

El profesor Manuel Socorro y la enseñanza del latín en Canarias

GREGORIO RODRÍGUEZ HERRERA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. MANUEL SOCORRO: BREVE SEMBLANZA BIOGRÁFICA¹

Manuel Socorro Pérez nace en Cueva Grande, Vega de San Mateo (Gran Canaria), el 16 de septiembre de 1894, en donde transcurren sus primeros años de escuela. Comienza, como párvulo, en la escuela de Cueva Grande y, posteriormente, en Las Lagunetas donde estudia con su tía M.^a Jesús Pérez Navarro, con el señor Perera en su escuela privada y, finalmente, en la escuela fundada por el párroco de Las Lagunetas, Miguel Díaz Sánchez, para, de ahí, pasar a la Escuela Nacional de San Mateo. En 1904, con catorce años de edad, ingresa en el Seminario. Respecto a la enseñanza del latín en el Seminario manifestará, más tarde, que *se aprendía el latín a fuerza de tiempo y de constancia, pero se perdía un tiempo precioso*². En la Universidad Pontificia de Canarias obtiene el grado de Licenciado y Doctor en Filosofía, y el de Licenciado en Teología.

¹ Este esbozo biográfico de Manuel Socorro Pérez ha sido extraído de su autobiografía: M. SOCORRO PÉREZ, *Mis recuerdos*, 1972, y de diferentes conversaciones con la Dra. D.^a M.^a de los Reyes Hernández Socorro, sin la que este trabajo hubiese sido imposible, puesto que puso a nuestra disposición los ejemplares de las obras de su tío, así como varios documentos privados del profesor Socorro, que han facilitado nuestra labor. Desde estas líneas nuestro más sincero agradecimiento a ella y a su familia.

² Sobre el Seminario Conciliar y los estudios lingüísticos que allí se impartían es imprescindible el reciente trabajo de M.^a J. VERA CAZORLA, *Los estudios lingüísticos en Gran*

Una vez ordenado sacerdote, su primer destino fue el de capellán de la parroquia de Tamaraceite y, posteriormente, de la parroquia de La Luz, en el barrio capitalino de La Isleta. Poco después y casi simultáneamente, es nombrado coadjutor de la parroquia de San Agustín, profesor de tercer curso de latín y humanidades en el Seminario Conciliar y redactor-jefe del diario católico *El defensor de Canarias*. Así pues, en este momento comienzan de manera continuada dos de las actividades que marcarán el desarrollo de su vida: la enseñanza y el periodismo³.

En estos años como profesor del Seminario Conciliar y convencido de la necesidad de cambiar el método de enseñanza del latín caracterizado en aquel momento por la memorización y la repetición rutinaria de la *Gramática hispano-latina* de Raimundo de Miguel, intenta introducir alguna innovación que tiene como consecuencia que al curso siguiente se le cambie a la asignatura de literatura castellana. Hemos de suponer que aquel hecho le produjo en su momento una enorme frustración y un no menor enfado, como muestra el prólogo de su obra *La enseñanza del latín. Ensayo metodológico* de 1926, que comienza de la siguiente manera:

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.

Advertimos, pues, en sus palabras cierto carácter inconformista y, en algunos momentos, contestatario, al tiempo que su respeto y obediencia a sus superiores. Años más tarde, en su autobiografía se referirá a este episodio en un tono más franco y con la característica socarronería isleña:

Intenté en mi clase de Tercero introducir alguna innovación; pero se levantó contra mí una atmósfera irrespirable, que tuvo por efecto al año siguiente cambiarme a la clase de Literatura castellana. Yo había predicho a mis discípulos erigir una estatua de terracota en el patio amarillo a Raimundo de Miguel. Pero mi iniciativa se quedó frustrada. Raimundo de Miguel se quedó sin estatua, porque yo renuncié a la cátedra del Seminario.

(*Mis recuerdos*, 32)

Canaria hasta el siglo XIX. Tesis doctoral inédita. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 1999, vol. II, 326-335.

³ Aunque su faceta como periodista no es el objeto de este trabajo, conviene recordar aquí que, además de este puesto inicial en *El defensor de Canarias*, fue columnista de *Falange*, de *Diario de Las Palmas* y de *La Provincia*.

Efectivamente durante estos años de dedicación a la parroquia y a las clases en el Seminario Conciliar, se examina del Bachillerato, hace el Preparatorio en la Universidad de La Laguna y, finalmente, en dos convocatorias, con un intervalo de dos años, obtiene la Licenciatura en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada.

