DU GREC*. Paris, 1961 (2.^a) XIII-355 pp. 240 ptas.
- Chiselli, A.: *CENNI DI SINTASSI STORICA DELLA LINGUA GRECA*. Turin, 1961;
- Ernout, A.: *MORPHOLOGIE HISTORIQUE DU LATIN*. Paris, 1958; IX-256 pp. 210 ptas.
- Ferrero, L.: *LETTERATURA LATINA*. Florencia, 1960; XXXVI-484 pp. 235 ptas.
- Hus, A.: *LAS RELIGIONES GRIEGA Y ROMANA*. Andorra, 1963; 153 pp. 40 ptas.
- Lamanna, E. P.: *IL PENSIERO ANTICO*. Florencia, 1960; VI-516 pp. 390 ptas.
- Lejeune, M.: *TRAITE DE PHONETIQUE GRECQUE*. Paris, 1955; XV-374 pp. 360 ptas.
- Lesky, A.: *STORIA DELLA LETTERATURA GRECA*. Milán, 1962; 1.126 pp. 3 vols. 530 pts.
- Melllet, A.: *APERÇU D'UNE HISTOIRE DE LA LANGUE GRECQUE*. Paris, 1957; XVI-326 pp. 180 ptas. (Anunciada reimpresión).
- Nilsson, M. P.: *HISTORIA DE LA RELIGIOSIDAD GRIEGA*. Madrid, 1953; 236 pp. 60 pts.
- Norden, E.: *LA LETTERATURA ROMANA*. Bari, 1958; XI-403 pp. 295 ptas.
- Pericot-Ballester: *HISTORIA DE ROMA*. Barcelona, 1963; 423 pp. 400 ptas.
- Pisani, V.: *STORIA DELLA LINGUA LATINA. I*. Turin, 1962; XII-664 pp. 735 ptas.
- Tovar-Ruipérez: *HISTORIA DE GRECIA*. Barcelona, 1963; 390 pp. 400 ptas.

TEXTOS

No es admisible que en casa del profesor falten las ediciones de los autores más señalados por la importancia o el uso. Razones económicas de privación no las debe haber. Oxford o Budé permiten adquirir un ejemplar por mes con sólo unas cinco pesetas diarias de ahorro. Pero todavía hay ediciones fidedignas mucho más económicas, por ejemplo:

- Anábasis (texto completo). 236 pp. 90 ptas.
- Enéida (texto completo). 284 pp. 105 ptas.
- Horacio: Opera omnia. 264 pp. 100 ptas.
- Terencio: Comédias (texto y trad. francesa). 2 vols. 234 ptas.
- Homero: Seis cantos (t. y trad. fr.). 117 pesetas.

OBRAS CULTURALES

que informan sobre el mensaje de una literatura, el mundo griego, por ejemplo:

- Bonnard, A.: *CIVILISATION GRECQUE*. I: De l'Iliade au Parthénon. II: D'Antigone à Esocrate. III: D'Euripide à Alexandre. Lausana, 1954-1959. 30 ptas. un vol.
- Bowra, C. M.: *LA AVENTURA GRIEGA*. Madrid, 1960; 278 pp. 350 ptas.
- Dodds, E. R.: *LOS GRIEGOS Y LO IRRACIONAL*. Madrid, 1960; 290 pp. 150 ptas.
- Guardini, R.: *LA MUERTE DE SOCRATES*. Buenos Aires, 1960; 269 pp. 135 ptas. -Uno de los mejores comentarios sobre literatura antigua-

- Jaeger, W.: PAIDEIA. LOS IDEALES DE LA CULTURA GRIEGA. México, 1962 (2ª ed.). XI-1, 151 pp. 664 ptas.
- Moeller, Ch.: SABIDURIA GRIEGA Y PARADOJA CRISTIANA. Barcelona, 1963. 171 pp. 70 ptas.
- Murray, G.: GRECIA CLASICA Y MUNDO MODERNO. Madrid, 1962; 235 pp. 125 ptas.
- Nestle, W.: HISTORIA DEL ESPIRITU GRIEGO. DESDE HOMERO HASTA LUCIANO. Barcelona, 1961; 39 pp. 200 ptas.
- Pohlenz, M.: L'UOMO GRECO. Florencia, 1962; VIII-884 pp. 910 ptas.
- Reyes, A.: LA CRITICA EN LA EDAD ATENIENSE (600 a 300 a. C.). México, 1941; 284 pp. 184 ptas.
- Severyns, A.: GRECE ET PROCHE-ORIENT AVANT HOMERE. Bruselas, 1960. 242 pp. 375 ptas.
- Tovar, A.: ENSAYOS Y PEREGRINACIONES. Madrid, 488 págs. 125 ptas.
- Toynbee, A. J.: LA CIVILIZACION HELENICA. Buenos Aires, 1960. 263 pp.
- Vernant, J. P.: LES ORIGINES DE LA PENSEE GRECQUE. Paris, 1962; 129 pp. 109 ptas.

