

La Enseñanza del Latín.
Ensayo de Metodología.

Mannel Socorro Pérez

Profesor en el Seminario-Universi-
dad Pontificia de Canarias y Ayu-
dante en el Instituto de Segunda
Enseñanza de Las Palmas.

6-5-1443

PR
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
LAS PALMAS DE G. CANARIA
N.º Documento 412069
N.º Copia 412074

La Enseñanza del Latín

Ensayo de

Metodología.



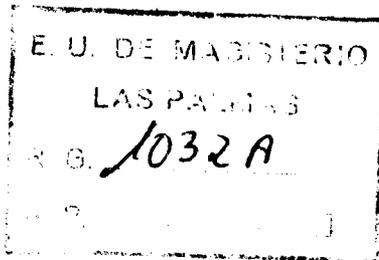
Manuel Socorro Pérez, Pbro.

Profesor en el Seminario-Universidad

Pontificia de Canarias y Ayudante en

el Instituto de Segunda Enseñanza

de Las Palmas.



Dedicatoria

A los alumnos del curso de Perfección de Latín en el Seminario-Universidad Pontificia de Canarias, y a los de primero y segundo curso de Lengua Latina en el Instituto de 2.^a Enseñanza de Las Palmas, ofrece este trabajo como recuerdo del presente curso.

El Autor.

*Informe del Claustro del Instituto de 2.^a Enseñanza
de Las Palmas.*

INSTITUTO NACIONAL
DE 2.^a ENSEÑANZA
LAS PALMAS.
CANARIAS.

Visto, en sesión de 9 del actual, el dictámen favorable emitido por la ponencia designada por este Claustro, para estudio e informe que mereciera la obra a él por V. S. presentada, de la que es autor, "La Enseñanza del Latín. Ensayo de Metodología", por unanimidad se acordó aceptar la propuesta formulada por el Vocal-firmante Dr. D. José Azofra, y declarar como de mérito relevante para su carrera literaria, el valioso trabajo de que se ha hecho mención, que bien le acredita de estudioso y competente en la materia y profundo observador en asuntos filológicos.

Lo que tengo la satisfacción de comunicar a V. S. para su conocimiento y demás efectos.

Dios guarde a V. S. muchos años.—Las Palmas, 13 de Mayo de 1925.

El Vice-Director,
Luis Gómez Arenas.

Sr. D. Manuel Socorro Pérez, Ayudante de Letras de este Instituto.

AL LECTOR

“El estudio es tanto más fácil cuanto más fuerte”.

L. Havet.

Después de explicar varios años por el método tradicional los cursos de tercero y cuarto de latín en nuestro Seminario-Universidad Pontificia, después de tropezar incontables veces con las asperezas e inconvenientes en que ha venido a parar lógicamente este método, decidí ensayar el llamado filológico, pero tales esfuerzos resultaron vanos en la práctica. Mis propósitos hallaron el vacío por toda respuesta. Y he tenido que continuar allí con las rancias teorías de Raimundo de Miguel... y continuaré mientras los Superiores, cuya autoridad acato, no dispongan otra cosa.

Pero dá la coincidencia de vacar en este año la cátedra de Latín en el Instituto de Las Palmas, y el Sr. Director, haciendo mucho honor a mi Título en la Facultad de Filosofía y Letras, me encomendó su desempeño. Entonces, lleno del mayor y más noble entusiasmo, comencé poniendo en práctica el nuevo método, tal cual yo lo he concebido. Los primeros frutos fueron copiosísimos. En unas cuantas clases alternas ya mis alumnos sabían declinar y conjugar. Yo mismo me quedaba admirado de tan grandes progresos. Otros profesores particulares me manifestaban lo mismo. Alguno llegó a decirme; «Otros años, recuerdo, que por Semana Santa estábamos estudiando la conjugación». Y otro: «Jamás los chicos han marchado a vacaciones de Pascua, sabiendo declinar y conjugar y dejando analizados varios párrafos de Lhomond».

Esto es lo que me ha movido a escribir este trabajo. Porque convencido como me hallaba de la eficacia del método, y comprobando en el campo de la experiencia la legitimidad de mi optimismo, hice el propósito de ir anotando después de cada clase, los resultados de la misma, las observaciones y enseñanzas que los mismos niños me sugerían. Así llegué a formar un «Diario de notas» que en cada momento me estimulaban a darles forma y complemento para sacarlas a la luz pública. Pero conste que no me movía a ello el prurito de sentar plaza de innovador, antes bien este pensamiento me sobrecoge y me anonada, por que sé muy bien lo que es la crítica implacable.

Casi me había propuesto dejar estas notas entre los papeles de mi cartera, cuando recabé la opinión de varios amigos, quienes aplaudieron con entusiasmo la idea, y hasta llegaron a insinuarme *el deber* de escribir algo sobre la renovación de los estudios clásicos, para bien de nuestra juventud.

Al fin me decidí. Pero las notas resultaban inconexas, sin orden ni forma adecuada, por lo cual determiné escribir una especie de *Ensayo* a base de esas notas u observaciones. He aquí el único mérito de este opusculito. Carece de citas científicas, se encuentra desprovisto de textos de autores que avaloran este género de obras con su autoridad, apenas he podido tomar alguna frase del prólogo de ciertas gramáticas, porque aún no ha llegado a mis manos ninguna obra que acometa de frente el tema de la metodología en las lenguas clásicas. Todo lo que aquí se dice son apreciaciones particulares recogidas bajo la impresión de las clases, laboratorio de donde entiendo que debe salir toda pedagogía.

Pensé primeramente dividir el trabajo en dos partes: *histórica* y *teórica*. La primera versaría sobre una rapidísima ojeada histórica a la enseñanza de la gramática entre griegos y romanos; en la Edad Media, Renacimiento y tiempos modernos. El relato sería por demás interesante y ameno, y arrojaría mucha luz sobre la segunda parte. Pero no he podido desarrollar esta preciosísima materia por la escasez de bibliotecas y libros donde obtener fuentes históricas. Desde Canarias, desde Las Palmas, tan lejos de los grandes centros literarios, acometer tal empresa es casi imposible por la insuficiencia de medios.

Solamente me he limitado, pues, a la exposición de la parte técnica y en ella notará el lector bastantes deficiencias, porque todo se enfoca desde un prisma individual y subjetivo, careciendo como se carece aquí de precedentes sobre este particular, de personas competentes dedicadas a esta clase de estudios que ofrezcan sabias orientaciones.

Respecto al método que propongo, puedo asegurar que en

la práctica es de excelentes resultados, usado con prudencia y discreción. No se trata de vanos idealismos formados por una imaginación entusiasta y visionaria. Es reflejo fiel de los hechos, de la experiencia. A esta y a aquellos me remito como única prueba posible en la pedagogía práctica.

Algunas de mis orientaciones parecerán imposibles, quiméricas. A esto respondo con estas palabras del sabio francés Luis Havet, gran autoridad en estas materias: «*Ya es tiempo de hacer un examen de los errores pasados. Es necesario—se refiere a la enseñanza del latín—partir de este principio paradójal a primera vista, pero evidente para el que reflexione: «EL ESTUDIO ES TANTO MÁS FÁCIL CUANTO MÁS FUERTE».*» (*)

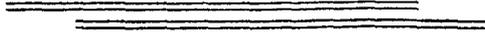
Yo he podido comprobar prácticamente este principio pedagógico. El método tradicional hace de la prosodia un tratado que se estudia al final de la sintaxis. Está prohibido hablar al niño de cantidad de las sílabas y palabras latinas, hasta que ha adelantado bastante en el conocimiento del latín. Estudia la prosodia, llena su cabeza de un torrente de reglas. ¿Para qué? Para nada. Lo que aprende por la mañana ya a la tarde se ha olvidado.

En cambio comiencese a hablar al niño de cantidad en las declinaciones, para que distinga unos casos de otros, en las conjugaciones, para que no confunda desinencias, para que sepa formar los pretéritos y supinos. Háblese al niño de cantidad en los cambios fonéticos, en la formación de palabras... Y el tratado de prosodia o no es necesario o si se estudia aparte, no se hace al llegar a él sino refrescar lo que se sabe, con la ventaja de que cada regla tendrá su correspondiente demostración, de la cual se apodera el entendimiento, y lo que así se aprende difícilmente se olvida. Como éste podríamos citar muchos ejemplos. Por temor a la dificultad de las cosas, porque se creen muchas superiores a la inteligencia de los niños o se explican mal e incompletamente o se reservan para un tiempo determinado, cuando lo más pedagógico sería ir las explicando lentamente, por dosis, y exponer cada materia íntegramente sin faltar al rigor científico.

Se engañan los que creen que el niño no piensa, que no hace uso sino de la memoria. El niño no aprende sino lo que no se le enseña o lo que no se le sabe enseñar. Las demostraciones más difíciles si se saben simplificar pueden ser comprendidas por el niño. Aunque en el presente caso, en la enseñanza del latín nada es difícil si se procede cíclicamente, instintivamente, de lo sensible a lo intelectual, de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil.

(*) Abregé de Métrique-Preface.

Reciba, pues, el lector este opusculito tan sólo con el carácter de *ensayo*, estando en mi propósito más adelante, cuando lleguen a mi poder los datos que me propongo buscar, cuando la experiencia de la clase me facilite mayor copia de recursos pedagógicos, la confección de una obra bastante más amplia, más completa y más libre de los defectos inherentes a improvisaciones de este género.



LA ENSEÑANZA DEL LATIN

Ensayo de Metodología

PARTE GENERAL

I

Dificultades en el estudio de la lengua latina

El latín popular y el latín literario.-Evolución de la lengua latina hasta dar origen a las lenguas románicas.-Dificultad del estudio del latín literario.-El horror al latín.-Poco tiempo que se dedica a esta disciplina en nuestros Institutos.-Reformas necesarias.

El pueblo romano, como el griego, el celta y otros muchos de la antigüedad, usó del idioma latino en sus relaciones sociales y en las variadas manifestaciones de su inteligencia. De aquí la doble forma que presentan todas las lenguas: una que sirve como de vínculo social en las múltiples circunstancias y de la vida del hombre, otra que se usa como instrumento de las ciencias de las artes. No es lo mismo la lengua del Quijote, que la usada por el pueblo español durante el siglo XVI, no ofrece iguales caracteres el latín de Cicerón, que el hablado por el pueblo romano de la misma época.

El castellano, aunque ha evolucionado bastante desde su siglo de oro, nos es fácil advertir en él los mismos rasgos esenciales que presentaba una vez completado su desarrollo. En cambio el latín hablado, el llamado latín vulgar o popular de tal modo se ha transformado para convertirse en las lenguas románicas, que casi podemos afirmar que ha desaparecido, no quedando sino pequeños restos en inscripciones y algunos vestigios en obras dramáti-

cas, didácticas y del género epistolar. En cambio, la lengua erudita, la lengua sabia y artística, abunda en copiosos documentos que llamamos obras literarias. Y cuando hoy se estudia el latín en nuestros centros de enseñanza, es la lengua literaria a la que se dá preferencia, contentándonos con expresar algunas variantes que la separan de la lengua popular.

De aquí nace sin duda la principal dificultad en el estudio del latín. La lengua erudita presenta caracteres muy reñidos con la espontaneidad y naturalidad que usamos en nuestras cotidianas conversaciones. El hipérbaton, las múltiples figuras retóricas, los términos rebuscados, y nada corrientes, disienten mucho del tono familiar con que expresamos nuestras ideas y sentimientos. Añádase que nuestra lengua es derivada inmediatamente del latín vulgar. Esta ya era diversa, y corría por otros cauces que la lengua *estilizada* de los escritores. Con razón, pues, nos extrañan esos lujos de construcción que observamos en Cicerón y Tito Livio.

La experiencia cotidiana corrobora esta afirmación. Al explicar las reglas de sintaxis, observamos en nuestros alumnos una espontánea aversión que en vano nos esforzamos en dominar. Cada ejemplo se les antoja, una fórmula algebraica vacía de realidad. Y aunque les colocamos las palabras en riguroso orden directo, aún es muy visible su extrañeza, constándonos el gran esfuerzo de memoria que necesitan para acompañar la regla del correspondiente ejemplo.

Esto en cuanto a la sintaxis. En Morfología observamos que no encuentran los alumnos tanta dificultad, aunque no cabe duda que la ofrece y bastante grande. Son muchos los casos, muchas las formas de demostrativos, indefinidos y numerales. También el verbo, a pesar de lo sistematizado que está su organismo, por acciones analógicas, presenta muchas variedades, principalmente en la unión del tema de presente con el de pretérito.

Aún mayores son las dificultades de la Fonética y Etimología que ponen a prueba la habilidad del más astuto pedagogo.

* * *

¶ A estas dificultades que podemos llamar *intrínsecas* u *objetivas* se añaden las *extrínsecas* y *subjetivas* no despreciables para el catedrático de Latín.

En los años que llevamos dedicados a esta enseñanza hemos comprobado el *horror* al latín. Así, horror. Nuestra sociedad se halla asfixiada por una atmósfera utilitaria, y ha creído ver en el latín un obstáculo que se opone al goce pleno de ese ambiente. Ha llegado a ser un aforismo la *inutilidad* del latín. Y el catedrático

tiene que multiplicar sus energías para convencer a los alumnos y padres de familia de la gran conveniencia de la cultura clásica, de su valor educativo. Hemos tropezado con niños desaplicados, que por suprema razón de su actitud nos dicen que sus padres les han dicho que *el latín no sirve para nada y que por lo mismo estudiarán lo estrictamente necesario para aprobar.*

Y en vano el profesor se esforzará por suavizar las reglas gramaticales, matizándolas con explicaciones que hablan a la imaginación, en vano acudirá a todos los resortes de la pedagogía ca moderna... El horror al latín seguirá siendo un obstáculo con que se tropezará siempre en clase. Las prevenciones arraigadas no se disipan tan fácilmente.

* * *

Otro obstáculo. El tiempo que se dedica a esta asignatura en nuestros centros docentes. Concretémonos a los Institutos. ¿Qué se puede hacer en una hora alterna de clase? La buena voluntad del profesor y la aplicación de los alumnos puede hacer mucho, pero conste que es a pesar del tiempo. En clases numerosas es casi imposible atenderlas debidamente. Como de ordinario son los alumnos de corta edad, no se puede el profesor extender en explicaciones, porque la atención de la pequeña *troupe* es muy difícil de avivar. Hay que acudir al recurso más productivo de preguntar con frecuencia y estimular la atención con *oportunas* explicaciones a las respuestas deficientes de los incipientes latinos.

Los ejercicios prácticos tan necesarios, apenas hay tiempo de corregirlos. La versión y análisis se hace con extraordinaria precisión. En fin, sesenta minutos apenas dan para empezar en una clase tan práctica.

La reforma se impone en la clase de latín. Es necesario que las autoridades de Instrucción Pública extiendan el latín a cuatro cursos y entonces todo variará, hasta irá desapareciendo el horror al latín, porque los frutos obtenidos por los alumnos serán más copiosos y no a medias como hoy sucede. La cultura clásica producirá sus efectos y entonces el latín servirá para algo más que para ser el blanco de una sociedad que no lo comprende.

Sin embargo, no hay que entregarse al pesimismo. Todas las asperezas, todas las dificultades, serán orilladas con una decidida vocación a la enseñanza, con un método bien orientado, y amor hasta el sacrificio al trabajo y a la investigación científica. Este es el fin de este trabajo según irá notando el lector en sucesivos capítulos.

La gramática latina ciencia y arte.

La gramática tradicional.-El lenguaje es un hecho natural. La gramática moderna es ciencia y arte.-Abandono de los estudios gramaticales.-Los principios de la gramática científica.-Desarrollo de las leyes fonéticas por riguroso método inductivo.

Ha sido necesario que llegasen los tiempos modernos para que la gramática ocupara el puesto de honor que le corresponde. Hasta hace poco se consideraba el estudio de las lenguas como un conjunto abigarrado de reglas sin más base que el capricho y el uso, *Quem penes arbitrium est, et jus, et norma loquendi*.

Esta era la razón potísima de toda regla gramatical, sin que se llegara a pensar que el lenguaje es un don natural concedido por Dios a la criatura racional, como le concedió la vista y demás sentidos, haciendo de ella el compendio y maravilla de toda la creación

El lenguaje no es efecto del arbitrio ni del convencionalismo, sino un fenómeno natural sujeto a leyes fijas e inmutables, cuya razón y fundamento se halla en la misma naturaleza racional.

Si las plantas poseen sus encantos, los animales sus instintos y habilidades ¿el hombre será el único ser que no haya recibido facultades naturales que fluyan espontáneamente de su naturaleza, siendo preciso acudir al artificio, al pacto con sus semejantes, para ponerse de acuerdo en los sonidos que manifiesten las interioridades de su ser? O mejor, ¿el lenguaje es efecto del uso caprichoso o es una facultad innata que debe ser regulada, desarrollada, y perfeccionada por la razón?

La gramática que se ocupa del lenguaje es arte y es ciencia. Todos conocen la multitud de reglas que ofrecen aún los epítomes gramaticales. El Arte es la recta razón de las obras que se hacen. Se declina con reglas fijas, se construyen oraciones obedeciendo a reglas. Y estas reglas no se discuten. Se aceptan como axiomas

inmutables. Es que responden a la recta razón. Es que la gramática es un arte.

Peró no todas las reglas son racionales. Muchas son arbitrarias, algunas inútiles y tampoco escasean las perjudiciales. A esto viene *la ciencia* de la gramática. A investigar la naturaleza de las reglas, a ponderar las causas que las motivaron, a esclarecer mediante una investigación seria muchos hechos inexplicables, que quedan al margen de toda regla, y que han engendrado el discutible aforismo de *no hay regla sin excepción*, a clasificar científicamente esas reglas, a buscar leyes generales que simplifiquen ese confuso y abigarrado conjunto de reglas imposible de retener, a sistematizar, en una palabra, el edificio gramatical, cuya arquitectura no es informe sino bella, ordenada y armónica como toda obra comenzada, desarrollada y perfeccionada por la razón humana.

El considerar la gramática como un arte ha retrasado enormemente los estudios filológicos, trayendo como consecuencia el apartar de esta preciosa rama del saber a muchos hombres de talento cuya actividad ha sido derivada a otras ciencias o ha quedado estéril sin aportar nada al adelanto de la humanidad.

Por eso es frecuente oír hablar contra los estudios gramaticales como algo indigno de personas que valen. Y es que la aridez gramatical no producía el placer científico que hoy ha conquistado gracias a los trabajos de la lingüística comparada. Y si no se ha obtenido el rigor estricto de las ciencias exactas, al menos se ha conquistado para la ciencia del lenguaje todo el valor que se concede a las ciencias naturales e histórico-sociales.

* * *

Y aquí me parece oportuno salir al paso de una pequeña objeción que se hace al hablar de *leyes fonéticas* dentro de la gramática latina. Afirman rotundamente algunos que en la evolución de las lenguas sólo se dan grandes regularidades, tendencias... pero no *leyes*. De lo que se diga resultará completamente definida la apelación de *científica* que damos a la nueva gramática.

¿Qué se entiende por *ley fonética* dentro de un idioma? ¿Es legítimo este nombre? Casi todos los principales filólogos y comparatistas, al hablar de leyes fonéticas hacen siempre la salvedad de la impropiedad de la denominación. Pero dejando a un lado la cuestión de nombres, vengamos al fondo, a la idea que expresamos con ese nombre. Esto es lo capital.

Para llegar a la ley fonética encontramos los siguientes procesos. La filología comienza su investigación desde los primeros momentos del latín (dígase lo mismo de otra lengua). Examina

inscripciones, monumentos, códigos más antiguos; los documentos referentes a los «Fratres arvales», «Ley de las doce tablas», los escritos de Plauto, Terencio Ennio,.. los de Lucilio, Varron... sigue luego con todos los que nos restan de Nevio, Lucrecio, Cicerón, Virgilio, pasa por toda la época imperial y termina con la decadencia y evolución de latín vulgar convertido en las lenguas románicas. He aquí un conjunto copioso de *hechos* que hay que someter a un examen detenidísimo, como haría un naturalista con un montón de rocas que reuniera en una de sus excursiones científicas.

Pero aquí los *hechos*, el material de estudio es producto humano, es hijo de la actividad del hombre, fluye ya espontáneamente ya sometido a su voluntad y a su razón. La naturaleza de estos hechos es fónica y gráfica. Son sonidos escritos. Luego caen bajo el campo de la Psicología, la Física, la Diplomática, la Epigrafía, Paleografía... y estas ciencias, con todos los adelantos que hoy tienen, someten a un riguroso examen esos *sonidos escritos* y de ese exámen salen enteramente depurados, hasta adquirir el carácter de autenticidad aquellos que lo merezcan. Y como los *sonidos* de las lenguas clásicas hoy no se oyen, apelan los críticos a la comparación con las lenguas modernas, derivadas de las antiguas.

Pero aún no basta este método filológico. Es necesario emplear el *comparatista*. No ha brotado del itálico el latín solamente, sino el osco umbro, el falisco y otros dialectos. Ni del indoeuropeo solamente el itálico, sino el celta, el griego, el indoiranio, el eslavo, el germánico.. Y con todos estos idiomas que reconocen el mismo tronco es comparado al latín, y entonces nacen nuevos *hechos lingüísticos*, aún más auténticos y más puros y son desechados otros por apócrifos o falsos.

Mas, aún no ha terminado la crítica. Viene luego la clasificación de esos hechos según *el eje de las simultaneidades y el eje de las sucesividades*. Por el primero quedan unidas las palabras que ofrecen semejanzas o analogías, y nacen entonces los *tipos fonéticos* que tienen semejanza de timbres vocales, cantidades, acentuaciones... y los tipos morfológicos que constituyen la declinación, conjugación, derivación y composición.

Pero los fonemas no se han de considerar solamente en el espacio. El desarrollo de una lengua está sometida al tiempo. El Latín de Plauto no es el mismo de San Jerónimo. Luego hay que examinar los *hechos lingüísticos* según *el eje de las sucesividades* y entonces nos encontramos con las tan discutidas LEYES FONÉTICAS, que no son otra cosa que fórmulas que expresan que entre dos momentos sucesivos de una misma lengua se ha producido un cambio en todas las palabras que presentan la misma particulari-

dad fonética.» En el siglo IV a. de J. encontramos las palabras *meliosem, foedesum, asa, pignosum* y otras mil semejantes. Poco después en el siglo II y primero estas palabras se encuentran escritas *meliosem, foederum, ara, pignora* .. Luego aquí ha habido un cambio de fonema. Y se formula la hipótesis de que la -s- intervocálica se ha convertido en -r-. La hipótesis se somete a infinidad de pruebas y al fin se viene en consecuencia de que *toda -s- se ha convertido en dicha época, y solamente en el dialecto latino del itálico en -r-*. Sin embargo, hay hechos en contrario. Hallamos *miser, asinus, casus*, etc. Luego ¿se ha de desechar la hipótesis? No, porque esos hechos se deben a otras causas que obran en contrario. Así p. e. en *miser* es la disimilación, en *asinus* se trata de una palabra importada, en *casus* no puede evolucionar la -s- porque es una simplificación de *cassus*. Luego no hay excepciones en la proposición dicha. Luego podemos formular la ley así:—*s- se ha convertido en -r-*. He aquí a lo que se llama ley fonética, la ley fonética del *rotacismo*. Del mismo modo podríamos explicarlas todas, como la de apofonía, asimilación, disimilación, etc.

¿Pero dirá alguno cual es la razón de ese cambio? ¿Porqué la la -s- se hizo r y no l o m? Como se vé la ley fonética es la *expresión*, la *fórmula* de un hecho. Luego no se puede explicar por otro hecho. Lo que satisface al espíritu es un principio general. Y estos en ciencias de *hechos* es imposible. Veamos lo que son las leyes de la Física que todo el mundo admite. Supongamos p. e. las leyes referentes a las fuerzas. Estas fuerzas están constituidas en sistema de equilibrio. ¿Porqué? No lo sabemos. En tal sistema entran tales fuerzas, es un hecho que se dan tales fuerzas, pero no se explica porqué este sistema de fuerzas es dado en tal tiempo, en tal lugar, y es compuesto de tales fuerzas. Solamente se nos dice que si tal sistema es dado, tales consecuencias tienen que resultar en virtud del sistema mismo, a no ser que sea impedido por un factor extraño. Las leyes físicas son independientes de tiempo y lugar, pero sus manifestaciones dependen de lugar y tiempo.

Pues la palabra latina es un sistema de fuerzas. (*) No tenemos ninguna razón general, ningún principio que nos explique satisfactoriamente el *hecho* de que los elementos del sistema y su organización en sílabas contiene tal valor. Que estas fuerzas permanezcan en equilibrio, o que este equilibrio se rompa, produciendo determinadas consecuencias, depende de circunstancias exteriores. Pero lo que se puede explicar, lo que admite la *formulación* de leyes generales, es lo que resulta de ese equilibrio, de las fuerzas contenidas, en el sistema dado de tal sílaba, palabra o frase.

(*) Juret-Phonétique latine p. 4.

La Fonética, pues, al formular leyes, ha tenido que hacer un trabajo previo muy lento, muy razonado sobre el valor de vocales y consonantes, sobre sílabas, acentuación, cantidad... Y solo entonces, ya en posesión de un gran tesoro de investigaciones, por medio de un riguroso método inductivo establece leyes, leyes que son muy distintas de las naturales y jurídicas, porque una piedra que pierde su base tiende siempre a estar en equilibrio, una ley jurídica manda lo que se debe hacer y prohíbe lo contrario... pero una ley fonética es tan solo *la afirmación de un hecho* conocido que se ha verificado en una época determinada y que cesó con dicha época, y ocurrió en una determinada comarca y no en todos los países, ni aún en todas las regiones de uno solo.

Véase, pues, el sentido, los límites de la llamada ley fonética, según la doctrina que leemos en los principales autores modernos, que hablan de la materia. Así concebida creemos que por nadie puede ser negada, por apasionado partidario que sea de la enseñanza tradicional de la gramática.