El profesor Socorro comienza su actividad en el Instituto de Las Palmas como profesor ayudante de Letras, plaza que, tras quedar vacante la cátedra de Latín, le había ofrecido el director. Más tarde y ya con su título de la Facultad de Filosofía y Letras, opositó a la cátedra de Lengua y Literatura latina, siendo votado por unanimidad. Finalmente el 20 de junio de 1931 tomó posesión de la cátedra de Lengua y Literatura latina del Instituto de Las Palmas, por aquel entonces situado en el edificio de la calle Juan de Quesada⁴.

Durante los años de la República abandona las clases en el Seminario Conciliar y renuncia al Beneficio de la Catedral de Las Palmas, según sus propias palabras para *quedarme independiente*⁵; y, además, es elegido por el claustro del Instituto de Las Palmas secretario de esta institución, cargo al que renuncia, posteriormente, al decretarse el traslado de este centro al Colegio de los Jesuitas. En estos años de gobierno republicano manifiesta su descontento, de manera pública, en diferentes artículos en *Diario de Las Palmas* y *La Provincia*, sobre los que comentará después:

Tema principal de mis artículos en tiempo de la República era criticar las ambiciones del socialismo, jamás satisfecho, comparándolo con los deseos de los niños mimosos que nunca están contentos.

(*Mis recuerdos*, 58-59)

El 30 de noviembre de 1936, tras el estallido de la guerra civil española⁶, es nombrado por la Junta de Burgos y a propuesta del claustro Director del Instituto de Las Palmas, cargo que desempeñará hasta el momento de su jubilación en 1964. Al poco tiempo de su nombramiento como Director del Instituto, se ve obligado a presidir por orden de la Junta de

⁴ En la actualidad este edificio es la sede del Rectorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

⁵ *Mis recuerdos*, 32.

⁶ Sobre aquellos días, narra en sus memorias que el 18 de julio de 1936 se encontraba en su pueblo natal acompañando a su padre gravemente enfermo y que, al no tener noticia de los acontecimientos y no presentarse ante las nuevas autoridades, es acusado de rebeldía:

«Mis enemigos insisten en que era desafecto al Movimiento e incluso creyeron que debía perder el título de Catedrático. La sensatez volvió por sus fueros pero el daño ya estaba hecho» (*Mis recuerdos*, 47-48).

Burgos la Comisión Depuradora para los maestros, labor sobre la que manifestará posteriormente que *era penosísima*⁷.

Un aspecto importante del ámbito educativo en los años de posguerra es su componente ideológico⁸. En el caso del Profesor Socorro este rasgo hay que matizarlo. Dos son los vehículos de transmisión de las ideas educativas del nuevo régimen en las obras del Profesor Socorro: los ejemplos que se insertan en los manuales y los preliminares o prólogos de las obras. En el primer caso, encontramos ejemplos o textos cuyo contenido podría afirmarse que contribuyen a la exaltación de los valores religiosos y morales del nuevo régimen, pero no es menos cierto que también encontramos ejemplos que podrían situarse en la crítica al mismo⁹, por lo que no creemos que éste deba ser el elemento esencial para establecer la presencia de la ideología dominante en sus obras. En el segundo caso, es decir, los prólogos a sus gramáticas y libros de texto, advertimos que en los preliminares a su *Manual de Lengua Latina. Primer curso* el apartado segundo, denominado "razones para aprender latín", lo concluye con la siguiente frase:

Por eso, en este renacimiento a que asistimos del pueblo español, el latín es la base principal del Bachillerato, pues él informó también el alma imperial de España.

Este prólogo apareció en 1940, bajo la influencia, sin duda, de la *Ley Reguladora de los estudios de Bachillerato* de 20 de septiembre de 1938 (BOE de 23-9-1938) en la que se establece la cultura clásica y humanística como *la base insuperable y fecunda para el desarrollo de las jóvenes inteligencias*¹⁰. Sin embargo, diecinueve años después, en 1959, en su *Gramáti-*

⁷ *Mis recuerdos*, 49.

⁸ M. DE PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona, 1980.

⁹ Por ejemplo, en el *Manual de lengua latina. Primer curso* de 1940, página 163, leemos los siguientes ejemplos extraído de las obras de Quevedo para verterlos al latín: *el tirano es aborrecible a todos los hombres* o *en la ignorancia del pueblo está seguro el dominio de los príncipes*.