VADEMECUM DE CLASE

Es utilísimo llevar siempre consigo un libro general de consulta (para esas preguntas disparadas por el alumno sin relación con la clase o de simple curiosidad). Pueden servir:

- Croon, J.: ENCYCLOPEDIA DE L'ANTIQUITE CLASSIQUE. Bruselas, 1962; 287 d. col. 155 ptas.
- Errandonea, I.: DICCIONARIO DEL MUNDO CLASICO. Barcelona, 1954, 2 vols. 900 ptas.
- Laurand-Lauras: MANUEL DES ETUDES GRECQUES ET ROMAINES. Paris, 1960 (13.ª). fascículos sobre Grecia y tres sobre Roma: Geografía, historia, instituciones/literatura/gramática histórica. 155 ptas. un fasc.
- Sandys, J. E.: A COMPANION TO LATIN STUDIES. Londres, 1960 reimp. 891 pp. 1.455 ptas.
- Seeman, O.: MITOLOGIA CLASICA ILUSTRADA. Barcelona, 1958; 639 pp. 590 ptas.
- Van der Heyden, A.: ATLAS DE L'ANTIQUITE CLASSIQUE. Paris, 1961; 218 pp. 1.000 pesetas. (475 fotos, 71 mapas).

DIDACTICA

Como preparación a la enseñanza:

- Fitzpatrick, E. A.: FILOSOFIA Y CIENCIA DE LA EDUCACION. Buenos Aires, 1958; 546 pp. 220 ptas.
- Highet, G.: EL ARTE DE ENSEÑAR. Buenos Aires, 1959 (2.ª). 32 pp. 75 ptas.
- Mantovani, J.: LA EDUCACION Y SUS TRES PROBLEMAS. Buenos Aires, 1960 (5.ª) 144 pp.
- Mantovani, J.: EDUCACION Y PLENITUD HUMANA. Buenos Aires, 1957 (5.ª) 195 pp. 80 ptas.
- Pascual Fdez., A.: PEDAGOGIA GRAMATICAL. Barcelona, 1962; 244 pp. 50 ptas.
- Russo, G.: LA DIDATTICA COME METODO DI CONOSCENZA. Florencia, 1961. VIII-176 pp. 120 ptas.

Suzanne, M.: ENSEIGNEMENT CONCENTRIQUE. EDUCATION VITALE. Paris, 1957; 245 pp.

Whitehead, A. N.: LOS FINES DE LA EDUCACION. Buenos Aires, 1961 (2.ª) 234 pp. 70 pesetas.

Didáctica particular:

Un método de ejercicios:

Fdez. Galiano, A. Adrados: PRIMERA ANTOLOGIA GRIEGA. Madrid, 1955, 286 pp. 100 pts.

Una buena analogía -liricos: estudio preliminar, métrica, semántica, traducción-:

Del Grande, C.: ANTOLOGIA DELLA GRECA. Nápoles, 1963 (3.ª); 373 pp. 206 ptas.

Delotte, A.: LE VERB GREC. Paris, 1953; 77 pp. 75 ptas.

García Calvo, A.: PLAN DE UNA NUEVA GRAMATICA LATINA en ACTAS DEL PRIMER CONGRESO ESPAÑOL DE ESTUDIOS CLASICOS. Madrid, 1958 (XXI-620 pp.) pgs. 543-551.

Una gramática no expositiva, sino con método pedagógico:

Gastón Burillo, R.: GRAMATICA ELEMENTAL DE LA LENGUA GRIEGA. Zaragoza, 278 pp. 65 ptas.