Hay autores, que como Brugman afirman «El concepto de ley sin excepción fluye lógicamente del mismo concepto de ley. Insistir fuertemente sobre la regularidad de los cambios fonéticos es justificable y recomendable enfrente de las excepciones de la antigua lingüística y de los gramáticos empíricos tanto antiguos como modernos. Porque estos gramáticos no reflexionan que las excepciones a las leyes fonéticas no son en sí mismas, sino fenómenos sometidos a una estricta causalidad, fenómenos en los cuales se puede reconocer enseguida, en gran parte, el efecto de leyes de un valor más o menos general». (*)

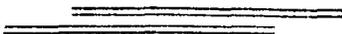
Y como prueba de estas afirmaciones del gran filólogo y comparatista alemán, véanse algunos hechos que por estar más cerca de nosotros, llevarán el convencimiento aún a los más rezagados. En la evolución del castellano encontramos la ley de debilitación o menor esfuerzo, en virtud de la cual las consonantes mudas fuertes intervocálicas, se hacen débiles *c, qu, t, p*, se convierten en las débiles *g, gu, d, b*: *focu-fuego, latrare ladrar; natu-nado; lupo-lobo; latrone-ladrón*. Y lo mismo ocurre con la evolución de vocales *e* abierta latina es *ie* castellana: *bene-bien; petra-piedra; metu-miedo* y *o* abierta es *ue*; *bono-bueno; rogat-ruega*. También *e* y *o* cerradas permanecen *habere-haber; toto-todo*.

Pues a estos cambios se les llaman leyes fonéticas, que ocurrieron entre el siglo IV y XII en que encontramos ya el castellano formado, y ocurrieron en una comarca determinada, con clima, ambiente y relaciones sociales determinadas. Pero que ya no ocurrirán más, como tampoco se verificaron en Cataluña, Galicia y

(*) Abregé de grammaire Comp. pag. 41.

Portugal. Y si esto se verificó en la evolución histórica del castellano ¿qué inconveniente hay para afirmarlo del latín al separarse del itálico y del indoeuropeo?

Con lo dicho creemos que se puede dar por bien probada la legitimidad de las leyes fonéticas en la lengua latina, el valor científico de las mismas, y por consiguiente, bien manifiesto el objeto de la gramática moderna, que puede figurar, teniendo por base principios tan inmutables, entre las ciencias naturales y sociales.





III

Necesidad del método en la enseñanza del latín.

*Principio general del buen método.-Valor educativo del latín.
Valor del método histórico-comparado.*

La experiencia enseña las dificultades grandes con que tropieza el niño al comenzar el estudio de la lengua latina. Las muchas prevenciones que de ordinario le han formado contra esta asignatura, comienza a palparlas desde que hojea las páginas de la Gramática llenas de reglas y paradigmas tan áridos, que nada dicen a la imaginación. Todo le hace prever un curso lleno de asperezas, solamente tolerables, porque es necesario aprobar el curso y continuar los estudios hasta obtener el apetecido grado.

La realidad, sin embargo, es muy distinta de las apariencias, cuando el profesor, honrando su alta misión, se halla dotado de una entusiasta vocación por la enseñanza, vocación que acude a todos los resortes posibles para suavizar las asperezas de la asignatura con un método sencillo que arrastre la atención de sus discípulos y les inspire entusiasmo por la lengua de Cicerón.

Sin un buen método el latín se hace imposible. Con un método adecuado gusta y deleita como las ciencias más objetivas y prácticas. Para esto es imprescindible aquel principio fundamental de toda pedagogía: *Enseñar es excitar las fuerzas internas del alumno.*

El alumno no se puede tomar como una máquina, como un mero autómatas que repite reglas y definiciones. Hay que despertar sus facultades, aplicándolas a sus respectivos objetos y *excitándoles* continuamente hasta que consigan su pleno desarrollo. Pero no debe el profesor ser en este continuado ejercicio un instrumento *externo*, como si dijéramos, del desarrollo intelectual de su discípulo, sino que debe compenetrarse con él, mediante un íntimo conocimiento de su psicología, y seguir paulatinamente de lo conocido a lo desconocido hasta hacerle pensar por cuenta pro-

pia. Por eso cuantas más fuerzas latentes se pongan en ejercicio se tendrá una educación más perfecta y completa.

La lengua latina ofrece un alto ejemplo educativo, apenas comprendido hasta que un método nuevo lo ha venido a demostrar. Antes se consideraba también al latín como altamente educador, pero no en el mismo sentido de hoy. Una vez obtenida la posesión de la lengua por métodos penosísimos, ya se estaba en el secreto de los tesoros de la antigua Roma, el pueblo dominador del mundo y creador del derecho. La lengua era *un medio* para penetrar en los arcanos del mundo antiguo, para gustar las bellezas de Virgilio, Catulo y Horacio y solazarse en los armoniosos períodos de los discursos de Cicerón. El espíritu se deleitaba ante tan amplios horizontes. La antigüedad clásica renacía en las edades modernas.

Pero hoy la lengua latina ofrece otra más grande utilidad. Partiendo del principio de que el lenguaje refleja el pensamiento, de que el *verbum* es el signo oral de la idea, concluimos que, estudiar el idioma latino, es estudiar los sentimientos, los ideales, las empresas, la civilización romana, raudal fecundo que ha dado origen con la griega a toda la civilización moderna. Y si el pensamiento procede siempre lógicamente, las palabras que lo reflejaron en su origen, desarrollo y perfeccionamiento, exteriorizarán esta armonía interior hasta el punto que su estudio nos proporcionaría el elemento más eficaz de que disponemos para perfeccionar nuestro espíritu.

Lengua *sabia* se ha llamado a la lengua latina, pero conste que esa sabiduría no la comunica sino a los que *saben* estudiarla debidamente, mediante el método histórico-comparado, único que nos pone en posesión de todas sus riquezas y secretos. Si antes era necesario estar en posesión de ella para comenzar a gustarla, hoy desde que se comienza, se siente placer y atractivo, porque en cada forma advertimos un todo armónico que habla a la razón y la despierta y excita haciéndole contemplar la verdad y deleitarse en ella.

De aquí la gran necesidad del método en el estudio de la lengua latina. Con el método, todas las dificultades quedarán vencidas. El niño irá gradualmente asimilándose tan precioso idioma sin hacer gran esfuerzo, antes bien, ansía, como lo hemos comprobado prácticamente, el pasar enseguida a materias desconocidas para hacerse de una vez con el preciado tesoro. Su inteligencia una vez despierta, prevé nuevos horizontes para su recreo, siente la necesidad de progresar hasta dominar por completo el objeto de su estudio.

Métodos.

Aplicación al latín del método analítico y sintético; inductivo y deductivo.

«El método didáctico—dicen los señores Muñiz y Pertusa en su Pedagogía—es el camino que debe seguirse en la misma verdad o lo que es lo mismo, el conjunto de reglas, leyes y principios que el maestro debe poner en práctica al enseñar, para excitar y dirigir las actividades del niño con el fin de atender adecuadamente, a su instrucción y educación.» Y el señor Achille citado por los mismos autores: «El método es la manera de escoger, de disponer y de exponer la materia: es relativo al fondo y a la forma. Con relación al fondo determina la elección, el orden y encañamiento de las materias que conviene tratar... En cuanto a la manera de exponer se ocupa de los medios, de las formas y procedimientos de enseñanza.»

De la utilidad del método tanto en el profesor como en el alumno me parece ocioso hablar, después de los sorprendentes resultados que hoy se obtienen con su aplicación, lo mismo en la escuela primaria que en el aula universitaria. Antes se aprendía a fuerza de *machaqueo*, que degeneraba en rutina y atormentaba cruelmente al alumno. Hoy la habilidad del profesor, al par que cultiva todas las facultades del alumno, facilita enormemente su trabajo, dejándole reducido al *mínimum* de esfuerzo. Y todo depende de un buen método.

Los métodos admiten muchas clasificaciones y han recibido diversos nombres, pero las dos clasificaciones fundamentales son las siguientes: método analítico y sintético, método inductivo y deductivo.

El método analítico descompone un todo en sus diversas partes, para hacer un minucioso examen de cada una—el sintético, reconstituye las partes antes estudiadas para formar el todo. Ambos métodos se ayudan y completan mutuamente cuando son sabiamente empleados.

Apliquémoslos al siguiente verso de Virgilio:

Sicelides musæ paullo majora canamus.

Con el método analítico tenemos: *Sicelides* : t. dental, voc de plural, cuya desinencia es *-es* tiene la misma desinencia el nom. y el acusativo. Diferéncianse en que la desinencia del nom. voc. es larga por analogía con los temas en *-i*, la del ac es larga por que procede de *ens* que alargan la *e* por compensación. *Sicelides* es adjetivo que concierta en gen. num. y caso con *musæ* y hace el nominativo *sicelis* de *sicelid-s* > *siceliss* > *sicelis* por asimilación y reducción de la geminada. Luego podría hacerse igual análisis sobre etimología y métrica.

Musæ es voc. de plural del t. en *-a* : *musa*. Son iguales el gen. dat. de sing. y nominativo de plural *Musæ* viene de *musa-i*, pues la *-i* es desinencia del nom. voc. de plural, que al unirse a la *-a* del tema, dió el diptongo *-ae*, en el siglo II a. d. J. Está en vocativo porque es la persona a quien el poeta dirige su invocación.

Paullo es un adverbio de cantidad que significa *un poco*. Se ha formado de *pauk-slom* que evoluciona así *paustum* : *paullum* y simplificada la *ll* en el s. I.^o dió *paulum* aunque otros afirman la siguiente formación *paulo* como *pau-per*, *pau-cus*. *Paulo* aquí atenía la significación del comparativo *majora*.

Majora es comparativo de *mag-nus*, donde el sufijo *-ios* se ha unido inmediatamente a la raíz, mientras es regla general que se una al tema como *rectior* de *recto*. En *majora* se ha asimilado la gutural *g* a la *i* del sufijo convirtiéndose aquella en *i*. *Majora* es por *majosa* donde se cumple la ley del rotacismo. Se declina como los temas silbantes: *tempus-oris*. Está en acusativo de plural, complemento directo de *canamus*. Es un adjetivo sustantivado y significa: *algo mas alto, cosas mas elevadas*.

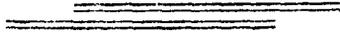
Canamus. 1.^a pers. de plur. del pres. de subj. del verbo radical *cano*. La forma se deshace así: *can - a - mus*, donde *- mus* es desinencia personal de 1.^a pers. de pl., *-a-* característica temporal del presente de subj. *can-* raíz y tema del verbo. Significa *cantemos*. Se emplea el presente de subjuntivo por el imperativo como exhortando a las musas a una acción común.

Una vez empleado el método analítico podemos por medio de la síntesis unir las antedichas palabras para formar una proposición independiente volitiva, y combinándolas rítmicamente podemos formar el bellissimo exámetro que nos presenta Virgilio.

El análisis empleado, tal vez a algunos parecerá rigoroso para niños, pero aquí se habla del método en general, en la práctica el maestro debe siempre encomendarse a la capacidad intelectual de sus discípulos, enseñando cada cosa donde convenga, como diremos más adelante.

La inducción consiste en ir de lo particular a lo general, de los hechos a las leyes que los rigen. La deducción parte de leyes generales, aplicándolas a casos concretos y particulares.

En la enseñanza del latín también se pueden emplear ambos métodos. Supongamos que en un párrafo de Cicerón hemos tropezado con las siguientes palabras, *corporis, temporis, erit, amare, operis, haurio, juris...* En cambio leyendo el mismo Cicerón, Plauto, o Virgilio hemos tropezado con estas otras *corpus, tempus, est, esse, opus, haustum, jus...* Inmediatamente caemos en la cuenta de que ha habido un cambio de *s* en *r*. Estamos en presencia de un fenómeno lingüístico, que nos llama la atención. Sin embargo, no podemos aventurar explicaciones. La inducción no debe proceder precipitadamente. Multiplicamos nuestras lecturas de autores clásicos, arcaicos y de decadencia. Comparamos estas palabras con otras iguales o semejantes de los dialectos itálicos, del celta, del griego... Y por término de nuestras investigaciones venimos a concluir que este fenómeno arranca del indoeuropeo puesto que se encuentra en sanskrit, griego, latín y germano. (*) En latín se produjo hacia el 350 an. de J. C. y siempre que se hallase la fricativa dental sorda entre vocales, quedando así formulada la ley del rotacismo. La deducción ha sido empleada en nuestras escuelas desde época muy remota, degenerando en el funesto sistema que hoy se bate en retirada con gran algazara de los incipientes latinos. Consiste en formular una regla general y después aplicarla a los mil casos que suelen presentarse, ocurriendo con frecuencia que las excepciones compligan de tal modo la regla, que se necesita un prodigio de memoria para dominarla. Recuérdense a este objeto las reglas referentes al género de los nombres, las de pretéritos y supinos y las innumerables de prosodia.



(*) Brugman Abregé—páginas 280, 209, 210, 213.

Procedimientos en la enseñanza del latín.

- A) *Procedimientos verbales.*-El vicio del verbalismo.- Necesidad de la viva voz del maestro.- Amenidad. B) *Procedimientos intuitivos.* La intuición sensible e intelectual. Las grafías, los cuadros sinópticos. C) *Procedimientos activos.* La pedagogía moderna eminentemente creadora.

Llaman los pedagogos *procedimientos* a los medios que es necesario poner en la práctica para cumplir los métodos o caminos señalados anteriormente. A este propósito se nos habla de la *trilogía didáctica* o sea de los tres instrumentos principales para excitar en el alumno la actividad intelectual, estimulándola al trabajo, al mismo tiempo que se le propone la materia u objeto de ese mismo trabajo: *procedimientos verbales, intuitivos y activos.*

Veamos como se pueden practicar estos procedimientos en la enseñanza de la lengua latina.

A) *procedimientos verbales.*- Son los que se valen de la palabra para explicar la lección diaria. La práctica enseña que *la palabra* es un elemento casi necesario para comunicar nuestras ideas y sentimientos a los demás. La sociabilidad se haría imposible si no poseyéramos esta facultad que Platón llamaba divina, para significar su excelencia. En nuestras explicaciones de cátedra nos es imposible prescindir de ella. Aún en las clases más experimentales el profesor *habla* para que sus discípulos adquieran nociones claras de las ciencias, y no solo habla, sino que se ve obligado una y dos veces a repetir una misma explicación, convencido de que la repetición, el hablar de una misma cosa muchas veces, graba más profundamente los principios científicos.

Pero si la palabra es necesaria, el *verbalismo* es un vicio detestable. Nada engendra tanta confusión en el espíritu del alumno como esa locuacidad inagotable que se suele emplear en cátedra, aún para las cosas más sencillas. Los discursos en cátedra, puede que sean muy didácticos en aulas universitarias donde los

oyentes son ya *mayores de edad*, y están capacitados para separar con buen discernimiento la paja del trigo; pero en Institutos, al menos en las clases de los primeros años, los *discursos científicos* no solo son pedagógicos sino perjudiciales.

Cuantas veces hemos tomado la palabra para hacer la explicación de la lección del siguiente día, hemos tenido que interrumpirla varias veces, ya para imponer silencio, ya para llamar la atención de los distraídos. Aún saliendo a la pizarra y valiéndonos de mil comparaciones y figuras, no faltan *traviesillos* que metan ruido, y reciban cuanto se dice como quien oye llover.

Sin embargo, no por esto el profesor debe cruzarse de brazos y abandonar los alumnos al libro. No; este procedimiento debe pasar a la historia a pesar de las extraordinarias comodidades que ofrece a los maestros *poltronas*. El libro es un poderoso auxiliar, pero nada más que un auxiliar. El catedrático es la sal de la clase. Cuando el catedrático duerme ¿qué se puede esperar de los alumnos?

Hay, pues, que huir de los dos extremos, de hablar mucho y no decir *ni pio*. En el medio me parece que está la virtud.

He observado en las clases de 1.^o y 2.^o curso de latín que la explicación más bien recibida, es la que se espera, la que se hace con oportunidad. Varios alumnos no responden una pregunta intencionada. La pregunta se hace en distintos sentidos. Poco a poco se va dejando adivinar la respuesta. La expectación crece en el infantil auditorio. Y una vez preparado el terreno se hace con las palabras más concisas la ligera explicación del asunto en cuestión. Esto difícilmente se borrará de la mente del alumno.

Esto no obsta para que se dedique un cuarto de hora o diez minutos a la explicación del día siguiente. La experiencia misma me dice que se obtienen muchos frutos, sobre todo en los alumnos aprovechados. Aunque es muy útil interrumpir de vez en cuando la explicación e interrogar a alguno, a fin de interesar a todos.

La mejor cualidad de la explicación debe ser la *amenidad*, manteniendo constantemente viva la imaginación. Para esto ayudan muchísimo los

B) *Procedimientos intuitivos*.—Son los que se valen de la intuición y se dividen en *sensibles* o externos e *intelectuales* o internos. La intuición sensible casi no se puede practicar en la enseñanza del latín, al menos en la intensidad con que se hace en Geografía, Historia natural o Física, quedando reducida solamente al trazado de esquemas, cuadros sinópticos, escritura de proposiciones etc... todo lo cual cae dentro de la intuición intelectual. Esta sí que es absolutamente necesaria en la enseñanza del latín. No hay explicación más amena que la que vá acompañada de procedimientos gráficos.

Ya podrá repetir el catedrático de latín las veces que quiera las desinencias de los nombres, podrá enderezar todas las disquisiciones fonéticas que desee, haciendo discursos muy bellos y muy profundos... Los alumnos se quedarán en ayunas si no se molesta en ir al tablero y trazar el parodigma de las desinencias, acompañándolas de los correspondientes ejemplos y preguntas sueltas sobre el particular.

Con este procedimiento se hacen prodigios. Para explicar la pasiva de las conjugaciones me ha bastado en el presente curso trazar las desinencias personales y los cuatro participios de pretérito de los temas tradicionales *lectus, amatus, monitus, auditus*. Las primeras para los tiempos del tema de presente y los segundos para los formados del tema de pretérito. Acompañé la explicación con ejemplos de las cuatro conjugaciones, hice que algunos repitieran el procedimiento y quedé admirado cuando en la clase siguiente niños, de 11, 12 y 13 años, conjugaban cualquier verbo que se les propusiera, facilitándoles los temas. En cambio, aún recuerdo cuando pasé por las aulas, que necesitamos más de 15 días para asimilarnos el mecanismo de la pasiva de la conjugación tradicional a fuerza de repeticiones, pero sin llegar a poseerla con seguridad científica, porque carecía de normas fijas e indefectibles.

Sin embargo, no se puede abusar del procedimiento intuitivo, porque aún en el niño predomina la imaginación cuyos vuelos no se pueden coartar impunemente con rayas y cuadros sinópticos. Estos ayudan eficazmente en las explicaciones, pero no lo son todo. Hay que desarrollar integralmente las facultades del niño, y no llegar al abuso de una con menoscabo de las otras. El método tradicional ha caído en descrédito por el abuso que hace de la memoria hasta convertir al alumno en un loro, como lo hemos comprobado en algunos examinandos que para dar en la forma *legunt*, tienen que comenzar por *lego, legis, legit*... hasta tropezar casualmente con ella. En cambio, por el nuevo método, no se dará inmediatamente con la forma, pero desde que se les insinúa la desinencia *-nt* caen enseguida en que es tercera pers. de plur. y como ante esta desinencia no hay otra forma que tenga la vocal temática *-u-* el presente de indicativo sale espontáneamente, sin acudir al procedimiento del papagayo.

C) *Procedimientos activos*.--Consisten en ejercitar la actividad del alumno. El P. Manjón adquirió fama universal con estos procedimientos. El mejor medio para enseñar geografía es formar relieves donde los niños *palpen* los ríos, montañas, volcanes y hondonadas. «*Obrar y hacer*:—decía Kant—he aquí el secreto del estudio fecundo: *Hacer y obrar* he aquí el gran precepto, el único precepto de enseñanza, porque contiene en germen todos los demás.»

La práctica acredita elocuentemente esta doctrina. El antiguo aforismo «*tantum scitur, quantum in memoria retinetur*» es necesario modificarlo hoy radicalmente en esta forma: «*tantum scitur, quantum propria activitate agitur*». Dejemos la impresión de placas al fonógrafo y hagamos de los niños hombres activos, conscientes, trabajadores. Inspirémosles confianza en sus propias fuerzas, y no les infundamos el desaliento, diciéndoles que todo está hecho ya. La buena didáctica consiste en despertar esas fuerzas ocultas que se hallan en la naturaleza humana, revelarlas al mismo individuo que las posee, pero que las desconoce, proponerle el asunto donde proceda ejercitarlas y estimularle a obrar, a deshacer lo que encuentra hecho para que lo recomponga. Realmente el papel del pedagogo moderno es el de verdadero *creador*. ¡Cuántas cosas permanecerían en el misterio sino tuviesen una *mano amiga* que les dijese como a Lázaro: *levántate y anda!*

La enseñanza del latín sin práctica, sin continuos y repetidos ejercicios, será completamente estéril. Desde la primera lección el latín debe ser práctico. Hay que comenzar por familiarizar al alumno con el idioma mediante repetidas lecturas. Y en sucesivas lecciones hay que repetir ejercicios escritos sobre declinaciones, conjugaciones, como se indicará más adelante. Pero no es esto sólo. El niño no debe ajustar su actividad solamente a imitar un patrón fijo o sea los cuadros de paradigmas. Hay que preponerles algunas frases, desde los primeros días, donde distinga las desinencias de los temas, hay que ejercitarle en la descomposición del trozo de latín y hacérselo reconstruir, en lo cual encontrará gran placer. En muchos casos el mismo alumno puede deducir de un trozo leyes y reglas sin haber saludado la gramática. Y no se diga que esto es demasiado para un principante. No hay nada imposible cuando insensiblemente se vá pasando de lo fácil a lo difícil, cuando todo se explica con claridad y sencillez. Digan lo que quieran los aferrados a antiguas rutinas, el niño piensa cuando se le enseña a pensar, por pequeño que sea, y cuando se le sabe enseñar a pensar. El discurrir no es patrimonio del adulto, como algunos creen, y sino a la experiencia me remito que es la prueba mas contundente.

Bástame decir que los tres procedimientos verbales, intuitivos y activos se ayudan mutuamente y se complementan. El verbal sin el práctico degenera en rutina, el intuitivo sin el verbal es imposible en la enseñanza de una lengua, y el práctico sin el intuitivo no es tan eficaz y sin el verbal no conviene tan bien a la imaginación del niño, convirtiéndole en verdadero imitador de paradigmas y modelos.

Las formas de la enseñanza.

Papel del profesor en la clase.-La forma narrativa: sus inconvenientes. Ventajas de la forma interrogativa.-Combinación utilísima de ambas formas.

Por propio convencimiento y sin haber saludado libro alguno de Pedagogía he llegado a formar este gran postulado: la enseñanza es un trabajo mutuo entre catedrático y alumnos. Cuanta más compenetración haya mas fecunda es la labor. El catedrático sin perder su puesto de honor debe conducirse en clase como si fuese el primer alumno de la misma, sin que pueda admitirse el que los alumnos le pierdan el respeto u otras cosas por el estilo. He podido convencerme hasta la saciedad que el respeto más profundo tiene su fundamento en el amor, y tratándose de relaciones entre maestro y discípulos, también exige el respeto juntamente con el amor, el prestigio que se crea en la clase, inmediatamente que los alumnos se dan cuenta de que el catedrático domina la materia que enseña, y está poseído de un gran entusiasmo, de una decidida vocación por la enseñanza y un deseo vehemente de que los alumnos aprovechen.

Esta es la base de toda enseñanza fructífera. Sin ella todos los métodos y procedimientos son inútiles. Y me confirma en ello, el ver catedráticos y profesores eminentes, con ciencia sobrada, cuyos alumnos no adelantan paso. Si estudian algo es por temor al suspenso. Y hasta se dá el caso bochornoso de que los mismos discípulos les pongan en ridículo por calles y plazas. Es la falta de compenetración mutua, que no se toma la cátedra como colaboración, sino como un ateneo donde se pronuncian disertaciones más o menos brillantes y donde el auditorio aplaude por temor o adulación.

«No le aprovecha al alumno, dice un pedagogo, lo que hace y dice el maestro sino lo que éste le hace decir y hacer». Es, pues, la enseñanza obra de la actividad de uno y otros.

¿Y cómo debe el catedrático *exteriorizar la parte de actividad*

que le corresponde en esta obra mancomunada? Hemos hablado de procedimientos orales, intuitivos y activos. Réstanos decir brevemente cómo adquieren cuerpo o fisonomía exterior estos mismos procedimientos, a lo que llaman los pedagogos *formas de enseñanza*.

Las formas de enseñanza son principalmente dos: la narrativa y la interrogativa o socrática. En la primera el maestro se limita a *expresar* el asunto sin que el discípulo tenga otra intervención que el escuchar, tomar notas o retener lo que dice, en la segunda el maestro llama la atención sobre un objeto, y después con hábiles preguntas irá gradualmente llevando al alumno al conocimiento exacto del mismo.

La primera forma tiene los siguientes inconvenientes *a)* exige mucha tenacidad de atención en el alumno para seguir los diversos aspectos de un mismo asunto *b)* las definiciones y principios de ordinario muy abstractos quedan sin comprender *c)* las narraciones si no se matizan con ejemplos, comparaciones... se hacen áridas, monótonas y pesadas *d)* y por lo mismo la forma expositiva requiere en el catedrático una gran imaginación, mucho entusiasmo, un dominio absoluto de la materia y una esmerada preparación práctica para exponer con sencillez y naturalidad.

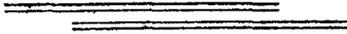
En la clase de latín hay que emplear muchas veces la forma expositiva, sobre todo en sintaxis; pero siempre usando del tablero, de lo contrario el provecho es casi nulo. Ya se puede exponer cien veces la teoría del relativo, que siempre quedará incomprendida del alumno, si con ejemplos tomados de gramática castellana y repetidos y variados en la pizarra, no se va paulatinamente desarrollando la explicación. Aún trasladando las proposiciones castellanas al latín, y descomponiendo la frase en sus elementos simples, todavía el trabajo no rinde el fruto apetecido, sino nos auxiliamos de la forma interrogativa y de procedimientos gráficos en el tablero. Se señalan ejercicios prácticos y en la clase siguiente, después que el alumno ha puesto su actividad en la materia, todavía hay que corregir mucho y repetir más. No en vano la repetición continua ha sido llamada la madre de la ciencia, pero conste que esa misma repetición y continuo interrogatorio, vá en descrédito de la forma expositiva.

En cambio la interrogativa evita todos las anteriores inconvenientes. Una vez dadas las reglas generales de una teoría, como especie de *materia prima*, hágase copiar al alumno una o dos frases en el tablero. Aun más claro, escríbanse en un lado las desinencias de la declinación latina con toda claridad, y en otro extremo un trozo de latín. Inmediatamente se procederá al interrogatorio sucesivamente a varios alumnos. Cuando el uno ignora el caso de una palabra se le pregunta a otro. Las chicos se estimu-

lan mutuamente, el interés de la clase aumenta, y la atención es imposible que decaiga un momento.

De este interrogatorio nace onseguida en el alumno la idea de lo que es una desinencia, que no llegaría a comprender en mucho tiempo en la forma expositiva. Luego surge la idea de que hay algo más que desinencia en la palabra, y una vez puesto en actividad, duda, tropieza con dificultades, y entonces el catedrático tiene la bellissima oportunidad de ir graduando preguntas, resolver dificultades y al fin caer en una ligerísima explicación sobre temas y desinencias sin que a los alumnos se les pierda ni una sola sílaba de la explicación.

Por lo dicho se comprenderá, facilmente, la necesidad de simultaenear en la enseñanza del latín la forma narrativa e interrogativa, pero estimo que la segunda vendrá en acto cuando la primera lo pida. Y ambas también serán ineficaces si el profesor no sabe excitar la actividad del alumno, limitándose a explicar con mucha prosopopeya desde su sitial, sin descender a lo que piden tiernas inteligencias, o sea ayuda y cooperación en la comprensión de los asuntos que se tratan.



El texto pedagógico y su uso.

Condiciones del buen texto a) solidez doctrinal b) completo c) ordenado d) claridad y sencillez e) sobrio de estilo. Abuso del texto. Los funestos apuntes. Necesidad del texto.

A cada momento aparece una nueva gramática latina para el uso de las clases de segunda enseñanza, tanto en Seminarios como en Institutos. Y en honor a la verdad, y sin deseo de molestar a sus respectivos autores, no todas llenan su cometido ni parecen ventajosas para el uso de las clases. Tal vez la razón de estas deficiencias no sea otra sino el prisma individual tras el cual contempla las cosas cada autor. Y lo que a uno parece metódico e inmejorable, a otro se le ocurrirá disparatado y desordenado. Se suele decir que cada maestrillo tiene su librillo, y esto, hasta cierto punto tiene mucho de verdad, porque no todos enseñamos de la misma manera, ni todos consideramos las mismas cosas ventajosas, para nuestros alumnos. Por eso, rara vez encontramos un texto que llene nuestros deseos y nos parezca completo *ex omni parte*.

Los preceptistas exigen en el texto pedagógico las siguientes condiciones:

a) *Solidez* en la doctrina, esto es, que los principios que se expongan se ajusten a la verdad, y las teorías contengan gran probabilidad, evitando en un libro destinado a exponer nociones básicas y fundamentales, todo alarde de erudición, que de ordinario siembra la confusión en las mentes infantiles. Dejemos a las Universidades la exposición de las profundas teorías filológicas, y en los Institutos, al menos en el plan de dos cursos que hoy rige, contentémonos con exponer las nociones elementales del arte y de la ciencia del latín, pero siempre cuidando que nada contradiga, antes bien ayude y sea base de lo que el alumno ha de estudiar más tarde en las Facultades de Letras.

b) La doctrina debe ser *completa*, pero sin redundancias, *escogida*, de modo que nada se omita que sea fundamental.

c) El método a seguir en la exposición de asuntos, debe ser gradual, uniforme, lógico. Primero nociones claras y comunes a la misma lengua castellana, ya conocida del alumno; luego se irá introduciendo habilmente en el estudio del latín, partiendo de principios conocidos. Han de evitarse las vanas definiciones, tormento de los alumnos, procurando que el mismo alumno *las haga*, cuando conozca la materia. Las divisiones deben responder a distintos aspectos del asunto, pues se dá el triste caso que en cada gramática vemos divisiones distintas de un mismo asunto, lo que nos confirma que en materia de divisiones hay mucho de arbitrario y convencional.

d) Se recomienda tal vez más de la cuenta la *brevidad*, sacando siempre y a toda hora el *esto brevis* de Horacio. En esto tal vez nuestros compendios han sido demasiado rigoristas. Hay algunos libros de texto que más bien parecen catálogos de asuntos o simples esqueletos de asuntos, donde la aridez campea, la oscuridad reina y el hastío se apodera del lector. Otros son demasiado difusos, *metiendo* todo lo que pueden, si no en la letra gruesa, en letra menuda o en notas hasta recargar demasiado la doctrina, y formar un grueso volumen, que, abierto de par, en par parece invitar al lector a quitarse la ropa y echarse a nadar en tan vasto océano. Prefiero el texto difuso al demasiado conciso, pero estimo que cabe un grado medio, en que se conserven la brevedad y concisión con la exposición sustanciosa de la doctrina. Para ello conviene no usar más palabras que las necesarias para expresar las ideas. Los textos oratorios, de largos y sonoros periodos, ya se quedaron en el siglo pasado y principios del presente, donde los párrafos rotundos y acabados, eran muy estimados. Hoy se prefiere en todos los órdenes el estilo cortado, sobrio, lleno de jugo doctrinal, y diáfano como la luz del día, de tal modo que no es preciso una segunda lectura para ser entendido. Y respecto a la pureza y propiedad de las palabras, hay que tener en cuenta que sabe a pedantería el uso de vocablos desusados, aunque no por eso se han de despreciar los nombres que los sabios han dado a sus teorías.

¿Es útil el texto? Indudablemente. Creo que el texto no solo es útil sino necesario en el amplio sentido de la palabra. Y no es que sea partidario de aquellos maestros tan abundantes en otro tiempo, y de los que aún quedan algunos restos arqueológicos, para quienes el texto era todo. Llegaban a clase, pedían el texto al primer alumno, le abrían de par en par, se calaban sus gafas, preguntaban al alumno de turno, y después seguían línea por línea al discípulo. Y pobre de aquel que se *saltara*... Ah!, entonces ve-

nía la perorata consabida, que podemos compendiar, por no cansar al lector con efectos teatrales, en la *sapientísima* frase: *V. no podrá hacerlo ni decirlo mejor de lo que está aquí. Con que aténgase a esto, y no invente.*

Las explicaciones de estos anquilosados pedagogos también son muy curiosas. Toda su *sapientia* consiste en encasquetarse en los sesos *ad pedem litterae*, la lección del día siguiente y lanzarla con voz sonora y ademanes expresivos por el amplio o corto ámbito de la clase. ¡Pobres discípulos!

Como reacción contra semejantes demencias, aparecen hoy algunos cayendo en el vicio contrario. Suprimen por completo el libro y todo lo encomiendan a las explicaciones, que los alumnos para poder retener, se ven precisados a anotar. Así surge la multitud de inconvenientes de los funestos apuntes, tanto más funestos cuando el profesor no los corrige. Los alumnos anotan algunas veces sin entender lo que el profesor dice, y a toda prisa, antes que aparezcan nuevas ideas. Alguna vez han caído en mi poder algunas de estas anotaciones que más bien parecen jeroglíficos, palabras inconexas, cosas en fin que no han pasado por la mente del profesor. Además, con el sistema de apuntes se pierde mucho tiempo útil para prácticas y ejercicios, se habitúan los alumnos a adquirir sus conocimientos solamente de viva voz, desdénando el libro, gran instrumento de cultura y que dará firmeza y exactitud a sus ideas, y más tarde cuando prosigan sus estudios de asignaturas iguales o análogas, no tendrán la base del libro estudiado, ni la de los apuntes, que raras veces suelen sobrevivir al curso.

Es, pues, de todo punto necesario, el uso del texto *a)* porque es gran auxiliar del profesor. Y decimos *auxiliar* porque esto es el papel que le corresponde. Entre el texto y el catedrático debe haber mutua compenetración, sin que el texto solo domine, ni tampoco el catedrático abandone el texto, antes bien entiendo, que el profesor es *el alma* del texto, que su doctrina, sin pasar por los labios del profesor, es letra muerta y sin vida. Y por eso se ha llegado a decir, que el profesor es el *texto vivo*, lo cual creo tan exacto, que puedo afirmar sin temor a equivocarme, que no hay texto deficiente, ni difuso, cuando el profesor sabe usar de él debidamente. Todos los textos son buenos, cuando el profesor domina la materia, y sabe enseñarla, y la enseña con entusiasmo.

El texto *b)* fija mucho las explicaciones del profesor, cuando éste de tal modo ha expuesto la lección, que lo que el libro dice no solo ha sido aclarado sino ordenado, hasta tomar en el ambiente de la clase movimiento y vida. Lección bien explicada y bien repasada después en el libro, difícilmente se olvidará, si a esto se añaden ejemplos y ejercicios prácticos en abundancia.

Otra ventaja del texto c) es que habitúa al alumno a estudiar, a buscar él por sus propias fuerzas y mediante la ayuda y dirección del profesor, la nutrición intelectual de su espíritu. Las palabras se marchan y lo escrito permanece. Lo escrito es el libro que podrá consultar a toda hora durante sus trabajos e investigaciones.

Sin embargo, el abuso del libro conduce *al memorismo*, plaga terrible, azote de la juventud en pasadas generaciones, rémora de todo desarrollo intelectual, enervador de iniciativas y energías, hasta matar la actividad del alumno e impedirle todo gobierno de sí mismo, hasta convertirle en una máquina, que no se mueve sin los resortes del despótico pedagogo.

Con lo dicho creemos bien definida la actitud del profesor respecto del libro o sea que este debe ser: 1.º un auxiliar poderoso para desarrollar las facultades del alumno, pues en él se hallarán sintetizadas las explicaciones; 2.º no debe convertirse el libro en un instrumento de martirio para el alumno, exigiéndosele las lecciones al pié de la letra; 3.º el profesor se acomodará al texto en sus explicaciones, no dando el triste espectáculo de que por hacer un alarde de erudición, el profesor vaya por un lado y el texto por otro, sin saber el alumno a que atenerse. Donde el texto es defectuoso debe completarse con explicaciones claras y concisas de las que los alumnos tomarán nota.

Para terminar añadiré, que algunos pedagogos recomiendan que el profesor haga leer la lección al discípulo lentamente y luego, sobre esta base, le haga algunas preguntas, tomando pie de las mismas para hacer las explicaciones. Tal vez en historias u otras asignaturas dará muy buen resultado esta práctica, pero en latín, a mi entender, aprovecha más la enseñanza intuitiva partiendo de esquemas en el tablero o de la lectura de trozos literarios, donde pueda el alumno mismo, después de un ligero análisis deducir, con ayuda del profesor, toda clase de teorías, con la indiscutible ventaja, de que estas prácticas hacen razonar y discurrir, mientras que la lectura y su repetición apenas dejan huella en su mente y favorecen el memorismo.

VIII

Plan de enseñanza.

El latín del Bachillerato.-En la Facultad de letras.-Reformas urgentes. Lo que se puede hacer en dos cursos de clase alterna.-Plan general del presente método.

Es un hecho por demás doloroso que no exista hoy en nuestros centros oficiales una orientación gradual y bien definida para los estudios de lengua latina en Institutos y Universidades. En el Instituto estudia el niño dos ligerísimos cursos de latín, cuyo aprovechamiento depende muchas veces, por no decir siempre, del método y entusiasmo que ponga en práctica el profesor. En el primer curso se estudian nociones de Fonética, Morfología y Etimología, y en el segundo Sintaxis y Métrica, es decir, una síntesis muy somera de la ciencia del latín. El caso más frecuente es que el alumno se aprenda unos cuantos nombres y verbos, algún ejemplo de sintaxis, y terminado el curso y obtenido el aprobado, el latín del futuro bachiller se evapora rápidamente como el rocío de verano. Y es que los dos cursos de latín con clase alterna apenas valen para que el bachiller *tome odio* a asignatura tan difícil y tan necesitada de tiempo y paciencia para poderla tomar gusto y estudiarla con provecho. Los cuatro cursos de latín en proyecto se hacen necesarios en nuestra segunda enseñanza, si es que se pretende de nuestra juventud una sólida cultura clásica. Con el tiempo que hoy se dedica, el catedrático tiene que hacer prodigios de didáctica para obtener algún resultado práctico.

Pasan los alumnos a las facultades de letras. Aquí tienen en los dos cursos comunes a las tres secciones una asignatura de lengua y literatura latinas, donde todo depende de la orientación que le dé el catedrático, pues alguna vez se dá el caso que se descuida por completo la lengua y se estudia solamente la literatura.

De todos modos el latín apenas se vuelve a recordar en unas cuantas lecciones que ocupan el principio del programa. En la sección de Letras tenemos otros dos cursos de Ampliación de latín, de ordinario desempeñados por distintos catedráticos; y donde cada cual coloca en el programa las materias que cree convenientes, pero sin arreglo a una norma ascendente que aproveche al alumno todo lo que fuera de desear.

¿Por qué no se regulan todos estos estudios de lengua latina en un plan gradual y ordenado? Me parece que eso sería lo más provechoso. Cada profesor tendrá una especialidad en las facultades y en el Bachillerato serían los estudios generales, aunque de implantarse los cuatro cursos, convendría también graduarlos, sobre todo, teniendo en cuenta que en el estudio del latín con el tiempo necesario para haberlo, todas las materias están relacionadas. En vano pretenderá estudiar Sintaxis, quien no sepa Morfología, nada adelantará en Métrica quien no haya estudiado bien la Fonética y Morfología.

Ciñéndonos a los dos cursos que hoy se explican en Institutos, entendemos, que, aunque no se pueda hacer mucho, sin embargo no por eso debemos desalentarnos. La falta de tiempo la puede suplir con ventaja un método bien ordenado y un regular deseo de hacer la clase provechosa y animada. El profesor es el todo en la clase. Los alumnos serán lo que sea el profesor. Aprovecharán si el profesor desea que aprovechen. Y en los dos cursos de latín, si no salen Cicerones, al menos conocerán el carácter de la lengua, traducirán un pasaje con más o menos lentitud, y sobre todo saldrán aptos para continuar los estudios clásicos en las facultades de Letras o aún particularmente, cumpliéndose así la misión de la segunda enseñanza.

Ante todo hay que hacer animada la clase de suyo árida. Hay que conquistarse el amor de los alumnos, para después conseguir que amon también el trabajo. Hay que convencerlos de que el latín no es tan difícil, como de ordinario se cree. Que se procederá gradualmente de cosas fáciles a otras menos fáciles, y que una vez que tomen el gusto a este estudio, trabajarán con placer.

Con esto tiene el catedrático la mitad del camino andado. Luego cuidará de cumplir esto primero al pié de la letra, siendo exacto y celoso en asistir a clase, pues estas faltas repercuten inmediatamente en sus alumnos, llegando a desalentarlos, procurando siempre que durante las clases haya alegría, pues el malhumor impresiona desagradablemente al niño, mata sus entusiasmos y destroza su actividad. Por otra parte, el catedrático sí debe evitar todo despotismo, tampoco debe caer en el vicio opuesto, hasta el punto de dejarse perder el respeto del discípulo con detestables familiarizaciones. Debe conservar siempre el dominio de

si mismo, imponiéndose cuando sea necesario y sin mostrar preferencias hacia ningún alumno, pues eso se nota inmediatamente por los demás y es de efectos desastrosos.

En cuanto a la exposición de las materias debe procurar al principio un caracter práctico, sin exigir casi nada de memoria. Y esto se obtiene exigiendo habilmente aquello que menos cuesta entender al niño. Así al comenzar el primer curso en lugar de introducir al alumno en nociones de gramática general y seguir por fonética, que suele preceder en todos los tratados, tomará base de los conocimientos de gramática castellana, que ya tiene aprobada el alumno, y se le hará escribir en la pizarra toda la declinación de un nombre y a continuación se le hará comprender que la declinación latina no es esencialmente distinta, sino que en lugar de las preposiciones están las desinencias, que se cuidará de separarlas del tema con un guión.

Ha de preponerse como ejemplo un tema consonante, donde las desinencias no se mezclan con el tema. Se excitará así la curiosidad de los discípulos, haciéndoles ver que en toda palabra hay algo que no varía (tema) y algo que es distinto según los casos, géneros y las mismas desinencias.

De aquí se pasará a otros temas empleando el mismo procedimiento, hasta agotar la flexión de nombres, adjetivos y pronombres.

Y para no fatigar la memoria del alumno ni tampoco confundirla, cada día se pondrán ejercicios escritos que ha de presentar hechos en un cuaderno al día siguiente. También se le señalará un trozo de lectura desde el primer día, para que se dé a la busca de las desinencias de los casos.

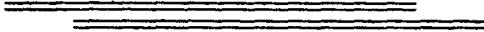
Así, lentamente y repitiendo cada día las mismas desinencias y pasando poco a poco de lo conocido a lo desconocido, se obtendrán grandes resultados, como lo he comprobado prácticamente en este curso, en que los alumnos se han marchado a vacaciones de Pascua con todo el organismo de la lengua latina bien aprendido, de tal modo que los más aventajados analizaban con toda perfección morfológicamente cualquier trozo de latín.

Para obtener tan copiosos frutos me he valido de estimularles al trabajo, obligándoles a investigar por sí mismos las reglas generales de la flexión, sin haber acudido al texto para aprender una sola línea. He visto el placer que sienten en la descomposición de proposiciones, y cómo sienten gusto y hasta deseo de ir a clase para adquirir nuevos conocimientos. Y es que nada aprovecha tanto, ni se hace con más placer que aquello que uno mismo inventa y descubre, con la cooperación desde luego de una persona experta.

Es indudable, en latín como en cualquier otra asignatura la

enseñanza debe ser intuitiva, activa y no meramente pasiva como lo practicaba la escuela tradicional; racional y no mecánica o sea memorista; práctica, porque de la práctica salen reglas, leyes, definiciones y no todo lo contrario como se ha hecho hasta hace poco; y por último debe ser lenta y repetida, de modo que todos los días salgan a colación las teorías que se explicaron el primer día.

Esta es la clave de un gran progreso en la lengua latina y la única manera de aprovechar en los dos cursos que se concede a esta asignatura en el plan oficial.



El método tradicional y el filológico.

Razones en que se apoya el método tradicional. Su refutación.

En la enseñanza del latín se discute hoy acaloradamente sobre la adopción del método llamado filológico, que más bien debería llamarse racional. Y no es que el método que venía dominando en nuestras escuelas carezca de ventajas, que somos los primeros en reconocer, pero, por confesión de sus mismos partidarios, dá preferencia a la memoria y al oído que al uso de la razón y el discurso.

Son varias las razones que sustentan los paladines del método tradicional, pero entre ellas las más corrientes son *a)* Al niño le entran mejor las cosas por los sentidos que por la razón y el discurso. Oyendo hablar y pronunciar la lengua latina, lentamente se va familiarizando con ella. Para ello el uso de la memoria, que tan desarrollada está en el niño, le ayudará con mucha eficacia. Repitiendo formas, adquiere un dominio de flexión y conjugaciones, y componiendo oraciones irá poco a poco entrenándose en la musical lengua de Cicerón.

b) Además, es imposible y parece antipedagógico que desde el primer momento se comience a cargar al niño de erudición filológica, que para los entrenados en la materia es asunto harto difícil. Para el niño bastan las nociones más elementales, que no se hallen en pugna con las teorías científicas.

c) La práctica enseña que con el método filológico apenas si se domina el latín en Istitutos y Universidades. Es más, no se puede malamente hablar, ni emplear como lengua viva en las aulas, tal cual se hace en los Seminarios, donde se emplea el método tradicional.

d) Con el método tradicional el alumno queda inmediatamente capacitado para usar los clásicos, gustar sus bellezas, y aún conocer toda una antigüedad: en cambio el filológico hace

hincapié en el análisis filosófico, en la aplicación de leyes fonéticas, en el estudio de la evolución histórica, tiende a hacer la anatomía del lenguaje, mientras que no capacita al alumno para traducir un párrafo de Cicerón o Virgilio.

A estas podríamos agregar otras razones de menor calibre, en las cuales se encastillan los amantes de la tradición, llegando algunos a mezclar en el asunto su españolismo, porque todo eso que llaman filología es francés o alemán, y no es de patriotas dejar las fuentes ubérrimas de nuestra tradición, de un Nebrija o Simón Abril o el Brocense. Algunos de ellos como el señor Torres Asensio que escribió en 1887 una gramática para Seminarios decía. «No ignoro los trabajos modernos sobre raíces y tomas, afijos y suíjos, pero creo que han de pasar algunos hasta que de tantas hipótesis y conjeturas se saquen reglas fijas... Entre tanto, como se puede saber y hablar muy bien el latín, y antes de ahora se ha sabido sin esos estudios morfológicos conviene dejarlos a los filólogos, y respecto a los niños atenerse al dicho de Varron, según el cual la gramática no mira a la significación original de las palabras sino al uso». Ignoro lo que entendía el señor Torres por *saber* el latín, por estudios filológicos y por significación original de las palabras. Sería muy curiosa la explicación del anterior parrafito, a la luz de la tan calumniada filología, tanto más calumniada, cuánto más desconocida por aquellos que debieran primero poscerla a fondo para después formular sus juicios.

El método filológico de día en día va ganando adeptos entusiastas, tantos como los que han hecho algún estudio sobre el mismo, aunque no sea muy profundo.

...«Existe una verdadera oposición entre los mantenedores de las doctrinas y explicaciones añejas, no siempre ciertas, y los mantenedores de las nuevas y depuradas doctrinas. En esta contienda no puedo menos de decidirme por los últimos, ya que la verdad debe ser abrazada, aunque pugnasen con hábitos y costumbres muy arraigadas.» (1) Sin embargo, al autor de las anteriores afirmaciones, le contradice un superior jerárquico, quien ha asegurado que el latín se halla en estado de decadencia en Alemania; (2) y que esto es debido a los funestos efectos del método filológico, que no educa la razón. Si no partieran estos dichos de tan alta persona, ni siquiera los acogeríamos, para ponerlos en parangón con la doctrina del erudito P. Mendizábal.

Este se encarga de refutarle en el mismo libro: «Y si se me objeta que la pedagogía excluye de la enseñanza esos sistemas

(1) Rufo Mendizábal «Monografía H. M. del verbo latino».—Introducción.

(2) Declaraciones del General de los Jesuitas publicadas en la prensa madrileña.

alambicados y oscuros de exponer la gramática latina y que es falta de sentido común llenar la cabeza del principiante con explicaciones y disquisiones acerca de las cosas que aún ignora, porque esto sería comenzar a edificar por el tejado; daré por toda respuesta que esta objeción no vá contra las verdades ciertas o muy probables, adquiridas por la ciencia, sino en contra de algunos métodos empleados sin discreción ni acierto. Un método práctico, desprovisto de inconvenientes pedagógicos, y que permite exponer las ideas verdaderas, antiguas y nuevas, es el método cíclico, que consiste en ensanchar gradualmente la esfera de los conocimientos, partiendo de los sencillos rudimentos. Este método es el que muchos profesores practican y el que debiera implantarse en el bachillerato y más especialmente en los tres cursos de latín, de que actualmente consta la facultad de Letras.»

He aquí, en líneas generales, el verdadero método para enseñar el latín... Porque no cabe duda que el nuevo método se está constantemente poniendo en caricatura, y de ahí toman pié casi todas las dificultades que se objetan contra él. En sucesivos capítulos demostraré con que facilidad y cuan óptimos resultados dá este método cíclico, como lo he experimentado en el primer curso de latín que he explicado en este Instituto de Las Palmas.

a) Si la enseñanza consiste en educar las facultades del niño, ponerlas en acción y luego cooperar con ellas a la busca de la ciencia, nada se presta tanto a estos fines como el estudio del latín según los modernos procedimientos. El niño mismo pasa de una cosa a otra adivinándola por lo que lleva comprendido. Se acabaron las definiciones, los periodos bien aprendidos, las lecciones bien dichas. La memoria ayuda mucho, pero queda robajada a un papel muy secundario. Aquí lo es todo la razón y el discurso. Y a la objeción de que el niño no piensa, que se deja más llevar del oído, se puede contestar con un *no* rotundo. El niño no piensa cuando no se le enseña a pensar, sino a repetir palabras como un loro. Tampoco es cierto lo del oído, que valdrá mucho para la música, y aun para las lenguas vivas, pero en el latín tiene un papel muy secundario. Pues hemos probado hasta la saciedad que con el método tradicional tropieza el niño con el caso *homine* y enseguida comienza a *rezar* para desandar toda la declinación hasta llegar automáticamente al ablativo. En cambio el método nuevo se ríe de esas monsergas, propias de seres inconscientes y no dotados de razón, pues el niño educado con él dará inmediatamente en el clavo, porque tiene bien fija en su mente que la característica desinencial del ablativo es una *-e*.

b) Pero tampoco es cierto lo de antipedagógico que se le echa en cara al método filológico. ¿En qué consiste la antipedagogía? Tengo para mí que los que así hablan, habrán sin duda da-

do una ligera ojeada a algún tratado, y por estar educados en la simplicidad de las cinco declinaciones y las cuatro conjugaciones, habrán quedado asombrados al ver el rosario de temas que ofrecen nuestras gramáticas, se habrán quedado boquiabiertos ante las leyes fonéticas... y al fin habrán dicho para su capote esto es un laberinto. ¡Pobres niños! La enseñanza oficial va a perder el juicio a todos, y España dentro de poco será un mauconio.