Un sistema de síntesis gramatical y traducción:

Humbert, J.: MANUEL PRATIQUE DE GREC ANCIEN. Paris, 1962; 229 pp. 300 ptas.

LOS DISCOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CLASICAS. Enseñanza Media 56-58 (1960) 33-340 y Estudios Clásicos 29 (1960) 280-284.

Mariner Bigorra, S.: DIDACTICA DEL LATIN. En PRONTUARIO "CATEDRA 1962-63". Madrid, 1962; págs. 631-664.

Una gramática de referencia, de gran boga en Francia:

Ragon, E.: GRAMMAIRE GRECQUE. Paris, 1963 (9.ª rev.) VI-282 pp. 125 ptas.

R. Adrados, F.: LA SELECCION DE TEXTOS EN LA CLASE DE GRIEGO. E C, 4 (1951) 194-207.

Ronconi, A.: IL VERBO LATINO. Florencia, 1959; VIII-256 pp. 195 ptas.

Ziegler, K.: GRIECHISCHE VERSE - GRIECHISCHE PROSA. Disco: lect. original, trad. y texto. Hildesheim, 1963. 337 ptas.

ORIENTACIONES SOBRE INSTITUCIONES

Cary-Haarhoff: LA VIDA Y EL PENSAMIENTO EN EL MUNDO GRIEGO Y ROMANO. Madrid, 1957; 403 pp. 75 ptas.

Glötz, G.: LA CITE GRECQUE. Paris, 1951; VI-528 pp. 200 ptas.

Paoli, U. E.: URBS. LA VIDA EN LA ROMA ANTIGUA. Barcelona, 1956. XIX-419 pp. 175 pesetas.

VOCABULARIO

Desportes, M.: CARNET DE VOCABULAIRE GREC. Paris, 1961; 382 pp.

Echave-Sustaeta, J.: VOCABULARIO BASICO LATINO. Barcelona, 1952; 206 pp. 40 ptas.

Fontoynt, V.: VOCABULARIO GRIEGO. Santander, 1962 (3.ª) XVII-213 pp. 45 ptas.

Hernández-Restrepo: LLAVE DEL GRIEGO. Comentario semántico, etimología y sintaxis. Barcelona, 1959. 566 pp. 255 ptas.

Mathy, M.: CARNET DE VOCABULAIRE LATIN. Paris, 1961 (6.^a) 216 pp. 110 ptas.
 Saunier, J.: VOCABULAIRE GREC. Paris, 1956; IX-209 pp.

LINGUISTICA Y FILOSOFIA DEL LENGUAJE

- Amarcos, E.: GRAMATICA ESTRUCTURAL. Madrid, 1951. -en reimpresión.
 Bühler, K.: TEORIA DEL LENGUAJE. Madrid, 1963 (2.^a) 500 p. 175 ptas.
 García Calvo, A.: FUNCIONES DEL LENGUAJE Y MODALIDADES DE LA FRASE E C, 24 (1956), 329-360.
 Gili Gaya, S.: ELEMENTOS DE FONETICA GENERAL. Madrid, 4.^a ed. 196 pp. 70 ptas.
 Martinet, A.: ELEMENTS DE LINGUISTIQUE GENERALE. Paris, 1963 (3.^a) 223 pp. 95 ptas.
 Ogden-Richards: EL SIGNIFICADO DEL SIGNIFICADO. UNA INVESTIGACION ACERCA DE LA INFLUENCIA DEL LENGUAJE. Buenos Aires, 1954; 372 pp. 160 ptas.
 Perrot, J.: LA LINGUISTIQUE. Paris, 1963; 135 pp. 40 ptas.
 Roca Pons, J.: INTRODUCCION A LA GRAMATICA. Barcelona, 1960; 2 vols. (467 pp.) 108 ptas.
 R. Adrados, F.: EVOLUCION Y ESTRUCTURA DEL VERBO INDOEUROPEO. Madrid, 1963; 873 pp. 680 ptas. Obra indispensable; tanto para el griego y el latín como lenguas particulares, como para los elementos morfológicos generales del indoeuropeo: desinencias, vocal temática, gramaticalización de -r, -s, etc.).
 Sapir, E.: EL LENGUAJE. México, 1962 (2.^a) 280 pp. 112 ptas.
 Saussure, F.: COURS DE LINGUISTIQUE GENERALE. Paris, 1955 (5.^a) 175 ptas.
 Tesnière, L.: ELEMENTS DE SYNTAXE STRUCTURALE. Paris, 1959; XXVIII-672 pp. 1.020 pesetas.
 Vendryes, J.: LE LANGUAGE. Paris, 1950. XXII-474 pp. 100 ptas.