Poco a poco, señores. La ciencia no entra de golpe. Hay que tomarla a bocaditos para no indigestarse. La gramática mal que pese a muchos ya no se define. «El arte de hablar y escribir correctamente». Hay que dar la razón de las reglas de ese arte, hay que saber cómo han brotado esas reglas, hay que hacer la crítica de las mismas... en una palabra, hay que descomponer el lenguaje y después tenerse el gustazo de volver a componerlo.

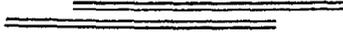
Y cuando al niño se le enseña con arreglo al nuevo método, no se le enseñan estas cosas de una vez, sino lentamente y repitiendo al día siguiente lo que se dijo en el anterior. En verdad que es extraño que muestre tanta compasión por el niño una escuela, que se complace en atormentarle, haciéndole aprender al pie de la letra las reglas del género de los nombres, los mil pretéritos y supinos, y las inacabables reglas de prosodia y todo matizado con sendos párrafos oratorios. Quien así procede no tiene derecho a hablar de la antipedagogía de un método donde todo es racional, donde sólo se exigen de memoria unas letras o sílabas llamadas desinencias y no largas definiciones y divisiones, donde se parte de hechos simplicísimos que no hay sino abrir los ojos para verlos, que pasa siempre de lo conocido a lo desconocido y obtiene el deseado provecho de hacer declinar y conjugar perfectamente diez veces antes que el viejo procedimiento.

c) Y si es verdad que de Institutos y Universidades no se obtienen ventajas extraordinarias, si es cierto también que los alumnos de las mismas no dominan el latín hasta emplearlo en conversaciones familiares de las aulas, esto no hay que achacar al método, sino al poco tiempo que se destina a estas disciplinas, al mal empleo que se hace en muchos casos del método. Pero tampoco creamos que en los Seminarios hace prodigios el método tradicional. En ellos el prodigio, si es que hay prodigios, lo obra el tiempo, pues se dedican al latín, tomado siempre como asignatura fundamental, cuatro cursos, dedicándose en el primero tres horas de clase al mismo, en el segundo, tercero y cuarto dos horas, sin que en ningún caso haya más de tres asignaturas. Dedíquese ese tiempo, empleando el método filológico y entonces el latín se conocería a la perfección.

d) Tampoco es cierto que el Bachiller que ha aprobado bien los dos cursos de latín queda inhábil para traducir a Cicerón y

Virgilio. Desde luego encontrará dificultades. Estas hasta los maestros las hallan. Lo que ocurre es que el latín se mira muy mal en esos centros y no tiene ulteriores aplicaciones, por lo que necesariamente tiende a olvidarse y se olvida. No se puede pedir otra cosa. Pero el alumno queda capacitado para después seguir con provecho los estudios de Letras.

Y como el movimiento se prueba andando, por los capítulos que siguen se convencerá el lector que lejos de ser antipedagógico el método filológico, es el único que está más en consonancia con los adelantos de la buena pedagogía; sin que esto sea injuria para el viejo, de donde se pueden sacar también muchas utilidades, como veremos.



Metodología especial.

La fonética.

*Porqué en las Gramáticas ocupa la Fonética el primer lugar.-
Cuándo se debe explicar.-Carácter práctico de este estudio.
-Los trozos literarios.*

De ordinario los autores modernos de gramáticas latinas, o mejor, todos aquellos que siguen el método filológico, colocan al principio de las mismas la Fonética. ¿Es qué a toda la enseñanza del latín debe preceder este estudio? O sea, prácticamente, al explicarse en los Institutos el primer curso de latín, ¿se hace preceder la explicación de las leyes fonéticas? Algunos mal enterados de todo buen método, toman ocasión de esta precedencia *material* de la Fonética en las nuevas Gramáticas latinas, para hablar de la *imposibilidad* del método filológico. Sin comprender que una cosa es escribir una obra según orden lógico y racional, y otra explicarla en clase. Algún papel debe desempeñar el catedrático, y el mas que le conviene según ya hemos demostrado, es tomar el texto como un auxiliar poderoso de su misión y no como un instrumento cómodo para pasar el tiempo marcando lección por lección a sus discípulos *et qui potest capere capiat*, como se solía y aún se suele hacer en muchas escuelas del método tradicional y algunas del nuevo.

El autor de una gramática *debe* hacer preceder la Fonética al estudio del latín, porque esta materia es la que debe preceder realmente, porque ofrece los elementos indispensables a los cuales ha de referirse y en los cuales debe fundar las teorías de los demás tratados, porque es la base de todo el edificio gramatical. ¿Cómo es posible que un autor nos hable de la formación de los nominativos de muchos temas, de las alternancias tipo *homo: hominis*, de

la evolución de la raíz *es* hasta formar *eram* y *sim* y otras mil cosas de morfología sin haber expuesto antes las leyes generales de sus fonemas? ¿Habría de hacer una digresión siempre que lo necesite para razonar estos fenómenos? Eso no es lógico ni de sentido común.

En cambio, el catedrático de la asignatura no está obligado a seguir paso a paso al autor. Siempre con la mente fija en la mayor utilidad y aprovechamiento de sus discípulos, con una experiencia regular de lo que es fácil y difícil en la asignatura, con un criterio prudente y mesurado escogerá en el texto todo lo que es digno de preceder, y formará un plan racional, pedagógico que irá desarrollando durante el curso. Y si en algún caso se vé precisado a rectificar, porque la enseñanza es un arte de los más difíciles de aprender, rectifica, pues la experiencia es la gran maestra de la pedagogía y muchas veces los mismos niños, conducidos por un método intuitivo y práctico, van señalando al profesor las materias que debe ir exponiendo. Y sin faltar al plan, en líneas generales, los mismos niños van diciendo lo que es más fácil para marchar de lo conocido a lo desconocido.

Dada la gran dificultad que presenta la Fonética estimo que dentro de un plan cíclico debe de proponerse a los niños, después de la Morfología y no tampoco después del primer repaso de la misma (1), ni tampoco antes del segundo, pero si debe insinuarse algo en éste, tocando algunas leyes cuando se vayan ofreciendo, pero sin hacer mayor hincapié.

Una vez dado el segundo repaso, es decir, cuando las ondas del círculo se vayan ampliando, cuando ya los alumnos conocen el carácter de la lengua, por haber traducido algunos trozos de latín fácil, y antes de pasar al tercer repaso de Morfología, ya pueden explicarse las leyes fonéticas en toda su amplitud, pero sin caer en el memorismo, sino proponiendo al discípulo muchos ejemplos en el tablero, subrayando las letras de la palabra donde se ha cumplido alguna ley. Después, cada día en los ejercicios de traducción o composición conviene no desperdiciar ocasión para insistir sobre este particular, siendo este carácter práctico tan necesario, que, si se prescinde de él, el estudio fonético pierde todo su interés y se convertirá en saber más o menos bien unas cuantas fórmulas vacías de toda realidad y sobre todo atormentadoras del niño, que acaba por tomarles horror en lugar de encontrar en ellas el placer que se experimenta al descubrir las verdades de las ciencias exactas.

Echase de ver en las «Colecciones de Trozos literarios latinos», que hoy circulan, una falta muy notable. Tanto por el estu-

(1) Véase en capítulos sucesivos como debe enseñarse la Morfología.

dio de la Fonética como de la Morfología sería de gran utilidad una pequeña colección de Inscripciones de épocas preliterarias y arcaicas, así como algunos trozos de Plauto y Terencio, que indudablemente son un poderoso auxiliar para seguir la evolución de las leyes fonéticas y de las formas latinas. Y no se arguya que los niños no pueden penetrar en estos arcanos, porque entonces con mayor razón debe borrarse todo estudio fonético y morfológico de nuestros Manuales. Pues en estos hay que descomponer las formas para darles carácter primitivo, mientras las inscripciones a que aludo, las presentan en este mismo aspecto, teniendo además la ventaja de ofrecer *el hecho, la realidad* con toda su elocuencia, mientras que con la descomposición *artificial* las palabras pierden su colorido propio para recibir algo fingido e ideal, todo lo cual es menos pedagógico, como siempre lo es el partir del análisis cuando se puede comenzar en la inducción, por hechos concretos y reales, siempre más vivos para los niños.

Esto no quiere decir, que se deba dar gran importancia en las nociones que se explican en Institutos a este carácter histórico de la lengua. Lejos de mí tal pretensión. Pero estimo que la lectura de este latín será de gran utilidad para que el niño se forme una idea general de la fonética dentro del período histórico, ofreciéndose a su vista amplios horizontes en perspectiva, pero sin pretender exigirle marchar hácia ellos, como facilmente se puede comprender. Tiempo sobrado le queda en la Facultad de Letras para dedicarse a estos hermosísimos estudios más dignos de atención por nuestros Gobiernos y por nuestras Universidades, donde también se hace desear un carácter verdaderamente práctico e investigador, cual se hace principalmente en Francia y Alemania.

La Morfología

Ojeada general al organismo morfológico.

Estudio de las desinencias en temas consonantes y temas vocales. Análisis desde el primer día.—Estudio simultáneo de las tres formas de adjetivos.—Modo fácil de explicar los demostrativos.—Estudio de desinencias personales y características temporales. Estudio de los tres temas del verbo como norma fija para bien conjugar.—La pasiva en un solo día. Razón de la rapidez en el estudio de formas.

El método comparativo moderno ha hecho una verdadera revolución en el aprendizaje de las lenguas clásicas. «Los papagayos de las escuelas no brillarán con este método—dice el Sr. Cajador—(*) en cambio comenzarán desde luego a discurrir como hombres los que algún día hayan de llegar a serlo.» ¿Por qué, pues, el empeño en seguir anquilosados en antiguos procedimientos que tan fastidioso hacen el estudio de lengua tan sabia?

En Morfología el plan cíclico me parece el más provechoso. Desde el primer día se llevará al niño a la lectura del texto latino. Se le presentan en el tablero las desinencias de los temas consonantes, haciéndoselas anotar en un cuaderno que tendrá preparado para ejercicios prácticos. Puede hacérsele ver en el trozo escogido las letras finales de algunas palabras, que coincidan con las expuestas en el cuadro. Se multiplicarán los ejemplos, haciendo siempre con un guión la separación entre tema y desinencias. Y para el siguiente día puede señalárseles como lección el aprenderse bien las desinencias que han copiado, y como ejercicio prác-

(*) Nuevo Método teórico-práctico para aprender la lengua latina. Prólogo.

tico encontrar p. e. los genitivos, dativos y acusativos del párrafo.

En días sucesivos irán aprendiendo a conocer en el mismo y otros trozos latinos los demás casos hasta dominar por completo los temas consonantes. Luego se empleará igual procedimiento con los temas en -i y en -u, aunque en estos, como existen algunas dificultades por la fusión de las desinencias con la vocal temática, es preferible que se les proponga el parodigma de un nombre, sin exigir cosas que la práctica irá enseñando. Este mismo procedimiento de modelos o paradigmas ha de emplearse en los temas en -a, -o y e, donde estas vocales se han fusionado bastante con las desinencias y los principiantes caerán en muchas confusiones. Para estos temas conviene hacer aparte un cuadro de desinencias por presentar algunas variantes.

Esto, que a primera vista ofrece complicación, resulta en la práctica sencillísimo, puesto que toda esta teoría la puede ir haciendo el mismo alumno en el análisis de hechos concretos bajo la hábil dirección del profesor. Los continuos ejercicios que deberá traer escritos el alumno, la separación de casos en el texto latino, la repetición constante de una misma regla, se encarga poco a poco de ir familiarizando al alumno con la nueva lengua. Un día se le exigirá que traiga escritos los temas consonantes del párrafo, otro los temas en vocal, otro las diferencias que encuentra entre unos y otros. Y en clase, al encontrar en el análisis p. e. la forma *homines*, se le hará notar cuantos casos hay iguales, y luego esa misma forma se le hará poner en diferentes casos.

Una vez adquirido un conocimiento *general* del organismo de la declinación, conviene enseguida presentar a los alumnos las tres clases de adjetivos que tiene el latín, haciéndoles notar que sus parodigmas respectivos en nada difieren de los sustantivos. Aquí conviene no detenerlos mucho, basta con marcarles algunos ejercicios de declinación de sustantivo con adjetivos concordandos.

Luego se les pasará a los demostrativos, insistiendo con especialidad en las variantes de genitivo en -ius, dativo en -i y neutro en -d que es lo más difícil de adquirir.

Los pronombres casi los pueden aprender simultáneamente con la conjugación. En esto se seguirá el siguiente procedimiento. Antes que nada el cuadro de desinencias personales, haciendo aplicación inmediata en la lectura. Las características temporales se van aprendiendo también de viva voz y en el análisis, pero a fin de que haya conocimiento sistemático de la conjugación, es necesario que los niños se vean un día el parodigma en activa primero de *leg-o* y luego sucesivamente el de *amo*, *moneo*, y *audio*. Después es conveniente seguir con el verbo *esse* necesario para la formación de las pasivas de los otros verbos.

Para que el alumno adquiera con rapidez la forma pasiva

basta hacerle aprender las desinencias personales para el tema del presente y los cuatro participios de pretérito, para la formación de los tiempos del tema de pretérito. Debe insistirse en las explicaciones y en el análisis en la distinción de los tres temas de presente, pretérito y supino, que es la base de toda la conjugación.

Luego puede dársele una ligera vista a los verbos radicales, preposiciones, conjunciones y adverbios, y con ello queda hecho el primer anillo del método cíclico.

Se dirá: ¿qué necesidad hay de atropellar así el conocimiento de una lengua que exige tanta paciencia en su estudio? ¿Cómo pueden los niños tener precisión y exactitud en sus ideas y conocimientos? ¿Porqué no se procede despacio estudiando detenidamente las flexiones nominal y verbal, hasta adquirir un conocimiento claro y acabado de las mismas?

A primera vista la objeción parece con fundamento, pero en realidad, no existe, si se atiende a las siguientes razones.

a) En la enseñanza del latín entiendo, que no se persigue cargar la memoria del alumno de cuadros de declinaciones y conjugaciones, sino capacitarle para *penetrar* en el fondo de la lengua, para traducirla lo antes posible, para que por sí mismo compare hechos, analice y deduzca reglas y leyes. Ahora bien, ¿cómo se conseguirá esto más rápidamente? Obligándole a estudiar definiciones, reglas, cambios fonéticos particulares, y deteniéndose en cada lección el tiempo necesario para ello, o dando una ojeada general a la flexión, para luego entrar enseguida en la traducción y análisis *completo* del texto latino?

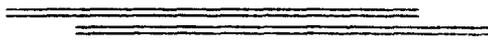
b) La viva voz del profesor irá gradualmente dando razones de los diversos hechos que se presenten, sin que el alumno tenga que recurrir casi al texto en esta primera ojeada. Así queda cumplido el principal fin del método comparado que es hacer razonar a los alumnos. Así en pocas clases se hará un gran progreso, y el alumno estará enseguida en posesión de todo el organismo de la lengua latina.

c) Y no se diga que es superficial, porque tanto en los ejercicios que traerá el alumno escritos cada día, como en el trozo latino de análisis que se hará en la clase, se repetirá diariamente todo lo que se lleva explicado, y muy rudo ha de ser el alumno, que oyendo de boca del profesor la razón de un hecho cien veces no se queda en posesión de la misma.

d) En cada clase se hará un progreso en el análisis. Al principio apenas se puede exigir al alumno que distinga las desinencias en los sustantivos del párrafo. Luego el profesor le hará notar como se encuentra el tema por la separación de desinencias. Explicadas las tres clases de adjetivos, al tropezar en el análisis

con alguno, el profesor lo hará notar, procurando que el alumno lo clasifique, y luego lo presente en distintos géneros y casos. En estos primeros análisis se prescindirá de verbos, preposiciones y otras palabras que el alumno no conoce. Pero una vez que se ha explicado ligeramente su teoría, el alumno estará ya capacitado para el análisis completo.

Por este procedimiento, más práctico que teórico, he obtenido en el presente curso provechísimos resultados, hasta el punto de marcharse los alumnos a Pascuas con todo el organismo de la lengua latina aprendido, y capacitados para hacer un análisis completo de cualquier párrafo latino. Así se obtiene que en poco tiempo comiencen ya a traducir, mientras que con otros procedimientos, o sea yendo paso a paso al texto y exigiendo un estudio detallado de cada lección del programa, tarde o nunca se podrá a los alumnos del primer curso exigir la traducción de la más simple oración latina.



Estudio científico de la declinación latina.

Segundo repaso de Morfología.-Elementos de fonética que conviene estudiar ahora.-Crítica de la división tradicional en cinco declinaciones. Se refuta una objeción del método tradicional.-Estudio científico de las desinencias casuales.-División de los temas. Tema y desinencias. Su estudio práctico en el latín.

Presentemos ahora la manera más fácil de hacer el primer repaso de la Morfología. El alumno camina ya por senda conocida. Hay, pues, que ofrecer a su vista el panorama un poco más amplio y apaisado que la primera vez, o, hablando en términos pedagógicos, hay que ensanchar un grado el círculo de los conocimientos elementalísimos ya adquiridos.

Ya se puede poner en manos del alumno el programa del curso y el Profesor puede ir explicando lección por lección todos los preliminares de fonética o sea letras, pronunciación, acentos, sílabas y cantidad, ... haciendo un paréntesis al llegar a las leyes fonéticas, que como hemos dicho ya, no deben estudiarse todavía *en conjunto*. esto es, como tratado aparte, sino que su exposición se irá haciendo a medida que en la flexión de temas nominales, pronominales y verbales se ofrezca ocasión, o también cuando el análisis y traducción ofrezcan alguna oportunidad. Así p. e. como el alumno conoce ya la división de consonantes en fuertes y débiles, al explicar los temas guturales se le hará comprender que el tema *reg* hace fuerte su *g* temática convirtiéndola en *c* en el nominativo porque, siendo la desinencia de este caso *s* y ésta letra fuerte, la *g* tiene que *asimilarse* a ella, y el modo de hacerlo es transformarse en la fuerte correspondiente. Esto para el niño no ofrece dificultad alguna, usando este procedimiento intuitivo,

Además se procurará excitar la curiosidad del niño haciéndole ver la diferencia entre el nominativo y los restantes casos, y esta misma curiosidad, le proporcionará interés y pondrá en actividad sus facultades mentales al desarrollar el mismo fenómeno en casos semejantes.

En cambio, si de una vez se explican al niño todas las leyes de asimilación con sus clases y subclases, nada se sacará en limpio, sino confundirle e incapacitarlo, gravando su memoria con muchas fórmulas que al fin ni comprenderá, y olvidará fácilmente. La ciencia entra por dosis muy pequeñas, y sobre todo se debe adquirir partiendo de hechos concretos, por el procedimiento de inducción, para luego elevarse a leyes generales que difícilmente se olvidarán cuando uno mismo las ha deducido y luego las aplica a la realidad por un procedimiento contrario.

* * *

No sé hasta que punto llegarán los partidarios del método tradicional en estimar el procedimiento de enseñar la flexión nominal ateniéndose exclusivamente a la división de las cinco declinaciones. A primera vista parece demasiado sencillo este método. Aprendidos los cinco modelos ya está todo hecho. Pero ¿es creíble que el niño ya tendrá seguridad plena una vez que se haya encasquetado estos cinco nombres? Y aún más crece esta duda mía, porque de ordinario en muchos tratados que he examinado de gramáticas tradicionales, no se distingue la desinencia de la terminación. Y así p. e. el Raimundo, que viene a ser algo así como *el Pontifice* de esta escuela dice: «Hemos dado la desinencia en *us* al nominativo de la 2.^a por ser la más frecuente». Luego añade como quien ha hecho un gran servicio a la juventud estudiosa «suplimos con (*) el nominativo de la tercera porque puede acabar de varios modos».

¿Cómo es posible que el niño adquiera un conocimiento completo, preciso, de la flexión nominal con estos procedimientos tan pueriles? Así un amigo a quien se *le obliga* a explicar por estos procedimientos me decía en cierta ocasión que le era imposible hacer comprender a sus discípulos la declinación de *vir* ajustándola a la de *dominus*, y me proponía la solución de que aquél, y no éste, debía ser elegido para paradigma. Como se vé el remedio es peor que la enfermedad, porque una teoría que no sabe distinguir la desinencia general -s del tema *domino-*, *viro-*, no puede remontarse a leyes generales, viéndose precisada a luchar con mil casos particulares imposibles de explicar... Y todo por respeto a no *molestar* las inteligencias infantiles, más perspicaces y aviesas de lo que comunmente se cree.

¿Cómo es posible en este sistema dominar la declinación latina siquiera sea medianamente? Pase en la 1.^a, 4.^a, 5.^a y aún en la 2.^a el circunscribirse a los clásicos modelos *musa, dominus, sensus, dies*, ¿pero en la 3.^a se pueden concretar en *sermo* todos los temas consonantes incluso el sonante -i? Sin embargo este sistema, esta manera de enseñar y aprender latín, ha dominado muchos siglos, y es creíble que los que así han aprendido sepan también mucho latín. Esto es indudable, porque lo dice la experiencia. Los clásicos latinos han sido leídos y comentados antes de aparecer el método comparado, el latín ha sido cultivado y se cultiva como si fuera lengua viva en la Iglesia, sin que esto arguya previo conocimiento del método filológico.

Pero tampoco de aquí puede sacarse como consecuencia que este método sea inútil y hasta perjudicial, como ya se ha afirmado, para saborear las bellezas de la antigüedad clásica. Antes no existía esa ciencia maravillosa de la Pedagogía que nos han creado Pestalozzi, Montessori, Herbar, Manjon y mil otros. ¿Es inútil y perjudicial la Pedagogía? Pues la lingüística comparada nos ha creado el método moderno para enseñar y aprender con más facilidad y aprovechamiento las lenguas clásicas, hasta dar a éstas en su contenido, exactitud y precisión científicas. Las mil excepciones e irregularidades que abruman la memoria del alumno se explican con gran lucidez hasta ser reducidas en su gran parte a leyes generales. Luego no debe atormentar al alumno, no debe ser tan antipedagógico ese nuevo método.

La enseñanza de la declinación que estamos tratando lo prueba hasta la saciedad. Algunos al hojear un Manual dónde en lugar de cinco modelos, se hallan 15 o 20 temas, caen inmediatamente en ofuscación, la confusión y el desorden les obsesiona y terminan por abandonar la tarea arrojando el libro contra un rincón de la mesa de estudio. La empresa es demasiado grande, y se vuelven muy contentos a la sencillez de las cinco declinaciones tradicionales.

Sin embargo, ¿cuán otra es la realidad! ¿Qué se diría de aquel que deseando estudiar Química abriera un Manual y comenzase a leerle como una novela, hasta *bebérselo* todo de un trago? Pues lo mismo hay que afirmar de aquellos que, sabiendo el latín por el método tradicional, se consideran ya capacitados, para, en cuestión de horas, asimilarse los nuevos procedimientos. Y este es el origen y raíz de los muchos detractores del nuevo método. Porque se llega a él con toda una formación distinta, con una serie de ideas difíciles de rectificar, y, hasta muchas veces con prejuicios que no se desvanecen ante una simple mirada del nuevo panorama.

En cambio, para el que comienza los estudios de latín la tarea es sumamente simple. Después de haber explicado en el pri-

mer repaso la declinación de un modo general, pero sin faltar un ápice al método comparativo, se entra en este segundo repaso de lleno a explicarla científicamente, proponiendo en el tablero el paradigma general de desinencias, puntuando cada una con la cantidad que le corresponda e insinuando algo del origen y evolución histórica; todo lo cual es muy curioso, y ameniza bastante el trabajo de sí tan árido, al mismo tiempo que ayuda a retenerlas sin mayor esfuerzo. Esto a su vez hará comprender a los niños que esas letras y sílabas que se llaman *desinencias*, no son algo fantástico y fingido de los gramáticos, sino que son miembros del cuerpo vivo de la palabra, si se me permite la expresión. La explicación se amenizará con variados ejemplos, y sobre todo en el análisis y traducción del texto latino, donde se repetirá muchas veces cada día las leyes generales de la flexión.

Una vez adquirido con toda claridad el conocimiento de las desinencias, para lo cual se emplearán los días que sean necesarios, la explicación de los temas es cosa sencillísima. Apenas si hay que insistir en el cumplimiento de leyes fonéticas, que se irán explicando del modo arriba apuntado.

Conviene que este estudio de la flexión nominal se haga detenidamente. Primero, se hará un esquema general en la pizarra de todos los temas, cosa que es muy fácil después de conocida la clasificación de las letras. Se hallará, sin duda, alguna dificultad para enclavar los temas en *-i*, *-u* entre las consonantes, pero basta advertir a los niños, que el alfabeto romano daba a estas letras un doble carácter, considerándolas unas veces como vocales y otras como consonantes. Así que los temas nominales en *i*, *u* son más consonantes que vocales. Por eso no sé hasta que punto, para evitar confusiones, convendría dividir los temas en consonantes, sonantes (*i*, *u*) y vocales (*-a*, *-e*, *-o*), continuando así la partición indoeuropea. Otros también dividen la flexión 1.^o en temas en *-a*, *-o*; 2.^o consonantes y *-i*, *-u*; 3.^o mixtos en *-e*.

Es muy notable, por último, la división de Ernout. Este acepta las cinco declinaciones tradicionales para agrupar los temas: 1.^a declinación temas en *-a*; 2.^a temas en *o*, *e*; 3.^a se subdivide: A) *a*) temas consonantes (guturales, dentales, labiales, *b*) líquidos (*r*, *l*) y nasales (*m*, *n*), *c*) silbante *-s*. B) sonantes en *-i* y mixtos (por pérdida de *-i*); 4.^a declinación- temas en *-u*; 5.^a temas en *-e*.