OBRAS DE TERMINOLOGIA

- Belardi-Minissi: DIZIONARIO DI FONOLOGIA. Roma, 1962; VIII-436 pp. 195 ptas.
 Lázaro Carreter, F.: DICCIONARIO DE TERMINOS FILOLOGICOS. Madrid, 1953. 470 pp. 150 ptas.
 Springhetti, E.: LEXICON LINGUISTICAE ET PHILOGOGIAE. Leiden, 1962, XII-688 pp. 855 ptas.

CONOCIMIENTO DEL ALUMNO

- Fdez. Gallano, M.: LA CLASE DE HUMANIDADES GRIEGAS. Rev. de Educación X, 27 (1955) 114-119.
 Fornaciari, M.: LATINORUM. GUIA PRACTICA PARA LOS PADRES CUYOS HIJOS ESTUDIAR LATIN. Barcelona, 1952; 255 pp. 40 ptas.
 Gesell, A.: EL ADOLESCENTE DE 10 A 16 AÑOS. Buenos Aires, 1958; 540 pp. 360 ptas.
 Hurlock, E. B.: PSICOLOGIA DE LA ADOLESCENCIA. Buenos Aires, 1961; 571 pp. 500 ptas.
 Una muestra de la actualización psicológica en la enseñanza:
 Delcourt, M.: ORESTE ET ALCEMEON. ETUDE SUR LA PROJECTION LEGENDAIRE DU MATRIOLDE EN GRECE. Paris, 1960; 118 pp. 170 ptas.

- Galichet, G.: *METHODOLOGIE GRAMMATICAL. ETUDE PSYCHOLOGIQUE DES STRUCTURES*. Paris, 1963 (2.ª) XII-252 pp. 210 ptas.
- Malinowsky, B.: *ESTUDIOS DE PSICOLOGIA PRIMITIVA. EL COMPLEJO DE EDIPO*. Buenos Aires, 1958 (2.ª) 279 pp.
- Rank, O.: *EL MITO DEL NACIMIENTO DEL HEROE*. Buenos Aires, 1961; 117 pp. 120 ptas.
- Wertham, F.: *LEYENDA OSCURA. PSICOLOGIA DE UN CRIMEN (complejo de Orestes)*. Buenos Aires, 1960; 173 pp. 80 ptas.

Más de veinticuatro mil millones de pesetas invertidos en educación en 1964

Estas cifras son comparables y aún superiores
a las de otros países del mundo occidental

Según un informe de la Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación Nacional, los gastos en Educación realizados durante 1964 ascienden a 24.820,35 millones de pesetas, que representan el 3,10 por 100 en relación con la renta nacional y el 2,68 por 100 respecto del producto nacional bruto, que se estima por el Consejo de Economía Nacional en 923.457 millones de pesetas.

Estos gastos en Educación fueron distribuidos en la siguiente forma: Ministerio de Educación Nacional, 13.592,50 millones de pesetas; Ministerio de Trabajo, 1.998,10; Organización Sindical, 730,20; tasas en Universidades, 120; tasas de Enseñanza media, 250; tasas de Enseñanza técnica, 111,30; Junta Central de Formación Profesional, 393,05; enseñanzas agrícolas, 290,82; enseñanzas náuticas, 126,16; cantidades destinadas a educación en los presupuestos municipales, 150; gastos de enseñanza por asistencia a Centros no estatales, 5.126,52; libros, material, etc., a cargo de economías domésticas, 1.931,10 millones de pesetas. Si en la suma de estas cantidades no se consideran 1.339 millones de pesetas dedicados por el Patronato de Igualdad de Oportunidades a becas, por estimar que revierten a la Enseñanza en alguna de las partidas consignadas, los gastos de educación en 1964 serían 23.481,35 millones.