Esta división es bastante científica y por lo mismo muy aceptable; pero en la práctica, y sobre todo en los elementos que se enseñan en Institutos, creo que es bastante el hacer de la declinación dos grandes grupos:

- A) temas consonantes { (a) labiales: (*b, p*); dentales (*d, t*); guturales: (*c, g*).
 { b) líquidos: (*l, r*); nasales (*m, n*).
 { c) sonantes: (*i, u*).
- B) temas vocales. . -*a, -o, -e,*

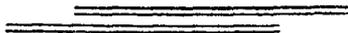
Esta división responde a la realidad de dos clases de desinencias, vocales y consonantes, aunque científicamente esté probada la *unidad* desinencial, pero la práctica de la enseñanza evidencia que no es lo mismo para el niño el *-um* que el *-rum* del genitivo de plural, y cuando se ofrece el análisis de la palabra *libris*, el niño confunde el genitivo de temas consonantes con el dativo-ablativo de vocales, y por consiguiente hay que decirle que es un tema vocal, para que enseguida nos responda que es un dativo-ablativo de temas en *-o*. No es lo mismo enseñar los rudimentos de una ciencia, que estudiarla a fondo en tratados magistrales.

Desde un principio se pondrá especial cuidado en separar la desinencia del tema por medio de un guión. Para ello la regla más sencilla en temas consonantes es quitar el *-is* del genitivo de singular: en temas vocales la operación es más difícil, pero una vez explicada la contracción de las desinencias con la característica del tema, es muy fácil aplicar la misma regla. De todos modos, haciendo la flexión de la palabra daremos en casos como el ablativo del singular donde el tema es muy evidente.

Todas estas teorías sin embargo, casi son inútiles, si en el análisis del texto latino no se van aplicando cada día, repitiendo cien veces la misma regla y la misma ley. Primeramente se empleará el método analítico, haciendo la disección de cada palabra. Se comienza por la desinencia, que nos dá el caso o casos que la llevan, los cuales a veces se pueden distinguir por la cantidad. Después tendremos el tema. Y si no es fácil distinguir ambos elementos por el cumplimiento de leyes fonéticas como p. e. en *domini*, donde separada *-i* tenemos *domin-* que evidentemente no es el tema, se explicará que aquí ha habido una contracción de *domino + i » dominoi » domini*.

Una vez obtenido el análisis, se hará que el mismo niño verifique la síntesis o sea, que visto el cumplimiento de esta misma contracción en el genitivo de sing. y nominativo de plural, que la forma *domino-* se encuentra en todos los casos unas veces pura y otras modificada, especialmente cuando las desinencias comienzan por vocal, que comparado este *domino-* con el tema *rosa-* o con el tema *reg-* se nota que hay fusión de la característica del tema con la vocal desinencial, mientras que en *reg-* de característica consonante, no ocurre lo mismo... Una vez examinados atentamente estos fenómenos, separadamente o en conjunto, el niño tendrá una mirada sintética de la declinación, notará que en ella hay algo

que varía y algo que permanece inalterable, observará el choque de vocales temáticas y desinenciales, y enseguida verá la razón de algunas leyes fonéticas o al menos sacará una idea general de la flexión latina, que la práctica diaria, el manejo de la lengua latina bajo la dirección experta del profesor y la viva voz del mismo, inculcando cada día los mismos principios, se encargarán de ir fijándola en su tierna mente cada vez con más claridad y exactitud.



Los géneros en latín.

Estudio de los géneros.-Dificultades del neutro.-Las reglas de los géneros en verso.-Diálogo histórico que acredita el aprendizaje en verso de los géneros.-Modo práctico de aprender los géneros.-La regla más útil para conocer el género de los nombres.

La enseñanza se perfecciona con la práctica. Cada clase que se explica, es un vivero de conocimientos que surgen espontáneamente, que el maestro observador debe aprovechar y anotar en su diario, como rico tesoro de su experiencia. La psicología del niño jamás se agota, y solo espera circunstancias especiales para hacer manifestaciones diversas. El buen educador recibe estas lecciones, anota estos hechos, los clasifica, los coordina para constituir con ellos la ciencia de la experiencia, y deduciendo de ellos leyes generales, aplicarlas luego a la pedagogía práctica.

Al explicar la declinación latina se revela algo extraño en los alumnos, cuando se les hace notar las variadas formas de los géneros gramaticales. Nada más sencillo al parecer como el segregar del cuerpo de la flexión los nombres neutros con sus tres casos iguales nom. acus. y vocativo. Sin embargo, al niño que de primera intención se le dice que las desinencias generales que ha estudiado sólo son aplicables a nombres masculinos y femeninos, porque los neutros hacen excepción a esta regla general, le vemos caer en mil confusiones, y por más que el caso se le repita cien veces, siempre le vemos titubear, nunca adquieren firmeza sus ideas.

No sé explicarme la razón del fenómeno, pero el hecho es cierto. El género neutro ofrece especial dificultad a los que comienzan a estudiar el latín. Tal vez se deberá a que en castellano no estamos acostumbrados a hacer en la declinación estas distinciones, tal vez a la dificultad de retener varias reglas simultáneamente... Pero dado el hecho, dado el inconveniente, el pro-

fesor debe obviarle, debe buscar el medio de que al alumno le sea menos penoso el estudio de los géneros.

Las gramáticas empíricas ponían a prueba todo su arte en esta materia. Invocaban las musas, golpeaban a las puertas de Apolo, y nos endilgaban sendas estrofas para, *amenamente* y sin *ningún esfuerzo*, hacernos retener el género de los nombres. Algunos afirman que la costumbre parte de Nebrija que así poetizó las reglas de prosodia. La moda se hizo general hasta el punto de que Iriarte nos escribe un tomo de poesías al mismo tiempo que un tomo de gramática latina. Es verdaderamente el colmo de la didáctica, llegar a tener por voceras de su aridez a las nueve musas del parnaso.

Es ya muy célebre en las escuelas tradicionales el pareado de R. Miguel

Los en *um* sin excepción
del género néutro son

que al decir de su autor, tanto éstos como los en *callis, follis* «aprenden los niños sin fatiga y como por vía de diversión, según lo tiene acreditado la experiencia».

La *diversión* y la alegría, son recomendadas y hasta impuestas por la buena pedagogía, pero estando hermanadas con la utilidad y mayor provecho científico de los alumnos. Y la utilidad práctica de estos *versitos*, no está *acreditada por la experiencia*, pues además de que es discutible la facilidad en el aprendizaje, ¿queda capacitado el niño por el mismo, para distinguir en el texto latino el género de las palabras que se le ofrezcan?

El procedimiento es muy curioso y más de una vez nos ha servido de diversión. ¿*Qué género*—dice el maestro— *tiene caro?* El niño después de menear los labios un rato, fija la vista en el suelo, como quien está musitando un *Padre nuestro*, y comienza la perorata:

«Néutros doquier hallarás
los en *a* de la tercera...

El pedagogo contrariado, le interrumpe: «Fíjese V., no es esa la regla... Un poquito mas abajo, y dará V. en el clavo». El chico confundido comienza a rezar de nuevo y al fin prorrumpe satisfecho:

«Siempre se halla masculino
el nombre que en *o* termina;
mas si en *io* se declina
y es verbal, es femenino:
Siguen el mismo camino
los acabados en *go*,
caro...

Aquí hace una parada súbita, al observar una señal afirmativa del profesor, quien le interroga de nuevo: «Estamos: ¿qué género tiene caso?» El niño responde: «masculino».—Pero, hombre, ¿es posible? Fíjese—nueva confusión en el niño y nuevo recitado. Hasta que al fin dice: Femenino.—¿Porqué? pregunta el Profesor.—Porque

«Siguen el mismo camino
los acabado en *go*..»

Ante la risa del auditorio, termina el jocoso diálogo entre maestro y discípulo sin haberse sacado nada en limpio, sino la inutilidad y el ridículo de esta *versificación didáctica*.

Tampoco es admirable ni pedagógico el procedimiento de otros que dedican varias páginas a dar reglas (en prosa) para distinguir el género de los nombres por su significación y por su terminación. Y aún que lo hagan los gramáticos por razones de *integridad* científica, *transeat*; pero que los encargados de explicar la asignatura se complazcan en atormentar a sus alumnos exigiéndoles de memoria tales arbitrariedades, eso sí que es intolerable y sumamente pernicioso.

La mayor parte de los autores modernos, bien orientados en esto de los géneros, proceden con mucha prudencia, limitándose apenas a dar unas reglas muy simples y sencillas, después de la declinación de cada tema. Pero tampoco esto creo que lo hacen, con el fin de que el catedrático las exija en el tiempo y lugar que se hallan establecidas. Para ello el catedrático queda en entera libertad para explicarlas cuando crea más oportuno.

Entiendo que el género de los nombres latinos se adquiere con toda facilidad y se llega a dominar con perfección *solamente* con la práctica. El continuo ejercicio de análisis y traducción, acompañado de reglas sencillas, enunciadas de viva voz por el profesor, irá enterando a los alumnos de materia tan difícil.

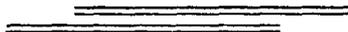
Al hacer el primer estudio de la Morfología, en la forma que llevo dicha, creo conveniente no hablar a los alumnos de géneros y en especial de las desinencias del néutro hasta que dominen por completo los géneros de masculinos y femeninos, o sea una vez que conozcan ya todos los temas. Y como este primer estudio es casi todo de viva voz, basta hacer notar 1.º que los temas en *-a* no tienen néutros y solamente muy pocos masculinos. 2.º los en *-o* hacen los tres casos: nom., ac. y voc. de sing. en *-um* y de plural en *-a*. 3.º los temas consonantes no tienen desinencia propia para el néutro de singular, pero en plural lo harán también en *-a*. 4.º los néutros en *-u* como genú tienen indeclinable el singular y el plural lo hacen *-a*. 5.º los nombres en *-e* no tienen néutros

La práctica en el texto latino de estas sencillísimas reglas

darán al niño una idea general de la peculiaridad de los néutros desde el primer momento. Y al estudiar la flexión de los adjetivos de tres terminaciones esta noción irá acentuándose más, y se adquirirá otra idea muy importante que es la de género femenino que en los temas en -o acaba en -a en el singular. El tipo *bonus -a bonum* dá una idea clarísima de los tres géneros latinos, de tal modo que, según los principales latinistas, ésta es la norma más fija para conocer el género de los sustantivos.

Pero insisto en lo de la práctica, y en la viva voz del profesor, que hará notar la diferencia de géneros del castellano y el latín, e insistirá siempre en la significación de los nombres latinos, fuente copiosa para saber el género de los nombres.

Cuando se proceda al repaso primero y al estudio científico de la declinación se puede insistir en el género de los nombres en cada tema, pero creo que no es indispensable aprenderse de memoria todas las reglas particulares de las gramáticas. Esas energías se pueden emplear en la traducción y en el análisis que es el verdadero secreto para aprender latín.



Una hora de clase.

La sencillez de una explicación por procedimientos gráficos.

Los hechos me confirman cada día en la eficacia del método que vengo desarrollando. Y para que el lector se convenza de mi optimismo, haré una sencilla y ligera exposición de una hora de clase que ha dejado en mi espíritu imborrables recuerdos.

Después de preguntar a dos alumnos sobre la explicación del día anterior durante un cuarto de hora, procedo a la explicación de la lección siguiente, que trata de la división general de los temas y de los temas guturales en particular. El asunto no es desconocido de mi *pequeño* auditorio, pero procuro antes preparar su atención, diciéndoles que se tratará de alguna ley fonética, cuya explicación les gustará muchísimo a pesar de la prevención con que ellos las miran. Porque es de saber que siempre hay alguien encargado de amedrentar a los chicos con el *coco* de las leyes fonéticas, a quienes vulgarmente se conceptúa como obra de romanos, o algo así como aprender chino. Y por eso los chicos cuando se aproximan las lecciones cortísimas a ellas dedicadas no cesan de preguntar:

— ¿Se dan las leyes fonéticas? El año anterior esas lecciones fueron suprimidas.

¡Pobres leyes fonéticas! ¿Quis fuit horrendus primus qui protulit illas? Pero no son ellas *horribles*, no. Es que no se les sabe diluir en sencillísimas nociones, dando al estudio del latín un carácter ameno y delicioso, y al mismo tiempo racional.

Mas, sigamos el interrumpido relato. Hay que explicar la división de temas. Los niños aguardan expectantes lápiz en mano, dispuestos a no dejarse escapar una sílaba de cuantas escriba en la pizarra. Pide el programa oficial *la unidad de la declinación latina en la variedad de temas*—y hay que probarlo de un modo sencillo e intuitivo. ¿Cómo? Veamos.

La gramática tradicional dice que las declinaciones son cinco según el genitivo de singular, que puede terminar en

	-æ =	musa	-æ
	-i =	dominus	-i
-is = sermo - is. . .	}	gutturales	(g, c) leg-s. obec-s
		dentales	(d, t) lapid s, millet-s
		labiales	(b, p) princip-s pleb's
		líquidos	(l, r) sol, orator
		nasales	(n, m) leo, hiem-s
		silbante	(s) flos
		en -i	navi-s
	-us =	sensus	-us
	-ei =	dies	-ei

En el cuadro se nota que dentro de la tercera declinación tradicional caben todos los temas, en consonante y la sonante -i. También es de notar lo difícil que resulta incluir en un solo molde tan grande variedad de temas.

Sin embargo, la declinación *es una*. ¿De dónde sale esta unidad? ¿Del tema o de la desinencia? Indudablemente, que las palabras latinas el oficio que desempeñan en el discurso no es por razón del tema sino por razón de la desinencia. La misma *rosa* puede hacer oficio de sujeto y objeto con sólo añadirle la desinencia -m. Luego, tenemos que si las desinencias son las mismas para toda esta gran variedad de temas, *una* y no múltiple será la declinación latina.

Ahora bien, las desinencias de los nombres latinos son solamente las siguientes:

SINGULAR	PLURAL
NOM VOC. - S	- ES, I
GEN. - IS, I	- UM, - RUM
DAT. - I	- I - BUS, - IS
AC. - M	- ES
AB. - E - D	- I - BUS, - IS

Uniendo estas desinencias a cualquiera de los temas, obtendremos la declinación de un nombre latino. Luego la unidad de la declinación latina queda más que probada.

Los chicos siguen la explicación con interés creciente. Algunos, observo, que están levantados como para oír mejor, otros toman notas con prontitud.

Pero cuando noto mayor interés es al decirles que vamos a explicar los temas guturales, como aplicación comprobante de la anterior teoría.

Sea el tema *leg-*. Les hago observar que delante de la característica temática se coloca siempre un guión para indicar que la palabra está incompleta. Les pregunto ¿qué es lo que le falta? Y todos a coro responden: la desinencia. Pues añadámosle al tema *leg-* desinencias

nom *leg-* s

Sin embargo, en la lectura encontramos *lex*. ¿Porqué esta diferencia? Muy sencillo. La *s* es una letra fuerte, sorda... y no consiente a su lado la *g*, letra débil, sonora. ¿Qué ocurre entonces? Que la *g* para estar al lado de la *s* se hace semejante a ella, es decir, se hace fuerte:

leg- > *lec-s*

o sea en gutural fuerte. Pero como

$c + s = x$

Lec-s > *lex*

Aquí tenéis el cumplimiento de una ley fonética, que se llama *asimilación*. ¿Es ésto difícil? ¿Es antipedagógico? Está sobre la tierna inteligencia del niño? Los hechos me dicen todo lo contrario. Jamás he visto a mis 45 alumnos más atentos, ni más interesados que en la anterior explicación.

Completo el paradigma de la declinación de *lex* con los demás casos que no ofrecen dificultad alguna.

Pero hay algo más que notar en los temas guturales. *Obex* hace su genitivo *obicis* y tenemos

Ob-e-x - *ob-i-c-is*

La *e* del nominativo es *i* en los demás casos. ¿Porqué? Porque en el nominativo forma sílaba cerrada y en el genitivo y demás casos se halla en sílaba abierta, la cual exige una vocal de timbre más cerrado. Y aquí otra ley fonética.

Los chicos están sumamente satisfechos. El fantasma aterrador de las leyes fonéticas se ha desvanecido ante su vista. La alegría se refleja en sus rostros y esta es la mayor satisfacción que puede caber al profesor.

Me resta un cuarto de hora, que hay que emplear en la traducción y análisis. Un rapazuelo de 11 a 12 años se encarga de analizar tres líneas del texto latino con bastante desembarazo. Otro traduce otras líneas, cuando el bedel llama a la puerta interrumpiendo la grata tarea.

Declinación de adjetivos y pronombres.

El segundo repaso sistematiza y dá caracter científico al estudio del latín.-Unidad general de la declinación latina demostrada gráficamente mediante esquemas generales.-Utilidad de estos esquemas.

En el método enteramente práctico, que propongo para la enseñanza del latín en nuestros Institutos, los conocimientos nuevos, que gradualmente adquiere el alumno, en nada le molestan y fatigan, antes bien le deleitan y entretienen como una de sus ocupaciones favoritas.

Ya los alumnos conocen los paradigmas de las tres clases de adjetivos, que presenta el latín, según su terminación, conocen la flexión de los pronombres demostrativos, indefinidos, relativos, posesivos y personales. Cien veces han tropezado con casos aislados en los trozos latinos que llevan analizados, y otras cien veces han repetido su flexión. Sin embargo, es necesario puntualizar ese conocimiento dándole solidez científica, hay que conseguir que esas ideas adquiridas de viva voz sean ordenadas metódicamente dando a cada cual el lugar que le corresponde en el bello edificio gramatical. Si antes volábamos sobre las páginas de la gramática, para adquirir rápidamente los conocimientos indispensables para traducción y análisis, ahora precisa caminar muy despacio, razonando toda nueva idea y, como fijando y claveteando aquellos conocimientos adquiridos a la ligera.

En el estudio de los adjetivos hay que hacer comprender a los niños, que su declinación no es distinta de la de los nombres, que siguen en todo a los temas nominales, diferenciándose solamente en la *movilidad* que tiene el tema del adjetivo para adaptarse al género del sustantivo. La lengua castellana es un auxiliar bastante bueno para demostrar esta movilidad aunque carece de nombres neutros.

* * *

Hay que detenerse un poco en la formación de comparativos y superlativos. He observado que esta teoría ofrece dificultades al niño. Sin embargo, *sensibilizándola* un poquito y aplicándola a casos prácticos en el análisis de varios días se llegará a dominar por completo.

Se hará ver al niño que así como para decir en latín *del día* basta añadir al tema *die-* la desinencia *-i*, así la formación de comparativos y superlativos, se obtiene por medio de sufijos, colocados al final de los temas. Procediendo de un modo intuitivo se hará en la pizarra el siguiente esquema:

CASTELLANO			LATIN
positivo	docto	=	doctus
comparativo	más docto	=	doctior, doctius
superlativo	muy docto	=	doctissimus
Y separando elementos, tenemos			
positivo	del tema docto	=	doctus
comparativo	» »	=	doct-ior,-ius
superlativo	» »	=	doct-issimus

Ante este cuadro el mismo alumno con hábiles preguntas del profesor puede ya formular instintivamente la regla general de la formación de comparativos y superlativos latinos.

Luego se le hará comprender que el comparativo es un tema en silbante, pues el sufijo primitivo es *-ios* y el superlativo es un adjetivo de tres terminaciones *-us -a -um*. Así *doctios* será:

nom. *	* doctios	➤	doctior, doctius
gen.	doctioris		
dat.	doctiori		
etc.			

haciendo recordar una vez más el cumplimiento de la ley del rotacismo, y la influencia de la analogía de los demás casos en el nominativo.

Se hará notar enseguida la formación de los tipos *facillimus*, *acerrimus*, la especialidad de *maledicus* y algunas irregularidades sin insistir demasiado, pues en el análisis y en la lectura se irán aprendiendo con muy poco esfuerzo.

* * *

En cuanto a la declinación pronominal, cuyos paradigmas son recordados diariamente en el análisis, se debe insistir bastante en las analogías que presenta con los temas en *-o*, *-a* así como en las características que de ellos les separan. Esta flexión a

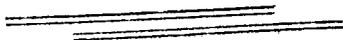
primera vista tan enredada, se presentará entonces clara y evidente. El grupo de los demostrativos *iste, ille, hic, is, ipse* presenta casi identidad de formas, y por lo mismo será conveniente ofrecer en la pizarra sus paradigmas juntos. Así será muy fácil hacer comparaciones y de una ojeada abarcar la unidad de su declinación, unidad que constituye la firmeza de todo conocimiento.

Algo parecido debe hacerse con el grupo de los adjetivos pronominales: *alius, alter, unus, totus...* etc., mucho más fácil de comprender.

Con los relativos, interrogativos e indefinidos, debe formarse otro tercer grupo, y por último otro con los personales.

Esta simultaneidad de formas, presentada instintivamente, evita el recargamiento, el desorden y el desbarajuste en la imaginación infantil. Y por tanto creo de grandísima utilidad, que, al terminar en días sucesivos el estudio gradual de estos grupos, se trace en la pizarra un cuadro general de toda la declinación pronominal, en el cual se hará notar su unidad fundamental, salvo alguno que otro detalle. Así se llevará al convencimiento del alumno la sistematización científica, que partiendo de hechos aislados y al parecer sin conexión, llega poco a poco a establecer leyes generales, en cuya contemplación se deleita nuestra inteligencia.

Este método para la enseñanza de la declinación pronominal, no debe recargarse con explicaciones prolijas de cambios fonéticos de las formas. Este estudio para los niños debe emplearse como un auxiliar para establecer ideas generales. El asunto de por sí es bastante complicado, por la gran variedad de formas, para que vengamos a añadir la multitud de formas fonéticas, cosa propia de estudios superiores. En algún caso sería oportuno presentar al niño nuevos horizontes; pero ante todo hay que atender a la claridad y sencillez, que deben campea en todo estudio elemental.



De la conjugación.

Las gramáticas antiguas y modernas.-La clave de la conjugación latina. A) tema de presente. Cuadro sinóptico de temas, desinencias personales y temporales. Práctica del cuadro. Procedimiento inductivo-deductivo aplicado a la conjugación.- B) tema de pretérito. La enseñanza tradicional. Clasificación moderna. Maravillas del método inductivo. Modo fácil de enseñar los pretéritos.-C) tema de supino.

Casi todas nuestras gramáticas antiguas y buen número de las modernas dedican a la conjugación una atención especialísima, al consagrarle la mayor parte de lo que unos llaman analogía y los otros morfología. Las gramáticas tradicionales sintetizan demasiado la declinación, donde todo lo absorbe el conocimiento de los géneros, mientras lo esencial o sea la flexión, queda relegada a la simplicidad de las cinco declinaciones. La conjugación en cambio se vé muy favorecida. Como prólogo a la misma aparecen diez, doce y más páginas de definiciones, divisiones de tiempos, modos y personas, y esto en párrafos de bien cortados periodos, de frases armoniosas o impecable retórica.

Pero donde aparece el verdadero derroche de didáctica es al tratar de los pretéritos y supinos. Hay autor del siglo XVII que dedica a este asunto 157 páginas de letra menudita. ¡Qué cúmulo de reglas! La memoria más feliz se vería abrumada y anonadada ante tamaño aluvión.

En las escuelas tradicionales el sistema de pretéritos y supinos es muy célebre. Los alumnos *cumbres* son medidos por el mayor número de pretéritos y supinos que hayan ingerido, y después repitan fonográficamente.

Sin embargo ¡cuán poca utilidad práctica se obtenía de este trabajo tan árduo! Lástima que energías tan preciosas no sean aplicadas en profundizar las leyes generales de idioma tan sabio y tan educador, que a un mismo tiempo desarrolla armónicamente todas nuestras facultades.

Tampoco los modernos, al menos algunos que conozco, exponen con toda claridad el sistema simplicísimo de la conjugación latina. Hacen muchas divisiones de sistemas y desinencias, que a mi entender ofrecen bastante obscuridad. Y sobre todo, si para Universidades cabe extenderse en disquisiciones filológicas, para Institutos creo bastante una exposición simple, sencilla y clara de esta materia, sin que estén demás algunas explicaciones fonéticas, como comprobación del cumplimiento de las leyes generales de la flexión.

Aunque es justo consignar que al escribir un texto de latín, hay que dar la materia lo más completa posible, dejando para el que la explica la labor del discernimiento. Pero esta consideración no debe llevar a muchos a confundir un tratado elemental para Institutos con otro magistral para Universidades.

En el método de explicar la conjugación debe buscarse ante todo la simplicidad, líneas generales.

Algunos modernos después de Ernout, dividen la conjugación en dos temas principales: *inflecto* y *perfecto*, fundándose en los aspectos de acción *no acabada* y *acabada*. Pero estimo que en un método intuitivo y sensible no puede prescindirse de los tres temas: *presente*, *pretérito* y *supino*. Estos son los tres ejes de la conjugación latina, los que dan la clave infalible de todo el sistema.

A) Tema de presente.

Bueno está que figuren en nuestras gramáticas las distintas clases de presente: radical (*es t*), simple (*duc- o*), reduplicado (*bibo*), incoactivo (*po-sc o*), *-no* en (*si no*), en *-to* (*plec-to*), en *-io* (*fug-io*) y otros, pero en esto no se debe hacer hincapié, cuando la práctica se encarga de enseñarlo insensiblemente.

La manera más clara y más sencilla de explicar el tema de presente la ofrece el siguiente esquema:

<i>Temas</i>	<i>Características temporales</i>	<i>Desinencias personales</i>	<i>Imperativo pres.</i>	<i>Form. nominales</i>
AMA-	INDICAT. PRES. = CARECE	ACTIVAS PASIVAS	ACT. PAS.	Infini act = RE pas = I
MONE-	• IMPERF = -BA	<i>SINGULAR</i>	2. ^a p. = (TEMA)-RE	presente -nt.
LEG- E-	• FUTURO } -BO -BE	1. ^a persona -O -M. -R	Plur. 2. ^a -TE -MINI	Partic. fut. p. -ndo
AUDI-		2. ^a • -S -RIS, -RE	<i>IMP. FUTURO</i>	<i>GERUNDIOS</i>
CAP-	SUBJ. PRES. } -EM -ES	3. ^a • -T -TUR	s. 2. ^a y 3. ^a -TO -TOR	Genit. -ndi
		<i>PLURAL</i>	p. 2. ^a -TOTE -MINI	dat. -ndo
	• IMP. -RE	1. ^a -MUS -MUR	• 3. ^a -NTO -TOR	ac. -ndam
		2. ^a -TIS -MINI		
		3. ^o -NT -NTUR		

Se hará a los alumnos ante este cuadro, diversas preguntas hasta que el profesor llegue al convencimiento de que le han comprendido con toda evidencia, lo cual no parece difícil en el método de enseñanza que defendemos. Porque no es esta la primera vez que a su vista se presentan estas formaciones. Ya las ha analizado muchas veces en el curso. Ahora la única novedad que tienen es, haberlas presentado de un modo sistemático y científico.

Se cuidará en el acto, de leer en alta voz, una o dos líneas de texto latino, y se aplicará a las formas verbales con que se tropiece toda la teoría del cuadro, haciendo pasar cada forma por todos los estados que en el mismo se presentan. Estos ejercicios de flexión son utilísimos para familiarizar al alumno con el sistema verbal.

Además, como ejercicio escrito para la próxima clase, conviene señalar uno o dos temas verbales y aplicar toda esta teoría a los verbos que se hallen en el trozo de traducción que hayan de preparar. Este es el secreto para adquirir seguridad en la conjugación latina: ejercicios, continuados ejercicios.--A pesar de lo sencillo de este procedimiento puede ser que algún alumno vacile aún después de haber consagrado a él una o dos clases, y entonces conviene insistir hasta que todos le posean sin titubeo, porque esto es fundamental en la lengua latina.

Otro procedimiento, tal vez más intuitivo que el anterior, consiste en examinar las formas completas. Primeramente los presentes de indicativo de todos los temas en su voz activa y pasiva, luego todos los imperfectos de indicativo, después los futuros y así sucesivamente con todas las formaciones de presente. Es el procedimiento que vemos empleado en tratados superiores como el de Ernout, Mendizabal... Pero, si en esos autores se hace esta exposición para luego hacer un análisis científico, en estudios elementales se puede prescindir de profundidades y atender casi exclusivamente a una explicación intuitiva y sensible, de la cual el alumno fácilmente deduzca consecuencias generales. Porque, ¿qué niño por torpe que sea, viendo la sílaba -BA- repetida en todos los imperfectos de indicativo, no cae enseguida en la cuenta de que se trata de algo característico y peculiar de este tiempo? ¿Quién, viendo las finales -m -s -t repetidas en todos los tiempos, no nota enseguida que se trata de desinencias generales de personas y números?

Mas este procedimiento inductivo tan hermoso y tan fácil a primera vista, requiere una gran habilidad en el Profesor, quien tiene que hacer discurrir al alumno, sin que este caiga en fatiga, ni desatención, sino siempre en interés creciente y graduado. Todas las reglas gramaticales las irá sacando el niño por su propia cuenta, y anotándolas en su cuaderno, debajo de los cuadros sinópticos que el profesor haya escrito en la pizarra. Este procedimiento excita extraordinariamente la actividad y curiosidad del niño; por lo cual supone también de parte del profesor un conocimiento completo y exacto de la materia y un dominio absoluto de su papel pedagógico.

La segunda parte del método o sea la deducción o aplicación de las reglas gramaticales formuladas y anotadas por el mismo alumno se pueden ir comprobando fácilmente en la lectura del texto latino. Allí se hará ver al niño como se van cumpliendo las leyes generales en cada caso particular, lo que demuestra su verdad científica.

Este procedimiento tiene muchas ventajas sobre el primero. Aquel aplica leyes que otros han inventado, éste *hace* las leyes y luego las aplica él mismo comprobando su certeza o desechándolas para sustituirlas por otras. Aquel es más frío, más formalista, este más activo, más educador. Aquel procede de lo general a lo particular, este de lo particular a lo general y luego de lo general a lo particular. Y como lo que uno hace, siempre le parece más simpático y más atrayente, así el procedimiento inductivo conaturaliza las leyes gramaticales en el niño, y en tal grado, que difícilmente se las puede olvidar.

B) *Tema de perfecto.*

La formación del perfecto latino es doctrina bastante complicada. No en vano los antiguos, cada vez que trataban esta materia se metían en un espeso bosque, que llenaba de confusión su doctrina y manera de enseñar. Y es que siempre partían del procedimiento *a priori*, formulaban reglas generales para luego subordinar a las mismas mil y mil casos diferentes. De aquí que en sus gramáticas, detrás de cada regla, aparezca una letanía kilométrica de pretéritos y supinos bajo el epígrafe de excepciones, que hace pensar si su número será superior al comprendido en la regla. Las estadísticas resultarían curiosas, porque entonces se pondría de manifiesto la arbitrariedad del método deductivo cuando no le precede el inductivo o *a posteriori*.

Con el auxilio de éste la moderna gramática ha hecho prodigios. Los millares de pretéritos de la lengua latina han sido colocados en sendas columnas de a uno en fondo. Y cual seres que la exhuberante naturaleza presentara espontáneamente, han sido sometidos cada uno de ellos a un examen minucioso según su naturaleza. Luego han sido clasificados en tipos especiales, estos tipos en clases más generales, hasta llegar a la conclusión firme de los cuatro tipos fundamentales: *reduplicado, fuerte*, en *-si* y en *-vi*.

El método analítico e inductivo, que antes del Renacimiento se hallaba completamente olvidado, aplicado a las ciencias naturales, y a las histórico-sociales, como son las lenguas, ha traído extraordinarias ventajas. El espíritu que en todas sus operaciones busca la unidad, la ley general, se hallaba impedido, embotado ante la multitud de hechos particulares e individuales, a los cuales ficticiamente había conferido cierto matiz de generalidad como para engañarse a sabiendas, en la impotencia de obtener mejores resultados. Pero entra la inducción en las ciencias naturales y aplicadas, invade el campo de las históricas y llega hasta las sociales y psicológicas, haciendo una verdadera revolución científica, y sobre los escombros del empirismo, se levantan hoy cien edificios sólidos y esbeltos, que en vano combaten los aferrados a métodos tradicionales, porque jamás lograrán estremecerlos, teniendo por sólido cimiento la realidad viva y palpitante, avalorada por un método lógico y racional.

Las innumerables reglas sobre pretéritos de los antiguos han quedado reducidas, pues, a cuatro formaciones. Propio del latín es solamente el tipo en *-ri*, los otros tres son formas que se encuentran en lenguas hermanas y por lo mismo se suponen en indo-europeo.

Y hago estas observaciones aquí no para que se *discursee* al niño sobre el particular. Lejos de mi intención tal crimen. El ni-

ño de Institutos, de esta materia, como en otras muchas, no debe tener otro papel que el de simple *disfrutador* de los arduos trabajos de los sabios. Tome el turista una flor del jardín pero no participa de las penalidades del jardinero. Usamos y nos deleitamos con el fonógrafo, el teléfono, el ferrocarril... pero no estamos obligados a conocer toda una historia de sacrificios y fatigas por que ha tenido que pasar la humanidad para llegar a tal colmo de perfección. Al niño se le pueden exponer los cuatro tipos fundamentales, se le harán advertencias sobre algunas modalidades y excepciones, se le multiplicarán los ejemplos y se le ejercitará muchísimo en la flexión, pero no hay necesidad de enredar su imaginación con mucha filología, ni de nublar con multitud de explicaciones los claros horizontes de su mente. Basta que conozca los resultados que están del todo admitidos por los sabios, que ya tendrá ocasión de admirar las teorías de los mismos, cuando haga estudios más profundos.

Y como tan copiosos frutos he recogido en clase del procedimiento intuitivo, me voy a permitir indicar un medio eficazísimo para enseñar los pretéritos. Cuando deseamos introducir a un niño en los elementos de Botánica, p. e., partimos de la realidad. Tomamos una rosa fresca y lozana, y ante la expectación y curiosidad infantil, comenzamos a analizarla por partes, dando a cada cual el nombre con que la han bautizado los sabios. Repetimos la explicación algunos días, hacemos varias preguntas, y éstas nos certificarán de que el triunfo ha sido seguro. ¿Y es aplicable este método a los perfectos latinos? Veamos.

Se escriben en la pizarra los siguientes perfectos de las cuatro clases:

DED-I	DIX-I	AMAV-I	FEC-I
DED-IS-TI	DIX-IS-TI	AMAV-IS-TI	FEC-IS-TI
DED-IT	DIX-IT	AMAV-IT	FEC-IT
DED-IMUS	DIX-IMUS	AMAV-IMUS	FEC-IMUS
DED-IS-TIS	DIX-IS-TIS	AMAV-IS-TIS	FEC-IS-TIS
DED-ER-UNT,-ERE	DIX-ER-UNT,-ERE	AMAV-ER-UNT,-ERE	FEC-ER-UNT,-ERE

Estos son los hechos tal cual nos los ofrece la realidad. Leyendo un trozo de Cicerón o Virgilio nos tropezamos siempre con estas formas, como paseando por el campo veremos siempre los mismos árboles, las mismas piedras y montañas con el mismo aspecto. Luego los tipos son reales y responden siempre al célebre *eje de simultaneidades*, al cual han conducido los caracteres iguales o semejantes de los seres naturales.

Desmenucemos esas formas. Separemos de ellas las desinencias, que son las letras o sílabas que están después del guión. Las

desinencias hacen estos cuatro pretéritos iguales. ¿En qué se diferencian, pues? Para hacer más palpable el carácter individual de cada uno, conviene escribir al lado su tema de presente:

DO DAS: DICO DIC-IS; AMO AMA-S; FACIO FAC-IS

Y entonces veremos que el primer pretérito *de-di* repite la *d*, y esta repetición que no vemos en los demás lleva el nombre de *reduplicación*. Por lo tanto este pretérito se caracteriza por esto y se llama *reduplicado*, del mismo modo que el *rosal* se distingue de *higuera* porque uno y otro tienen características propias e inconfundibles. Así *cano* hace el pretérito *ce-cini*, *parco*, *pe-perci*, *posco*. *po-posci*... Pasando al segundo observamos que *dic-s-i* presenta antes de la desinencia una *s* que no hemos visto en *dedi*, ni presenta *amavi* ni *feci*. Luego esta *s* forma su carácter diferencial. Y así forman su pretérito los verbos cuyo tema termina en gutural como *fing-o* *finc-s-i*, en dental como *claud-o* *claus-i*, en labial como *nub-o* *nup-si*, en nasal como *prem-o* *pressi*.

El tercer pretérito, entre su tema *ama-* y la desinencia *-i* ofrece la letra *-e* que viene a ser su característica. Aquí se hará notar al alumno que cuando la vocal del tema verbal es breve, lo cual se conoce sobre todo en el participio, la *v* aparece en la forma *u*. Y así es muy común que los temas en *e* como *mone-* hagan el pretérito *monui* en lugar de *mone-vi*. Luego el pretérito en *vi* tiene dos formas una en *-vi* y otra en *-ui*.

Por último en el pretérito *fec-i* vemos que entre la desinencia y el tema no ofrece letra alguna que le caracterice. Entonces ¿qué distingue esta clase de las otras? Hay que acudir al presente que es *faci-o*, donde notaremos que la *a* de la raíz ha cambiado no solo de timbre, sino de cantidad. Pues este cambio, esta *alternancia* es el carácter de esto perfecto, y por eso se le llama *perfecto alternante*. Hay algunos verbos que no ofrecen la alternativa de timbre entre el presente y el perfecto sino solamente de cantidad, como *leg-o* *leg-i*, *em-o* *emi*, *fodi-o*: *fodi* y otros; ni de cantidad siquiera, como *bibo* : *bibi*, *mando* : *mandi*, *sido* : *sidi*.

El análisis de estos cuatro pretéritos dará al alumno una idea general de los pretéritos latinos, pero estudio tan sustancial no se puede hacer a la ligera, y hay que detenerse en él varios días de clase, estudiando separadamente cada forma, variando los ejemplos de la misma, y sobre todo ejercitándose bastante en la flexión escrita. Por último, este estudio de por sí arduo se irá acentuando en ideas cada vez más claras, si el profesor cuida que en la traducción diaria el alumno busque siempre el presente y pretérito de todos los verbos que encuentra, trayéndolos escritos en su cuaderno de vocablos. Esta práctica no será difícil porque los vocabularios siempre expresan el pretérito y supino de todos los ver-

bos. Así, poco a poco, y sin necesidad de aprender letanías de pretéritos y supinos, el niño irá conociendo uno de los puntos más difíciles del latín.

En la formación de muchos perfectos el tema general del verbo aparece modificado e indudablemente esto llamará la atención del alumno. Entonces, y notando esta oportunidad, el profesor explicará concretamente en cada caso el cumplimiento de leyes fonéticas, pero sin detenerse demasiado, sino lo bastante para hacer racional y amena la explicación.

C) Tema de supino.

Estudiada científicamente la conjugación, distinguen, los gramáticos el supino en *-tum* o *-sum* del adjetivo verbal en *-to*, en que éste se añadía primitivamente al grado reducido de la raíz y aquel al grado pleno (*natus* frente a *genitum*). Pero en realidad hoy la lengua latina ha hecho desaparecer tales formaciones y se nos presentan el supino y participio de pretérito formados de un mismo tema (*amatus, amatum*).

La manera más práctica para hacer conocer este tema, consiste en no separarle del pretérito con el cual siempre y en todos los períodos del latín, el supino ha guardado, estrecha alianza. Se hará distinguir el supino en *-tum* del en *-sum*, y se hará notar la íntima relación de este último con el pretérito en *-si*.

Algunos dan diversas reglas y entre ellas que la forma *-sum* es propia de los temas dentales y la en *-tum* de todos los demás. En la práctica esta regla sufre muchas excepciones, por lo que es preferible que el profesor en sus explicaciones no generalice y vaya haciendo en cada caso oportunas observaciones.

* * *

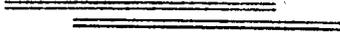
Después de haber estudiado en particular cada tema verbal, conviene ejercitar al alumno en la unión de todos, *conjugando* algunos verbos de distinto tema. Así se adquirirá una visión de conjunto, y se llegará a una idea general exacta.

Es de observar que en nuestras escuelas tradicionales se comenzaba el estudio de la conjugación por donde nosotros terminamos. Se hacía repetir al niño el paradigma completo de memoria, y cuando en la traducción tropezaba con un verbo se le hacía clasificar, teniendo en cuenta los cuatro modelos de conjugaciones. Encontrada la forma *amavisti* el niño daba una ojeada a los cuadros que tenía grabados en su imaginación, y después de *rezar* un rato encontraba el pretérito *por casualidad*, y sin dar razón alguna, sino porque así está en el modelo de la primera conjugación.

Compárese con nuestro sistema. Puede que el niño no recuer-

de el paradigma, puede que ignore por el momento hasta la formación del perfecto. Pero el profesor le convida al análisis. Se para la desinencia *-isti* y el tema *ama-* y enseguida cae en la cuenta de la *v* característica de uno de los perfectos. Allí el niño es un autómatas, un loro que repite lo que ha aprendido cómo lo ha aprendido sin quitar una sílaba, aquí discurre, piensa... y a fuerza de encontrarse ante el mismo obstáculo, no titubea, ni vacila, sino que inmediatamente reacciona y da razón de él.

Hay que reconocer en el método tradicional una gran virtud. La paciencia, la perseverancia, el continuo repetir y machacar. La práctica perseverante y asidua, que al fin vence. Pero vence a fuerza de tiempo. Los alumnos conocen y hablan el latín después de varios años de estudio. Y en cierto modo le raciocinan también, cuando la razón del niño se convierte paulatina y perezosamente en la razón del adolescente. Pero ¿cuanto más exuberante, fruto no se alcanzará combinando la perseverancia y trabajo práctico del método tradicional con la facilidad en el aprender y en el discurrir del método moderno?



De los verbos radicales.

Es de uso muy corriente llamar a estos verbos *irregulares*, y es muy conveniente desvanecer estos convencionalismos de la vieja gramática, aún por el valor pedagógico que supone deshacer ante nuestros pequeños alumnos esas torres encantadas, donde viven esos gigantes deformes, que tanto miedo infunden en algunas imaginaciones timoratas. La gramática comparada ha demostrado que la flexión verbal era en un principio temática y aтемática, es decir, que las desinencias podían unirse al tema o mediante vocal temática o sin ella. A esta última clase pertenecen los verbos mal llamados irregulares, que en algunas de sus personas unen las desinencias personales al tema inmediatamente. Así decimos *fer-tis*, y no *feritis*.

El griego ha conservado esta conjugación aтемática mejor en la llamada conjugación en *-mi* y a nadie se le ha ocurrido decir irregulares a los verbos *didomi*, *femi* etc.

Además no todos los verbos tienen el mismo uso en nuestro lenguaje. Unos son imprescindibles aún en usos caseros, otros son patrimonio de los literatos. De aquí que unos sufren transformaciones hasta quedar casi deshechos y otros permanecen intactos. En los de uso frecuente la fonética juega un papel principalísimo, y muchas de sus *irregularidades*, no son otra cosa que leyes fonéticas cumplidas. El verbo *esse* nos presenta dos raíces una en grado pleno *es-* y otro en grado reducido *-s-*. Lo mismo ocurre con *eo* que tiene *ei* e *i*. El verbo *volo*, que parece tan *irregular* en realidad no lo es. Su raíz *vel* evoluciona al tenor de la *l* velar o palatal.

En realidad esta conjugación se compone de restos de una conjugación primitiva aтемática.

Al explicársela a los niños, entiendo que debe dársele este carácter, haciendo uso de las leyes fonéticas. Indudablemente que no todos alcanzarán por completo esta doctrina, pero los más aventajados e inteligentes aprovecharán muchísimo y se les ayudará a retener formas que exigen memorias privilegiadas.

Etimología

Llaman así algunas de nuestras gramáticas elementales a una pequeña parte que dedican a la Derivación y Composición de palabras. Y en verdad que para conocer la estructura de la lengua latina conviene tener una ligera idea de los sufijos de derivación, para que cuando el alumno tropiece con palabras como *amator* las relacione con otras que conoce, y distinga claramente sus elementos y significado.

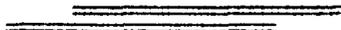
Tal vez alguien dirá que es pedir demasiada erudición a un latino de primer año, que no hay tiempo para estudiarlo todo, que basta con que se aprenda a declinar y conjugar... La buena pedagogía dicta que hay que atender a lo esencial de la asignatura, cuando no se puede más. Pero cuando hay tiempo para todo, todo se debe aprender. Y hay tiempo cuando el alumno aprende con el método que defiende, no habrá tiempo en el método memorista donde un esquema de conjugación o declinación se repite cien veces y el alumno se vuelve loco y termina por no saber como empieza ni cómo acaba.

Además en el análisis diario, en los ejercicios escritos, se están repitiendo desde los primeros días de curso hasta los últimos las mismas reglas. Es decir, que en el estudio del latín se lleva siempre todo su mecanismo por delante. Y ¿cómo no quedará tiempo para dar, repasar y volver a repasar la asignatura?

Por último, la descomposición de palabras se hace en la pizarra con mucha facilidad, después de conocida la flexión. Y esto es un resorte eficazísimo para traducir con soltura.

No se debe molestar al niño con listas de sufijos ni con muchas reglas de composición. Es preferible, al hacer el análisis, acostumbrarles a descomponer palabras y señalarles algunos ejercicios que han de hacer en casa con el libro abierto.

Para estimularlos a trabajar en estos ejercicios de análisis y composición, empleando así utilmente el tiempo que habrán de perder en la vagancia y en el juego, se les estimulará prometiéndoles puntuación extraordinaria, borrándoles *ceros* de otros días y otros mil estímulos que enseña la experiencia. La práctica me dice que así se obtiene un fruto extraordinario.



La Sintaxis

Observaciones generales.

Inconveniente del 2.º curso. a) Desconocimiento del castellano. b) Falta de fijeza y precisión en la morfología. c) Poca costumbre en el trabajo de traducción y análisis.- Procedimiento general en la enseñanza de la sintaxis.

I

La enseñanza de la sintaxis es evidentemente más difícil que el de la Morfología. La práctica de las escuelas nos dice que los alumnos encuentran gran embarazo para retener reglas y ejemplos. Lo aprendido hoy, mañana hay que repetirlo... y al fin y a la postre, como en una clase alterna, las repeticiones de una misma teoría son pocas, el alumno sale casi sin enterarse de las leyes generales del idioma latino.

Pero si estas dificultades se agudizan en un método teórico y rutinarista, en cambio procediendo prácticamente, bebiendo el latín en sus mismas fuentes, en los autores latinos, dando un papel secundario a las teorías y reglas tradicionales, procurando desde el primer momento familiarizar al niño con el texto y traducción latinas, se pueden obtener grandes frutos, aún contando con el poco tiempo dedicado a la materia.

En el segundo curso de latín hemos tropezado además con dos grandes inconvenientes. Y es el primero y principal la falta de conocimiento de los alumnos en la lengua castellana. Esta asignatura se estudia muy poco en el Bachillerato. Apenas se dedican a la misma tres horas semanales. De la escuela primaria los alumnos vienen ya mal, muchas veces con infinidad de falsos prejuicios sobre la estructura del idioma que necesitan mucho tiem-

po y paciencia para ser vencidos. En su estudio, tampoco se procede en el Bachillerato tan prácticamente, tan científicamente como sería de desear.

Al admitir un alumno a la enseñanza secundaria, ya se le debe suponer suficientemente instruido en declinaciones, conjugaciones y nociones castellanas, al menos de un modo general. ¿Porqué, pues, ese primer curso del bachillerato no se dedica a un estudio un poco más serio, más científico? Estúdiase un poco de fonética, la morfología debe ser científica por raíces, temas, desinencias y afixos; y sobre todo, el estudio de la proposición y del período debe ajustarse a los últimos conocimientos y teorías que tienen su base en la lógica general. Fuera rutinas. Enséñese el niño a pensar, diseccionando el idioma patrio en períodos, proposiciones, palabras y últimos elementos.

Estimo que la enseñanza de la Gramática Castellana debe estar encomendada a los catedráticos de Latín que por sus profundos conocimientos sobre el idioma latino, lengua madre de la castellana, son los llamados a hacer una preparación más eficaz para el estudio de esta última.

El otro inconveniente con que he tropezado en este segundo curso, consiste en la poca seguridad de los alumnos sobre las formas latinas. No se declina ni se conjuga con soltura. Hay un prejuicio general en muchos de nuestros alumnos, que dirigen y ciñen todas sus aspiraciones al alcance de un simple aprobado. Y lo peor es que esta opinión es compartida por muchos padres de familia. De aquí el poco interés que se pone en el estudio del primer curso. Otras veces se hace por rutina, y, como el sistema de exámenes tiene como último recurso la memoria, a ella apela el profesor para *sacar* aunque sea *por los cabellos* al alumno en su afán de hacerle el menor daño y aprobarle. Esto es verdaderamente lamentable. En cosa de tanta importancia como la que nos ocupa, toda contemplación, toda misericordia es un semillero de perjuicios, del que el principal partícipes el mismo alumno. Quien no conozca a fondo la estructura de la declinación y conjugación latinas, quien no descomponga formas con soltura, no debe pasar al curso superior, donde tan imprescindible es conocer a fondo las palabras, para determinar su oficio a la proposición, sobre todo en un idioma tan sintético como el latín, donde todo depende de la forma de la palabra.

Además, el primer curso no es solo estudio de formas. Es necesario iniciar al alumno en el manejo del vocabulario, en la traducción y análisis de trozos fáciles, en ejercicios diarios de descomposición del idioma para poder penetrar sus leyes. Existe generalmente la idea de que el primer curso se debe pasar declinando y conjugando... Y esto es un error. Pasar todo el cur-

so declinando y conjugando es llegar a segundo curso sin saber declinar y conjugar. Pues este procedimiento degenera en rutina y la rutina en olvido completo, cuando no en confusiones abigarradas. Una frísimisima experiencia nos lo dice todos los días a los dedicados a la enseñanza.

Cuando el niño llega a segundo curso con alguna copia de vocablos, descomponiendo fácilmente las palabras en sus últimos elementos, la tarea es bastante fácil. No habrá tránsito brusco, antes bien graduado y racional. Por eso desde el primer año debe hacerse notar la gran ventaja de formar con una misma raíz variedad de palabras con el auxilio de prefijos y sufijos, y así la retención de vocablos se facilita enormemente. Lo que parece una infinidad de hechos desordenados, está sujeto a unidad admirable en el fondo. Se llevará al convencimiento íntimo del alumno que el lenguaje no es un conjunto desordenado de formas sino un todo armónico, donde las ideas de nuestro pensamiento son ejes coordinadores que las sistematizan bellamente.

* * *

La idea fundamental que debe guiar al profesor en la enseñanza de la sintaxis latina es la de comparación entre el castellano y el latín. El alumno que tiene ideas claras sobre la sintaxis castellana encuentra en la latina la mitad del camino hecho.

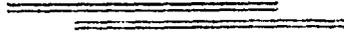
Tal vez esta afirmación parecerá a primera vista una *perogrullada*, o así como algo trivial para ser propuesto como base de un método científico. Pero si la ciencia va de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo intuitivo a lo racional, nada más lógico que aclarar las leyes de un idioma desconocido por las de otro que nos es íntimamente familiar. Y esto con tanta más razón cuanto que el castellano deriva casi todas sus giros y construcciones sintácticas del mismo latín.