Según la consideración apuntada en último lugar, el porcentaje de gastos en Educación en relación con la renta nacional sería de 2,94 por 100, y respecto del producto nacional bruto, del 2,54 por 100. En cualquier caso, estos porcentajes son muy comparables con las cifras de los países del mundo occidental. Este resultado, por otra parte, debe ser inferior al real, ya que a pesar de la corrección efectuada en las cifras de la encuesta del Instituto Nacional de Estadística es notorio el aumento de inversiones del sector privado en el periodo 1960-64, inversión no considerada por falta de elementos.

Los gastos totales en Educación en relación con el producto nacional bruto son en algunos países los siguientes: Suecia, 4,14; Suiza, 2,88; Reino Unido, 3,67; Francia, 3,50; República Federal Alemana, 2,79; Italia, 3,42; Grecia, 1,41; Portugal, 2,07; Canadá, 3,72; Estados Unidos, 4,53, y Rusia, 3,74.

En España, el presupuesto de Educación nacional en relación con el total del Estado ha pasado, en tantos por ciento, de 5,49 en 1924 a 11,25 en 1964. En 1931 el porcentaje era de 5,69; en 1940, de 5,51; en 1950, de 7,83; en 1960, de 8,57, y en 1963, de 8,92.

RENOVACION DE LA DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS

«EL MATERIAL MODERNO MATEMATICO»

por el Dr. D. Pedro Puig Adam

Recientemente tuvo lugar en Madrid la XI Reunión de la Comisión Internacional para el Estudio y Mejora de la Enseñanza Matemática a la que asistieron las figuras más destacadas del Profesorado europeo, y en la que se trató concretamente de un tema tan interesante como la modernización del material didáctico a utilizar en las clases de Matemáticas. De la trascendencia de dicha Reunión, con la que se celebró simultáneamente la primera Exposición europea de dicho material, pueden informar los numerosos Catedráticos y Profesores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, Laborales y Escuelas del Magisterio que asistieron a las sesiones, para los que tanto la Reunión como la Exposición fueron un insuperable testimonio de cómo han de renovarse los métodos de la enseñanza dentro del cada día más amplio campo de las Matemáticas.

El doctor Puig Adam, iniciador en España de esta renovación, a requerimiento de la revista ENSEÑANZA MEDIA, recogió en este libro—aparte de la reseña detallada de la Reunión y Exposición anexa.—las conclusiones pedagógicas adoptadas, agregando a los modelos, presentados por las distintas naciones participantes, diversas lecciones prácticas de aplicación, con lo que el libro pasa a ser un valioso elemento de orientación y trabajo para los Profesores de nuestra Enseñanza Media.

El sumario del libro es el siguiente:

Prólogo.

Parte primera: XI Reunión de la Comisión para el Estudio y Mejora de la Enseñanza Matemática: El papel de lo concreto en la Matemática.—Modelos, filminas y films didácticos.—Clases experimentales.

Parte segunda: Exposición de Material Didáctico: Material extranjero (Alemania, Prof. Pauls; Suiza; Uruguay, Prof. Galli; Italia, Profs. Castellnuovo, Campedelli y Pescarini; Francia, Prof. Biguenet; Austria; Inglaterra, Profesores Pesket y Gattegno; Bélgica, Profs. Servais, Delmotte, etc.).—Material español (Institutos Nacionales de Enseñanza Media; Instituto de "San Isidro", Prof. Puig; Institutos Laborales; otros Centros oficiales y privados).—Bibliografía.

Parte tercera: Reproducción fotográfica de modelos presentados en la Exposición (101 fotos).

Parte cuarta: Lecciones prácticas: Uso didáctico del material.—1. Angulos inscritos y arco capaz.—2. Haces de elipses e hipérbolas homofocales.—3. Posiciones de rectas y planos en el espacio.—4. Profresiones.—5. Congruencias y clases residuales.—6. Situaciones didácticas obtenidas por el plegado.—7. Construcciones geométricas con un vidrio oscuro.—8. El paraguas, modelo multivalente.—9. La geometría del atril.—10. Iniciación a las máquinas de calcular.—11. Álgebra y lógica de interruptores y conmutadores.

El precio del libro (ampliamente ilustrado) es de SETENTA PESETAS. Puede pedirse a la Revista "Enseñanza Media".—Atocha, 81, 2.º, Madrid (12).