¿Qué cosa más fácil para aprender las concordancias latinas que simultanear su exposición con las castellanas? En cuanto a los casos, o sea las relaciones de régimen, nada más útil que comparar el sintetismo latino con el uso de preposiciones en castellano. Y sobre todo, en el estudio de proposiciones están tan hermanados ambos idiomas, que se hará un gran beneficio a los alumnos formándoles cuadros sinópticos donde puedan comparar unas y otras construcciones. Y así unas veces por semejanzas mutuas, otras por divergencias más o menos acentuadas, la sintaxis latina se hará mucho más amena y fácil, y la castellana saldría ganando, ya que a veces la encontramos tan maltrecha y abandonada.

No es que se pretenda hacer exclusivo este método. Lo que se pretende, al aconsejarlo, tiene solamente un carácter de introduc-

ción, de tránsito gradual entre uno y otro idioma. Porque entiendo que la sintaxis latina debe estudiarse en sus mismas fuentes, en los autores latinos, mediante un método francamente inductivo, como explicaré más tarde, en que el mismo alumno que en morfología y fonética formulaba reglas generales, después de un paciente trabajo sobre el texto latino, ahora también por sí mismo y bajo la experta dirección del profesor, puede señalar las leyes de unión y trabazón en las palabras y las frases.

El aconsejar, pues, el estudio del latín teniendo delante el castellano, es muy útil, muy provechoso, facilita el conocimiento de ambas lenguas, pero conste que no tiene un valor absoluto sino bastante secundario y relativo.



Algunos procedimientos particulares.

Procedimiento tradicional.

Es el que impera aún en muchos de nuestros Seminarios. Las clases tienen doble carácter teórico y práctico. El alumno diariamente aprende en el libro de memoria una lección sobre concordancias, régimen de adjetivos, verbos, proposiciones u oraciones. La primera parte de la clase se pasa repitiendo la lección aprendida uno, dos o más alumnos. Y el resto del tiempo se destina a la traducción y análisis de autores. La traducción suele hacerse colocando las palabras por riguroso orden gramatical de concordancia y dependencia, y el análisis se limita a aplicar las reglas generales de la gramática empírica. Pongamos un ejemplo:

«*Commissio prœlio, massiliensibus res nulla ad virtutem defuit, sed memores eorum prœceptorum, quæ paulo ante ab suis acceperant, hoc animo decertabant*... Primeramente se analizan una por una las palabras *analógicamente*. Luego los casos, pero de un modo empírico, así *massiliensibus* está en dativo porque *defuit* compuesto de *sum* pide este caso por completo, *virtutem* en acusativo regido de *ad*, *prœceptorum* en genitivo porque los adjetivos de memoria y olvido rigen genitivo. Es decir, las mismas reglitas de la gramática repetidas dan la razón de sí mismas. El análisis de oraciones se reduce a invertir las de activa por pasiva, relativo por participios, finales por sus modos, de *dignus*, por *idem*, de *gerundio* simple y compuesto por participio. Y esto se repite uno, dos y hasta cuatro cursos, sin salir del círculo de hierro.

Como se vé, el más grave inconveniente de este método, es la falta de razonamiento, de solidez científica, que le hace degenerar facilmente en rutina. El conocimiento adquirido es muy superficial, se traduce a fuerza de tiempo, aunque nunca se llega a dominar el latín con propiedad. Porque en tantas clases de genitivos, dativos y ablativos, hay que conocer el valor de cada uno para

darle la interpretación castellana que más le cuadra. Las oraciones tienen nombres muy generales, pero se desconoce su valor sintáctico, si son completivas, circunstanciales, adjetivas o adverbiales.

En cambio noto una ventaja. Si falta ciencia sobra facilidad, ductilidad para convertir el latín en lengua viva, hacerle dominar en las clases expresándose con más o menos prontitud. A esto contribuye mucho la versión diaria o muy frecuente de un trozo castellano al latín. Así, con el continuo uso se familiariza el alumno con el idioma, lo vulgariza y lo habla.

Procedimiento analítico puro.

Es el polo opuesto del anterior. Viene a ser una pura anatomía de la lengua. Elegido el trozo a diseccionar, se va desmenuzando palabra por palabra, esta se compara con otra de igual raíz y con otras de iguales sufijos, se ponen de manifiesto los cambios fonéticos, se estudia la flexión y por último su sintaxis, dando a cada caso el nombre que le corresponde según la relación ideológica que le liga a la palabra de que depende, y en las proposiciones se estudian sus elementos, modo de unirse las palabras para formar la proposición simple y unión de éstas para formar las compuestas. No queda sin escrutar ni la sílaba más insignificante.

Este método es sumamente laudable. Tiene extraordinarias ventajas: el alumno piensa y razona, no caerá jamás en rutina antes bien las ideas se presentarán cada vez más claras, nuevos horizontes se ofrecerán a su inteligencia. Pero para ser completo, de este primer estudio debe pasar a la síntesis, a la generalización de reglas particulares, pues es muy posible que el espíritu del niño se difunda en un laberinto de hechos aislados, quedando incapacitado para remontarse a las ideas generales, sillares poderosos del edificio científico.

«El fruto del segundo curso—dice Cejador y Frauca que aplica este método— está en dos cosas, en afianzar el estudio morfológico y ensanchar el conocimiento lexicológico, adquiriendo copia de palabras; segundo, en que por medio del análisis sintáctico vayan los alumnos entrando en la hermenéutica de los autores latinos, es decir, que entiendan la idea y el razonamiento, cosa que pide tiempo y larga práctica, pero que se funda en el exacto análisis sintáctico.»

No cabe duda que el análisis sintáctico es la base, pero el análisis tiene por coronamiento y remate la síntesis. El secreto de este método filológico-comparado está en esto, en que el alumno aprende a trabajar, que por sí mismo y bajo la dirección del pro-

fesor, deduzca consecuencias generales, las leyes gramaticales que nos dá hechas la gramática tradicional.

Nada más funesto que cargar la memoria del niño de reglas vacías de realidad. La Segunda Enseñanza debe enseñar a trabajar al niño, a manejar los instrumentos de la ciencia, a acostumbrarle a sudar sobre los pupitres para investigar la verdad. Todo lo que uno hace, aquello que le ha costado sudor y fatigas, se mira con predilección, se considera como producto de la propia actividad, se grava profundamente en nuestro espíritu... para que se pueda olvidar fácilmente. Esa es la misión del profesor, dirigir las actividades del alumno, no imponerse a las mismas, onerándolas con las frías reglas y atávicos convencionalismos.

Una vez que del análisis del trozo latino se ha venido en conocimiento de algún fenómeno, cuando el niño se sorprende ante alguna dificultad, cuando se extraña ante un cambio, ante un compuesto verbal, es el momento oportuno para presentarle casos análogos, construcciones análogas, régimen parecido, hasta que comprenda que *algo idéntico* influye en unos mismos hechos y ese *algo* es la regla, es la ley general que el profesor le ayudará a formular. Ya esas reglas no son palabras vacías, ya tiene hechos, fenómenos donde fundarse. Pero aún el profesor no se puede dar por satisfecho. Después de hacérsela anotar al alumno, procurará hacer muchas aplicaciones, muchas experiencias de la misma, siempre que en la traducción tropiece con palabras o períodos donde se cumpla.

Así aplicado el método analítico es del todo aceptable. No en vano dice el sabio Catedrático ya citado hablando de los frutos de este método: «Con los dos cursos, a pesar del menguado del tiempo dado al latín en los Institutos salen conociendo bastante bien esta lengua.» Y más abajo hablando de la necesidad de implantar otro tercer curso de latín: «Con este curso saldrían los alumnos sabiendo realmente el latín, y no el escueto andamiaje de reglas y declinaciones y conjugaciones, con que suelen contentarse en muchas partes, y que pronto se desmoronan, quedándose sin nada por no haberse ejercitado en la práctica de los autores.»

Tres o cuatro cursos de latín en el Bachillerato son del todo necesarios. El latín es una lengua muy difícil para dominarla en poco tiempo. Y, sobre todo, ese tercer curso se consagrará a los autores latinos, a conocer sus estilos, sus distintas construcciones y giros. En esta forma se saldría *realmente* sabiendo latín.

Cuadros sinópticos.

Tiene muchas ventajas el obtener de un golpe de vista toda

una teoría, toda la materia que más o menos difusamente se ha explicado durante un tiempo determinado. Comprendiéndolo así, algunos autores de gramáticas nos dan estas tablas sintéticas al terminar un asunto. Por ejemplo. Después que se ha hablado de las distintas clases de concordancias presentan un cuadro donde en cada línea se menciona una con su ejemplo correspondiente.

Para un repaso, para refrescar en un momento dado toda una cuestión, estos cuadros son muy útiles. Pero ¿en qué condiciones debe hacer uso de ellos el Profesor que explica sintaxis latina? Estimo que se debe proceder con precaución. En primer lugar, no los debe hacer el profesor, sino el mismo alumno, mientras estudia en el texto la lección explicada. A medida que hace el estudio irá anotando en un papel cada una de las partes de la lección, o cada una de las respuestas al programa, pero solamente con las palabras más expresivas de la idea capital, ilustrando esta idea con un ejemplo. Así al terminar la tarea se encontrará con un cuadro sinóptico, que le facilitará el repaso de lo estudiado. Luego le pasará en limpio a un cuaderno, que a ser posible debe ser conocido del profesor. Así se acostumbra a los alumnos a ser cuidadosos y ordenados en sus estudios y trabajos.

Pero como todo se presta al abuso, los cuadros sinópticos, por ser sumamente breves, pecan de oscuros, y el que solamente se encomienda a su estudio, descuidando el texto, cae en el memorismo más seco y estéril. Los cuadros son elementos preciosos *después de haber estudiado*, pero para aprender latín solamente en ellos son verdaderamente funestos. El niño tiene una imaginación demasiado viva, un espíritu inquieto que ansía la variedad, el descanso en la idea principal de un párrafo donde esta sea vestida con el ropaje hermoso de la palabra, y no se le puede someter a la contemplación de esos esquemas esqueléticos desprovistos de toda alegría. Por eso esas tablas tal vez convengan más a personas avezadas a los estudios serios que a los niños, pero no estará demás acostumbrarlos a trabajar usando esto procedimiento.

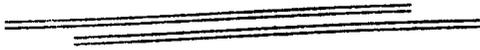
Otros medios de enseñanza.

En algunas gramáticas modernas observamos que en su impresión presentan variedad de tipos de imprenta según la importancia del asunto. Las reglas principales ofrecen caracteres gruesos, o también divorsas clases de tinta. A veces se limitan los caracteres grandes a la palabra que expresa la idea principal.

Otras veces el ejemplo precede a la regla, como para indicar la inducción del mismo. Y en los programas presentan frases y vocabularios en castellano que el alumno ha de aprender en la gramática.

Todos estos procedimientos nos parecen muy útiles porque todos tienen por base la intuición sensible, la *sensibilización* de materias de por sí abstractas para llamar la atención del niño, de la imaginación del niño tan vivaz, inquieta e impresionable.

Pero si todo ayuda, nada de esto puede suplir la destreza del profesor en la exposición de materias, en la claridad de expresión, en atraer la atención del alumno con diversos tonos, con su manera de presentarse en clase. El profesor es todo, y hace todos los procedimientos y métodos buenos cuando está íntimamente penetrado de su misión.



Enseñanza práctica de la sintaxis.

*Nueva concepción de la sintaxis latina a) en proposiciones
b) en las relaciones de concordancia y régimen.*

Hay autores, que de tal manera exageran el método analítico en la enseñanza de la sintaxis latina, que prácticamente el libro de texto casi resulta un estorbo. Entiendo que no se puede llegar a tal postergación del libro. Hay razones generales que ya he apuntado al principio de este trabajo; pero, aunque aquellas faltaran, la experiencia de la cátedra nos dice, que los niños sin el libro, poco hacen. Las explicaciones de clase deben estar calcaadas en el texto, porque, por claras que sean, por muy bien anotadas que las tenga el alumno, parece que caracen de consistencia, de aquel *algo inexplicable*, que suele dar a nuestros estudios la letra de imprenta. Entre el traerse encasquetada la lección de las antiguas escuelas y la viva voz de las modernas, existe un medio prudentísimo, que la práctica de la enseñanza aconseja.

La sintaxis latina que se explica en Institutos toda se reduce a reglas generales, a ejemplos cortísimos y muy inteligibles, que el libro debe exponer con claridad y sencillez. El profesor puede hacer una ligera explicación de la lección del siguiente día, valiéndose de procedimientos gráficos, de comparaciones bien traídas con la lengua castellana, de aplicaciones en el trozo latino que el niño ha de analizar. Por lo tanto no creo conveniente desterrar toda teoría, porque ¿cómo han de gravarse en la mente del niño los preceptos sintácticos con solo una o dos repeticiones, que de los mismos haga el profesor? ¿En qué ha de emplear el tiempo que media entre una y otra clase alterna? ¿Cómo ha de recordar en una edad que todo convida a la distracción y disipación del ánimo, explicaciones que apenas ha oído una vez? El libro es un maestro que repite las cosas tantas veces como nosotros

queramos, está siempre a nuestra disposición. Así como el maestro es el texto vivo, así el libro es el maestro constituido en la paciencia misma.

Además, con el método analítico se necesita una perseverante dirección del profesor, continuas advertencias, para aprender a investigar ¿y esto es posible, qué digo posible, compatible con niños que frisan entre los diez y los quince? ¿Podría obtenerse tan apetecido y laudable resultado en una clase alterna y a la que asisten 40 o 50 alumnos?

Por eso entiendo que el método analítico para ser eficaz debe tener por complemento el libro, que constantemente sirva de guía y de estudio. Para evitar los abusos del memorismo está la dirección del profesor, que ante todo debe enseñar a manejarlo, a hacer los ejercicios, a trabajar con aprovechamiento.

La sintaxis latina, pues, debe explicarse con auxilio del texto.

* * *

Generalmente se suele dividir la sintaxis en dos grandes partes: proposición simple y proposición compuesta. La primera suele dedicarse a la concordancia, al estudio de los casos y modos y tiempos del verbo. Y aquí entiendo que es necesaria una observación que me dicta la experiencia. Suelen traer los niños un gran arrastre de prejuicios respecto a la construcción de la proposición. La gramática tradicional aún sigue influyendo enormemente en el estudio del castellano, que por otra parte se hace muy imperfectamente.

Pocos son los niños que tienen ideas claras sobre la capital distinción entre proposición simple y proposición compuesta, sobre los elementos esenciales de la proposición, sobre la agrupación de elementos en la misma, sobre el oficio de cada una. Han pasado ya los tiempos de oraciones *activas e intransitivas*, de complementos, como elementos esenciales a la proposición. El lenguaje es la expresión de nuestras ideas y de nuestro pensamiento y por lo tanto debe ser la exteriorización fiel del mismo. Desvanézanse de una vez prejuicios tan graves como los de considerar al verbo solamente como *un puente* entre el sujeto y el complemento. Seamos racionales y enseñemos al niño a razonar.

En la proposición *Pedro corre* suele decirse al niño que es intransitiva o neutra. ¿Razón? Porque la acción que desarrolla *Pedro* no pasa a otra persona o cosa. Y con esto ya está dicho todo. Cuanto más racional no sería explicar esta oración diciendo: *Pedro* es sujeto, *corre* predicado? ¿Qué es lo que pretende nuestra mente al decir *Pedro corre*? No otra cosa que hacer una afirmación, establecer un *hecho*. El autor de este hecho es *Pedro* y el *hecho*, lo que

se afirma de Pedro, lo que se predica de Pedro ¿no está expresado por el verbo *corre*? Luego *corre* es el predicado. Y este predicado, esta acción se consuma en el mismo agente, y por eso es intransitiva.

En cambio cuando digo: *Pedro lee una carta* la proposición se llama transitiva porque la acción de la lectura de *Pedro* es *recibida* por la carta. Y se suele decir a los niños que el complemento *carta* es algo *esencial* en esa proposición, faltando a la misma noción etimológica de complemento. Porque, ¿qué es lo que se afirma de *Pedro*? Que *lee*. Luego *lee* es el predicado de la proposición, predicado que *extiende* su acción, que se *completa* con el complemento *carta*. Noción es esta muy distinta de la que suele imperar en nuestras escuelas.

Extendiendo aún más esa proposición simple, podríamos añadir: *Pedro, hijo de Juan, lee una carta en el jardín de su tío*. Como se vé la proposición es la misma, es tan simple como la primera, pero se halla adornada de complementos y determinaciones que concretan más su sentido. Y trasladando el caso presente al latín, podemos emplear el mismo razonamiento. Véase, pues, cuan útil es conocer la sintaxis castellana científicamente para aprender la latina con facilidad.

En realidad se nota en nuestras gramáticas latinas elementales la falta de este análisis completo de la proposición simple. Nos suelen proponer unas ligeras nociones de este asunto antes de hablar de las concordancias y el régimen, pero nada más. Porque tanto las concordancias y el régimen ¿qué otra cosa son sino extensiones, complementos, determinaciones de la proposición simple? Pues es necesario insistir sobre este punto fundamental, es menester que el niño se dé cuenta de esta íntima trabazón entre tan sencillos elementos, conviene acabar con esas largas secciones, al cabo de las cuales el niño no se acuerda como empezaron. ¿Es que el lenguaje es un cuerpo inerte, donde sus miembros se pueden disgregar impunemente, y sin hacer mención del todo armónico con el cual forman unidad perfectísima?

Es indudable que todo esto, más que labor de gramáticos es competencia de profesores, quienes en la práctica pueden proponer el texto como más útil resulte para el alumno. Pero también es cierto, que si el texto de por sí está inspirado en un sentido francamente práctico y científico, el profesor al interpretarle y explicarle, no se desviará tan fácilmente, y los alumnos se encontrarán con una norma fija a que atenerse.

Hay algunas sintaxis latinas que hablan de complementos *intrínsecos* al predicado y complementos *extrínsecos*, entendiéndolo por los primeros las voces, modos y tiempos del verbo y por los segundos los casos y circunstancias que acompañan a la acción.

Aquí la proposición simple tiene una concepción más acabada, más *una* y el valor de sus elementos se ofrece más preciso y ponderado.

De todos modos ya se nota un gran resurgimiento en los estudios gramaticales, que pronto acabará por sofocar las rutinas tradicionales.

* * *

Otra advertencia que no puedo silenciar es la referente al valor de los casos en la sintaxis latina. En esta materia el atraso aún es mayor. El sustantivo, el verbo y la preposición y aún el adverbio, todavía siguen empuñando su *virga férrea* para vapulear constantemente a los demás entes gramaticales por el solo delito de haber nacido siervos. Esto ni es justo y está contra el derecho de gentes y contra los más elementales principios de democracia. Quitémosle el trono a esos tiranelos. Y para ello nada tan fácil como recordarles su origen.

El sustantivo es el centro, la base del edificio gramatical. Alrededor del él giran todas las demás palabras de la proposición. Los adjetivos, los genitivos... le adornan, determinan, aclaran, especifican papel muy distinto, y mucho más elevado que el de siervos que obedecen ciegamente sus mandatos. Es más racional decir que en *timor populi*, el genitivo es subjetivo y complemento de *timor*, que no responder que *populi* está regido de *tímor*, respuesta muy general y que poco dice. Al decir genitivo subjetivo, la frase queda convertida en *populus timet*, concepto clarísimo que nos dá todo el valor del genitivo.

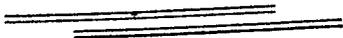
Tampoco *rige* el verbo. El acusativo no hace sino *completar* su significado. El régimen, la relación de dependencia tiene un valor puramente ideal que ha nacido de la costumbre de encontrar al uno junto al otro. No existe en el verbo transitivo esa *vitalidad intrínseca* que se le suele suponer. Lo demuestra el que el verbo néntro le precedió. De *cedere alicui* se pasó a *cedere possessionem*. La transividad no la tiene, sino que se la *supone* nuestro espíritu.

Las preposiciones tienen aún menos derecho a *mandar*. Primero fueron adverbios, simples determinaciones circunstanciales de la idea verbal, luego se usaron junto a un caso determinado para mejor precisar su sentido, y por último se han quedado *junto* a él, pero no en *posesión* de él como dicen las gramáticas empíricas. Las preposiciones *no rigen* sino que tienen por complemento los casos, precisando más el sentido local o temporal de éstos.

Como se vé, esta es una nueva concepción de la sintaxis latina. Las cosas tienen su valor propio, un valor independiente que les dá la idea que la mente concibe y expresa por medio de ellas.

Cuando decimos «*domus pulchra dominis ædificatur non muribus*» los dativos subrayados no dependen de *domus* ni de *ædificatur*; es la idea de utilidad y provecho que significa el dativo. Podríamos variar los ejemplos hablando de genitivos, dativos, acusativos y ablativos en sus distintas especies, según el valor ideológico que los *ha creado*.

Sobre estos firmes principios debe basarse la explicación de los casos. Repitiéndola en el análisis, exigiéndola en los ejercicios, aclarándola cada vez que sea necesario, tendrá necesariamente que imponerse, y quedará desterrada la vieja, cómoda y fácil concepción del régimen que no viene a ser otra cosa que un salvavidas de alumnos memoristas.



Sintaxis de la proposición compuesta.

Si perniciosos son los efectos de no conocer el verdadero valor de la proposición simple en el análisis del período latino, no lo son menos los creados respecto de la proposición compuesta. Y aquí sí que hay un verdadero abismo entre el método tradicional y el método filológico. El primero nos habla de proposiciones compuestas de relativo, infinitivo, subjuntivo, finales, de gerundio etc. ¿pero y el valor gramatical de las mismas en el período? ¿su relación más o menos íntima con la principal? ¿su oficio respecto de la misma? Es de suponer que esas proposiciones no nos hayan caído del cielo arrojadas como aerolitos. Luego, sino tienen propia individualidad, si son dependientes, si están anexionadas a otras, deben tener con éstas una relación que hay que expresar.

Hay que hacer notar al niño en nuestras explicaciones el valor propio de cada proposición, pues estas se hallan íntimamente ligadas entre sí por un pensamiento, una idea capital desarrollada. El período no es un conjunto de ramas secas y separadas del árbol, sin vida ni lozanía, es al contrario, un árbol de diversos tallos, todos ellos vivificados por una misma savia que es la idea del que habla o escribe.

Por eso hay que hacer notar a los alumnos con ejemplos claros escritos en la pizarra, que toda oración compuesta se puede reducir a una simple, que la oración compuesta no es otra cosa que un desarrollo, una determinación, una ampliación de la simple, que así como la simple se amplía por adjetivos, adverbios, complementos circunstanciales; la compuesta puede ampliarse por oraciones incidentales, circunstanciales que, unas veces sustituyen a los adjetivos, adverbios... de aquellas, y otras simplifican indefinidamente el contenido de la principal.

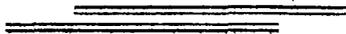
Esta concepción de la proposición compuesta es más racional, más bella, más conforme con las investigaciones históricas sobre las lenguas indoeuropeas, donde se demuestra que en el len-

guaje primitivo sólo había proposiciones simples o cuando más coordinadas y algún vestigio de relativas.

Partiendo de este principio ¿qué es lo que dará nombre a las oraciones compuestas? Porque también aquí se conservan algunos errores, que es necesario disipar. Se habla por ejemplo de oraciones de gerundio en latín. Y esto no es exacto, sin que valga la salida de que en castellano se presentan esas oraciones en gerundio. Hablamos de oraciones latinas y en latín se hará la clasificación. Esas oraciones expresan tiempo y modo, luego se deben llamar temporales y modales.

Hay, pues, oraciones compuestas que reciben el nombre de la idea que en ellas se expresa (finales, causales, comparativas...) pero la división cardinal de las oraciones compuestas se ha hecho por el nexo que las une a la principal y por el modo de desarrollarse históricamente, tomando como base la simple. Por eso la división más científica, admitida unánimemente, es en *yuxtapuestas*, *coordinadas* y *subordinadas*. Las primeras y las segundas, unidas lógicamente o por partículas, tienen un valor independiente y las últimas se subdividen por el oficio que desempeñan cerca de la principal en completivas, (sujeto u objeto); circunstanciales (fin, causa, tiempo...) y relativas, que explican o determinan un solo término de lo principal.

Para hacer comprender a los niños de un golpe de vista este lenguaje maravilloso y hermosísimo del periodo latino, conviene usar un simple esquema en la pizarra, aclarándole con el análisis, de un párrafo sencillo. Es de advertir que para dominar este sistema, es muy conveniente conocer bien las conjunciones, de las que se hará también el conveniente repaso, lo que facilitará enormemente su comprensión.



El método de oraciones y frases modelos.

Sus ventajas e inconvenientes.-Facilita el aprendizaje del latín como lengua viva.-Advertencia sobre la construcción del período latino.-Las frases modelos.

Contra el método de oraciones se pronunciaba así el señor Jovellanos, según cita de Pérez Jorge, autor de un «Tratado de Oraciones Latinas»: «sirve para corromper el gusto y facilitar el uso bárbaro y vicioso de una lengua sin entenderla.» ¿En qué consiste el método que así se anatematiza? El mismo Pérez Jorge refutando a Jovellanos dice «además de la construcción natural, hay en latín otra construcción figurada, que es por decirlo así, la que forma la índole y el carácter de esta armoniosa lengua... se puede componer por oraciones sin perjudicar este orden figurado... ni el orden natural ni el figurado son impedimento para que el alumno aprenda la propiedad y pureza de las voces.»

Según ésto y lo transcrito en capítulos anteriores sobre la enseñanza de las oraciones en el método tradicional, el método de oraciones consiste en comenzar por la formación de oraciones simples por orden riguroso gramatical (a. natural) o sea: sujeto, verbo y complemento con sus respectivos adjuntos. En oraciones compuestas se estudian aisladamente las de relativo, infinitivo, gerundio, finales... partiendo siempre de las respectivas castellanas y vertiéndolas todas por los varios modos y formas, buscando más bien la simetría y la ingeniosidad que la pureza clásica y licitud de los giros.

Es indudable que el método tiene sobra de sencillez, pero tampoco está escaso de mecanismo. El niño aprende fácilmente a traducir al latín con auxilio del diccionario cualquier trozo castellano. Pero ¿es latín genuino, el mismo que lee en los clásicos? Una de las características del latín es el hipébaton, y en estas composiciones no se vé por ninguna parte. Es más, el profesor casi se

contenta con que no se peque contra reglas gramaticales. Y un a cosa es hablar bien y otra no pecar contra la gramática.

A esta objeción contesta el método tradicional, que después de aprender latín por el orden gramatical rigoroso, se enseñará a usar del figurado. Pero la práctica y la propia experiencia me ha enseñado que no se deja tan fácilmente el hábito que ha formado a uno desde el primer momento, hábito confirmado más tarde al convertirse el latín en lengua viva, al usarla en las clases de Filosofía y Teología escolásticas del Seminario para expresar las lecciones.

Y aquí me parece oportuno hacer la distinción entre latín vulgar y latín clásico, entre latín hablado, vivo y latín literario. El método de oraciones facilita enormemente el aprendizaje del latín como lengua viva y sirve como de propedéutica utilísima para el latín literario. Cuando un pasaje está obscuro, basta colocar las palabras en orden directo y la dificultad desaparece.

También es muy útil el método de oraciones para familiarizar a los niños con la lengua latina, porque es muy natural el notar en ellos desde el primer momento una gran extrañeza, al traducir el latín según está escrito, pues se opone la construcción latina en mucho a la castellana y aún a la conversación ordinaria en ésta misma lengua. Por eso, es muy conveniente, para facilitar la traducción, el colocarles los términos en orden directo y que ellos vayan traduciendo.

Entiendo, pues, tomando las cosas en un justo medio, que el método dicho de oraciones, por su sencillez, por su facilidad, porque parte de lo conocido a lo desconocido, no debe ser proscrito en un todo aún en los Institutos. Pero entiéndase que las oraciones se han de enseñar, no siguiendo la doctrina tradicional, sino según los adelantos modernos, dando a cada oración el valor que tiene en el período, como se ha dicho anteriormente.

El mal de muchos usos es el exclusivismo, el cerrarse de bandas a toda nueva orientación. El método de enseñar el latín por oraciones, que facilita en un principio las tareas del niño, no puede seguir empleándose luego que éste pueda caminar con sus propias fuerzas. Porque la construcción propia, la genial de la lengua latina, es la que los gramáticos han dado en llamar con una gran impropiedad *figurada*. Y digo impropiedad porque no puede ser figurado, lo que es natural, y muy natural era el hipérbaton a los latinos como se demuestra leyendo un pequeño párrafo de un discurso de Cicerón.

Pues bien, empléese el orden gramatical en un principio, prescribese como regla para traducir, o más bien para preparar la traducción, pero no se haga el procedimiento como único verdadero, porque sería una traba insoportable que ataría a nuestros

alumnos para traducir el pensamiento de las obras literarias, para gustar sus bellezas y llegar un día a leerla y entenderla con soltura.

En ninguna parte se aprende mejor el latín que en sus propias fuentes, leyendo los autores que le hablaron. Y una vez entrenados en su estudio, una vez en posesión de la clave para su interpretación, dejemos a los alumnos campar por tan bellos jardines, aunque siempre bajo la dirección del profesor, que hará notar muchas bellezas de lenguaje y estilo que el alumno aún no puede comprender.

Y en esto peca el método tradicional, porque el alumno trabaja siempre dentro de un círculo de hierro, y lo que en un principio era todo facilidad, a fuerza de repetir unos mismos preceptos, sin que la inteligencia tenga otro campo de acción, degenera en mecanismo, en rutina, en inanición de la mejor de nuestras facultades. Por experiencia conozco los efectos perniciosos de este método que todo lo cifra en convertir oraciones de activa por pasiva, de relativo por participio, de *dignus* y finales por sus diversos modos, de gerundio por participio, resolver participios absolutos.. y pare usted de contar porque hay que repetir el disco en primero, segundo, tercero y cuarto curso, con tres, dos y una hora diaria en cada uno. Esto se llama condenar al pobre latinista al más embotador aburrimiento, matar la vitalidad de su inteligencia, hecha para investigar la verdad por grados hasta posesionarse de ella por completo.

* * *

Ya que hemos rozado el tema de la construcción, digamos que su enseñanza la hace la práctica, los continuos ejercicios. Todos los preceptos que den las gramáticas, todas las explicaciones de los profesores, serán completamente inútiles, si no se procura una práctica continuada sobre los autores clásicos. «*Usus frequens omnium magistrorum precepta superat*» dice Cicerón.

Se entrenará al alumno en un principio—repito—a vencer las dificultades del hipérbaton, ayudándole a colocar las frases en orden de régimen gramatical y luego se le exigirá traducir tal cual el texto latino presente el orden de los términos. Así traducirán verdaderamente el pensamiento de los autores, quienes daban preferencia en la colocación de las frases según la pasión, el sentimiento, la idea dominante en su espíritu. En un principio esto se hará difícil, pero el trabajo se encarga de vencer todos los inconvenientes. Para ello el profesor irá haciendo las advertencias convenientes a medida que se le presenta oportunidad. Aunque teniendo siempre en cuenta que en dos cursos de latín apenas se

puede iniciar a los alumnos en materia tan difícil, pero siempre conviene dar normas generales, pues los alumnos más aventajados sacan gran provecho de ello.

* * *

Para terminar este capítulo diré dos palabras del concepto que me merece el aconsejar a los alumnos en sus composiciones latinas el uso de las *frases modelos*. Estas frases escogidas de los mejores autores abundan en los diccionarios, y en colecciones; y cuando se compone algo en latín y se tropieza con ellas, hay quien las considera como pepitas de oro, y siente gran alborozo por usarlas. Es indudable que estas *frases hechas* son un precioso ornamento del lenguaje de los clásicos, pero nosotros no estamos capacitados para emplearlas *sistemáticamente*, es decir, como un procedimiento inmejorable y siempre bello en cada momento.

Y la razón es obvia. Por mucho que nos afanemos, nunca llegaremos a componer un discurso con toda la belleza de los periodos ciceronianos. Pues bien, engarzar en nuestro torpe estilo perlas tan brillantes, es dar la triste sensación de un edificio mal construído con alguno que otro sillar hermosísimo, es romper la uniformidad de nuestro estilo para abrir un paréntesis de mal gusto. Puede que alguna vez encuadre bien alguna frase, pero a los alumnos no se puede recomendar este procedimiento como óptimo, porque es formar su espíritu dentro de una atmósfera ficticia, dentro de un ambiente que no es el suyo. Que se formen estilo propio, que no en vano se ha dicho que el estilo es el hombre.

La Prosodia.

Inutilidad del aprendizaje tradicional de la cantidad.- Modo práctico de aprenderla en el nuevo método.

Suele, en nuestras gramáticas tradicionales, constituir tratado aparte el estudio de la cantidad prosódica. Algunas exponen en verso las reglas sobre la cantidad, y casi todas dedican muchas páginas a la cantidad de compuestos, incrementos de nombres y de verbos, y sílabas finales.

¿Cuál es el resultado práctico de este verdadero rosario de reglas? Siendo la cantidad latina algo extraño a las lenguas modernas es muy difícil de precisarla. Nosotros pronunciamos el latín, adoptándolo a nuestra lengua. Por eso observamos la extrañeza que causa a nuestros alumnos la explicación de la cantidad, donde una sílaba vale dos tiempos y otra uno, por el hecho de tardarse en la pronunciación de la primera doble tiempo que en la segunda. La cantidad latina es histórica, algo que fué y que no tiene hoy equivalencia ni semejanza. El dar reglas *porque sí*, sin razón alguna conduce a resultados nulos. Por experiencia sabemos el horror con que los alumnos miran la prosodia. Hacen un esfuerzo de memoria enorme para al día siguiente perder todo el trabajo. La prosodia se ha evaporado sin que de ella quede sino una noción general. Al aplicarla en la medida de versos tienen que acudir al diccionario para cada palabra.

En cambio la gramática moderna nos pone en posesión de medios más eficaces para obtener resultados más prácticos. La cantidad, como hecho histórico, no se puede conocer según Juret sino a) por las cláusulas métricas de Cicerón b) indicaciones de gramáticas latinas c) cambios fonéticos d) etimologías e) ortografía. Pero estas son como las fuentes, casi de uso exclusivo de profesores. A los alumnos se les puede informar sobre materia tan delicada y del modo más fácil posible usando el método filológico. Desde el primer día en que comienzan a conocer las desinencias de los nombres, ya puede hacerse una ligera insinuación al hablar

de desinencias largas y desinencias breves. Sin insistir mucho sobre este particular, casi insensiblemente la viva voz del profesor irá entrenando a los alumnos, de tal manera que al terminar la morfología ya se posee la cantidad de un gran número de voces. Advirtiendo además, que no se sabrá declinar y conjugar con toda seguridad, ni mucho menos científicamente, si al mismo tiempo no se aprende el valor cuantitativo de las formas.

Porque ¿cómo sabrá el niño la distinción que existe entre el nom. ROSA y abl. ROSA sino por razón de su cantidad? Y qué cosa más fácil para aprender prosodia y morfología al mismo tiempo, que el -IS del genitivo, -E del ablat. -IBUS del dat.-abl. de plural son breves? ¿Qué al explicar las desinencias del verbo añadir que la -T de tercera persona hace breve la vocal precedente y así otras muchas cosas? Cómo, en fin, se distinguirá el presente tipo VENIO del pretérito VENI sino por la cantidad de su vocal radical?

La misma lectura del latín, en la cual debe ejercitarse el niño desde el primer día, se hace imposible sin la cantidad. Pues bien, para leer bien hay que explicar a los niños desde el primer momento la regla fundamental de la cantidad de la penúltima sílaba de la dicción. Y aquí tenemos otra regla general práctica e inolvidable.

Quando se conozcan los cambios fonéticos del modo *generalísimo* que es posible en el primer curso de latín, de cada uno de ellos irá brotando también una regla para conocer la cantidad. Es muy sabido que las vocales largas ofrecen resistencia a los cambios de timbre; en cambio las breves mediales evolucionan con facilidad.

Aún el conocimiento de sufijos y prefijos facilita enormemente el aprendizaje de la cantidad. Y todo esto se hace no *porque sí*, sino dando razones que son las que fijan las reglas en la memoria.

Sin embargo, se necesita una gran experiencia en el profesor para en cada momento ir deduciendo consecuencias prácticas, para repetir constantemente una misma teoría, para mover a curiosidad investigadora la atención de los discípulos.

Con todas estas reglas puede hacerse un tratadito aparte, que será muy útil recordarlo antes de explicar la Métrica. Estudiada la sintaxis en el segundo curso, las reglas prosódicas del curso anterior ya se han olvidado, y es difícil medir versos latinos, sin tenerlas a la mano. Y, por otra, parte no es posible en el segundo curso acudir a recordar la fonética y la morfología. Y desde este punto de vista no me parece superfluo que nuestras gramáticas dediquen un resumen sintético a las reglas de la cantidad aún dentro de la misma Métrica, facilitando así las tareas del alumno y del Profesor.

La Métrica.

Importancia de la poesía latina. Su misión educadora.- Manera intuitiva para enseñar la métrica. Ventajas sobre el método tradicional. Evolución histórica de la poesía dentro del ciclo indoeuropeo.

Complemento necesario del estudio del latín es la Métrica. Una gran parte de las obras literarias se hallan escritas en versos, y no parece bien que nuestros alumnos, sobre todo, los que aspiran a calificaciones superiores, desconozcan los procedimientos de la versificación latina. Es asunto sumamente difícil, aún para los dedicados a estudios clásicos el conocimiento exacto de los resortes poéticos de una lengua como el latín, fundados sobre la base del ritmo cuantitativo. Esta dificultad no obsta para que, en líneas generales y de un modo *vulgarizador*, se entrene a los niños en los secretos de la poesía latina, para lo cual existen las siguientes razones:

a) En el orden pedagógico no se hace al niño ningún perjuicio, pues de modo intuitivo y sensible el verso latino es muy explicable. Es más, excita la curiosidad y el deseo de los niños por conocer su estructura y formación. Para ello es muy oportuno acudir siempre a procedimientos gráficos y sensibles.

b) La poesía latina es esencialmente educadora. A diferencia de la griega que casi habla exclusivamente al corazón y al sentimiento, la poesía latina armoniza y concilia admirablemente el sentimiento con la razón reflexiva, propia del carácter del pueblo romano. Si el fin de la instrucción es desarrollar el espíritu, nada le hace tan delicado como la contemplación de la belleza, que en su misma fuente se identifica con la verdad.

c) Además la poesía castellana se deriva de la latina. Con mucha frecuencia hemos oído quejas justísimas de profesores de Preceptiva sobre este particular. La versificación latina es intermedia entre las clases de letras inferiores y la Preceptiva y Literatura. ¿Qué concepto merecerá a un bachiller Virgilio, Horacio y Catulo si no ha gustado *el divino arte* de sus obras, por su propio paladar, una vez entrenado en los secretos del mismo? Para muchos las obras de estos genios no serán otra cosa en frase maestra de Luis Havet, que «un texto donde los tipógrafos han tenido el capricho de colocar las palabras de su autor en un orden inverosímil.» Una sección de charadas y jeroglíficos producirían el mismo efecto. ¡Así formarían nuestros Institutos sobre estudios generales si se prescindiese de elemento tan instructivo! Y en cambio, más allá de los Pirineos según testimonio del mismo Havet, no solo se traduce y se paladea a Virgilio, sino que se versifica a estilo de Píndaro y Horacio en los centros de enseñanza que ellos llaman Liceos, equivalentes a nuestros Institutos.

d) Por último se afirma que mejor será emplear este tiempo en acostumbrarlos a trabajar en prosa, en inculcarles las leyes generales de la lengua latina. Bien. Pero ¿se podría escribir en prosa con soltura y precisión, sin antes haberse sujetado a las leyes del verso, donde se miden con escrupulosidad los epítetos, se atiende tan bien a la pureza de las frases? En la prosa se abusa de la libertad, las ideas corren desparramadas y sin orden y la medida poética refrena esta precipitación. Además, ambas cosas se pueden conciliar cuando se aprovecha el tiempo y se emplea el método que propungamos desde el principio de este trabajo. Cuando en quince días se aprende a declinar y conjugar con soltura, sobra tiempo para todo.

* * *

Y ¿cómo se debe enseñar la Métrica? He puesto en práctica el procedimiento tradicional de aprender primero los pies, luego las demás definiciones preliminares y por último la técnica de los versos explicando los pies y metros de los principales ritmos. Los resultados han sido que al día siguiente ya los jóvenes no se acordaban o confundían un verso con otro. ¿Razón? La métrica, tal cual se enseña en las gramáticas tradicionales, carece de principios fundamentales que se apoderen de la razón y la inteligencia; habla solo a la memoria, y esta señora ha tenido siempre el capricho de abandonarnos precisamente cuando más la necesitamos.

En cambio, he explicado la métrica, según las líneas generales del ritmo cuantitativo, y noto grandes progresos, que los alumnos discurren, si se olvidan de un verso, acuden al metro o pie fundamental, y al fin lo rehacen con facilidad.

Conviene comenzar estudiando el ritmo dactílico, no de memoria, sino en versos escogidos de la Eneida o de Ovidio. De ellos se irán deduciendo con ayuda de explicaciones todas las reglas: el pie fundamental, el ársis y tesis, el pie sustituto... y por último el esquema completo, que jamás se olvidará. Las cesuras se les harán advertir con una lectura pausada y lenta.

Pasando al *pentámetro* se los hará notar la gran equivocación de nuestros métricos tradicionales, que desatendiendo el valor de los tiempos fuertes del ritmo, formaban un espondeo con una sílaba medial del verso, más otra final, dando un salto por encima de dos dactilos. Y este error, por no estudiar las gramáticas latinas, pues el mismo S. Agustín y nuestro gran Vives sabían aquel principio de M. Victorino: *pes sine ritmo esse non potest, ritmus sine pede decurrit.*

El mismo método debe aplicarse al ritmo anapéstico, trocaico, yámbico y logédico. Cada uno de ellos tiene su pie fundamental y pies sustitutos. Y en cuanto al logédico, debe advertirse que admite los pies cíclicos o sea los que pierden alguno de sus tiempos, lo mismo que ocurre en castellano con la terminación del verso en palabras esdrújulas.

Cuanta armonía, cuanta unidad ofrecio estudiada así la poesía latina. Con cuanta facilidad se grava en la mente de nuestros discípulos. Así queda probado una vez más la crisis evolutiva que ha ido experimentando a través del tiempo desde edades remotísimas, que algunos hacen llegar hasta el periodo indoeuropeo. Pero es lo cierto que la misma poesía griega es bastante diferente de la latina. Aquella se recitaba al son de la música, ésta desprovista de acompañamiento musical ha tenido que buscar otros recursos emotivos en la armonía de las palabras, en la elevación de sus ideas, en el ritmo cuantitativo de las sílabas. A medida que avanza la Edad media la cantidad silábica va desapareciendo, los tiempos fuertes del ritmo van coincidiendo con las sílabas acentuadas... y la poesía latina, (himnos de la Iglesia, poesías de Hugo de S. Víctor), de cuantitativa, se convierte en rítmico-acentual para producir las sublimes emociones del Stabat Mater.

Se crean las lenguas románicas... La cantidad ya no existe. Hay que acudir a los acentos, al número de sílabas, a la rima. Toda una síntesis de la versificación latina, que es prueba contundente de su capital importancia para conocer la Preceptiva y Literatura Castellana.

Desde luego a los alumnos de Instituto no se pueden pedir grandes conocimientos, sobre este asunto, pero sí es necesario iniciarles, explicarles la materia en líneas generales. La experiencia nos dice que los alumnos que aspiran a nota, estudian la métrica con gusto y aprovechamiento.

El Latín como lengua viva.

Examinemos ligeramente esta tendencia, que en estos días algunos sostienen, como una de las más *prácticas* para la enseñanza del latín.

El latín es una lengua—dicen—, y ante todo hay que ir derechamente a hablarla. Desde el primer día de clase—dicen algunos más exagerados—conviene que hable el profesor en clase el latín, aunque los niños no le entiendan. No importa. Lo esencial es que vayan acostumbrando el oído. Los partidarios de esta tendencia han escrito algunas gramáticas o métodos para aprender latín muy originales y dignas de ser ojeadas. En aparatosa mescolanza aparecen declinaciones, conjugaciones, interrogatorios, conversaciones familiares en latín y castellano. Y lo raro es que llegan hasta a lamentarse de que no se aplique al latín el método Ahn u Ollendorff, atribuyendo la decadencia de los estudios clásicos en nuestra España, principalmente a las demasiadas teorías gramaticales y falta de práctica, en paladear el lenguaje de Cicerón.

Dajemos esta última afirmación, porque bien rebatida queda ya en el prólogo que encabeza este trabajo. Vayamos al fondo, ¿Es o no el latín una lengua como el francés, inglés o alemán? ¿Son aplicables al latín los mismos procedimientos de enseñanza que a estas lenguas vivas?

He podido apreciar en toda su amplitud el sistema de aprender el latín así. En los Seminarios, donde se emplea el método tradicional y empírico, después de estudiar todas las reglas gramaticales, se acostumbra a los jóvenes a expresarse en latín y en ciertas clases de teología y filosofía se les obliga a responder a las lecciones del programa en latín porque la lengua oficial de la Iglesia es el latín. No ignoro que este latín escolástico no es precisamente el lenguaje de la conversación familiar, el que debe usarse en los usos ordinarios de la vida. Pero en realidad no habría más que una ligera ampliación y se obtendrían los mismos resultados.

Pues bien, este latín es lo más sencillo que se puede imaginar. Los giros son contadísimos y el número de vocablos no pasa de un par de centenares. Amplíese todo lo que se quiera este método y los resultados no cambiarían, aunque estas ampliaciones habría que negarlas en su mismo supuesto, porque una lengua muerta, al ser resucitada, aunque el esfuerzo se lleve a cabo por varios miles de individuos, al fin y al cabo volvería a morir de puro asfixiada. Sería una lengua de circunstancias, ocasional que no se puede emplear con todo el mundo, y en toda sociedad. Más de una vez hemos visto lamentarse a personas que conocen bien el francés o el inglés, porque han ido a Francia o Inglaterra y se han visto precisadas a reaprenderlo para ser entendidas de los naturales. Y ¿dónde está hoy el país del Lacio, dónde los habitantes de Roma para departir con ellos en su sabia lengua?

Y conste que con esto no pretendo restar simpatías, ni mucho menos combatir el deseo de muchos amantes del latín cuya aspiración es tener la lengua latina como lengua universal e internacional... Yo también deseo para ella puesto tan preeminente, pero no dejo de comprender que las dificultades son insuperables y en la práctica me parece irrealizable. No todos disponen del tiempo necesario para dedicar al latín el que se necesite para llegar a dominarlo... ni aún para obtener un latín *de cocina* como se dice vulgarmente. En castellano, con una sola forma *padre* expresamos muchas construcciones, pero en latín cada caso tiene una forma. El sustantivo, el adjetivo, el pronombre y el verbo, nos dan una infinidad de formas, que no se manejan tan fácilmente.

Pero en las clases ¿sería aprovechable este sistema, el mismo que se usa para aprender francés o inglés? Como procedimiento exclusivo creemos que sería funestísimo. El que un niño aprenda cuatro frases en latín, no por eso puede decirse que sepa latín. El latín es una lengua muy sintética, muy sabia. Cada término incluye una idea. Hay que acudir a procedimientos científicos para desmenuzarla y conocerla a fondo.

Al niño ante todo hay que enseñarle las normas generales de la gramática latina. Luego hay que acortumbrarlo a traducir, mucho, muchísimo. Y entonces, como *procedimiento auxiliar*, es muy conveniente acostumbrarle también a trasladar algunos párrafos del castellano al latín. En esto cuantos más ejercicios se hagan, mejor. De aquí brotará espontáneamente el hablar en latín, el empleo del mismo como lengua viva.

Pero aquí surge un inconveniente que el profesor debe evitar a tiempo. El empleo de muchas construcciones y muchos giros vulgares que ponen en caricatura lengua tan armoniosa. Porque, aunque a primera vista no parezca, el latín era una lengua musi-

cal, sobre todo al terminar los períodos no todas las palabras son usables. Cicerón tenía en esto sumo cuidado, y sobre todo evitaba siempre los pies empleados en poesía. Por eso, muchos preceptistas se afanan en dar reglas sobre los pies en el ritmo de la prosa y llegan a prohibir en absoluto tres sílabas breves seguidas.

Desde luego para esto hay que educar muchísimo el oído y leer con detenimiento los clásicos. En las composiciones de los niños bastará recomendarles ciertas normas generales sobre la colocación elegante de las palabras.

Conclusión

En la página 39 del presente trabajo hago la afirmación de que el *oído en el aprendizaje del latín tiene un papel muy secundario*, afirmación que necesito aclarar, porque puede admitir interpretaciones erróneas. A) La fonética latina prueba claramente la intervención de la música en las frases y palabras latinas. Desaparecen unos fonemas y aparecen otros según suenen desagradable o agradablemente. B) Una de las bases que fundamentan la Morfología, es la analogía de las voces, *creándose* muchos sonidos precisamente porque existen otros que *suenan* igual o semejantemente. C) Los sufijos latinos fácilmente pasan de unas a otras dicciones por razones de igualdad de sonancia. D) Las frases y períodos ciceronianos están sujetos a ritmo y armonía. E) En vano se estudiará la Métrica latina sin delicadeza de oído que distinga ársis y tesis, cesuras y pausas. Luego el oído es del todo necesario al que desee aprender el latín a la perfección.

Mas, el alcance de mi primera afirmación solo tiene un valor pedagógico contra el abuso que del oído hace el método tradicional, que en algunos casos confía el valor de un vocablo, el arte de declinar y conjugar, y hasta la construcción de oraciones, al falaz criterio del oído, postergando la razón y el discurso, atrofiando la inteligencia del niño y desarrollando abusivamente la memoria. Así se obtienen muchos papagayos, pero jamás jóvenes que tengan seguridad y fijeza en sus ideas.

INDICE

	<u>Página</u>
Al lector	1
PARTE GENERAL	
I	
Dificultades en el estudio de la lengua latina .	5
II	
La gramática latina ciencia y arte	9
III	
Necesidad del método en la enseñanza del latín	15
IV	
<i>Métodos:</i> analítico y sintético; inductivo y deductivo.	17
V	
<i>Procedimiento en la enseñanza del latín</i> A) verbales, B) intuitivos, C) activos	21
VI	
<i>Las formas de la enseñanza:</i> narrativa e interrogativa	25
VII	
El texto pedagógico y su uso.	33

VIII

Plan de enseñanza 33

IX

El método tradicional y filológico 37

Metodología especial.

LA FONETICA 43

LA MORFOLOGIA

I

Ojeada general al organismo morfológico del latín 47

II

Estudio científico de la declinación latina 51

III

Los géneros en latín. 57

IV

Una hora de clase 61

V

Declinación de adjetivos y pronombres 65

VI

De la conjugación.—Temas A) presente, B), pretérito, C) supino 67

VII

De los verbos radicales 79

ETIMOLOGIA 81

LA SINTAXIS

I

Observaciones generales 83

II

Algunos procedimientos particulares.—A) tradicional, B) analítico puro, C) cuadros sinópticos 87

III

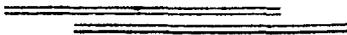
Enseñanza práctica de la sintaxis 93

IV

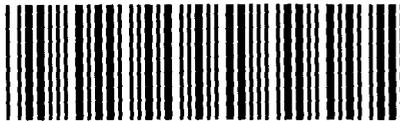
Sintaxis de la proposición compuesta 99

V

El método de oraciones y frases modelos.—
Método de la construcción 101
LA PROSODIA. 105
LA METRICA 107
El latín como lengua viva 160
Conclusión 113



BIBL.UNIV.-LAS PALMAS DE GRAN CANARIA



412074

BIG 807.1 SOC ens