¹⁰ Esta ley vinculó de tal manera el mundo clásico al régimen que, desgraciadamente, aún hoy pagamos los latinistas sus consecuencias y somos para muchos "simples" el símbolo de la educación inmovilista dado que, por ejemplo, en el preambulo de la ley se manifiesta:

«Una apologética copiosísima y convincente pudiera invocarse a su favor (a favor de la cultura clásica y humanística). Bástenos enunciar entre sus decisivas ventajas: el poder formativo inigualado del estudio metódico de las lenguas clásicas; el desarrollo lógico y conceptual extraordinario que producen su análisis y comprensión en las inteligencias juveniles dotándolas de una potencialidad fecundísima para todos los órdenes del saber; el procurar esta formación, camino segu-

ca latina (para todos los cursos) reproduce nuevamente estos preliminares pero, ahora, eliminando, esta última frase.

Mención aparte merece su inédito discurso de apertura del curso 1941-42, *Valor educativo de las Lenguas Clásicas*, pues aquí, una vez más bajo el cobijo de la *Ley Reguladora de los estudios de Bachillerato*, sí encontramos algunos párrafos de mayor compromiso con el ideario educativo del régimen:

España, se ha dicho, es pueblo de misión. O lo que es lo mismo. España es el pueblo escogido por la Providencia para las más altas empresas civilizadoras. ¿Y dónde radica la base de este misionismo? Sobre dos puntales. El espíritu de catolicidad y la herencia de Roma. He aquí las dos columnas de Occidente: Catolicismo y Romanismo (...) España que en estos momentos se siente resurgir, ha vuelto su vista a Roma como sede del catolicismo y como símbolo de todos los valores de Occidente. Pero no se crea que esta vuelta a Roma significa carencia de espíritu propio, de espíritu nacional. Porque España es Roma y es algo más que Roma. Cuando Roma degenera, España mantiene la pureza de la fe y la ética. La Roma imperial se hunde en la molición y frente a ella se yergue la España de los Sénecas que establece el eje diamantino de la Hispanidad.

Sin embargo en estas afirmaciones el profesor Socorro sólo sigue la corriente que se ha generado en el país y que vincula los valores tradicionales de España con las humanidades clásicas, como puede apreciarse en otros discursos de la época pronunciados por diferentes personajes en distintos puntos de España¹¹.

ro para la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI, que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros —todos de formación religiosa, clásica y humanística— de nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud; poder formativo político corroborado todavía notablemente con el ejemplo de las grandes Naciones imperiales modernas; y bastaría, finalmente, la consideración de la necesidad de dar en las circunstancias mundiales presentes, su plena valoración a los fundamentos clásicos, greco-latinos, cristiano-romanos, de nuestra civilización europea.

Consecuentemente, la formación clásica y humanista ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico. El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa...» (A. MOLERO PINTADO, *Historia de la educación en España IV. La educación durante la segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. MEC. Madrid, 1991, 303-304).

¹¹ En el discurso del ministro P. SAINZ RODRÍGUEZ, pronunciado en Pamplona en la clausura del Primer Curso de Orientación Nacional para Maestros manifiesta:

«Es preciso que eduquemos al ciudadano español con el ejemplo de Roma y el recuerdo dignificador de Cincinato, que con la misma mano con que manejaba la manquera del arado empuñaba también la espada de dictador. Recordemos que del

Durante las décadas siguientes y como Director del Instituto de Las Palmas hubo de hacer frente a diferentes circunstancias que afectaron al centro, de las que queremos destacar el traslado del Colegio de los Jesuitas a la calle Canalejas y las gestiones para construir un nuevo edificio para el instituto en Fincas Unidas. No es de extrañar, por tanto, que, en el momento de su jubilación, el Centro que tantos años presidió le rindiera un homenaje al que se sumaron el Cabildo Insular de Gran Canaria y el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria y que, en el curso 1972-73, se le erigiera un busto que se encuentra actualmente en el despacho del director del Centro¹².

Mención aparte merece su opinión sobre la tutela de los exámenes para obtener el grado de Bachiller, puesto que evidencia, en cierta medida, su carácter independiente e, incluso, contestatario con las autoridades si creía que la situación era injusta. El profesor Socorro consideró siempre que los exámenes para la obtención del Grado de Bachiller debían estar tutelados y debían ser realizados por los catedráticos de Instituto y no por la Universidad. Por eso, cuando el Gobierno de la República en una de sus primeras actuaciones, decreta que los exámenes se realicen en los Institutos y por los catedráticos manifiesta: *fue de los primeros decretos dados por la República. Las aguas volvían a su cauce. El grado de Bachiller volvía a los catedráticos de Instituto*¹³. Sin embargo, tras la Guerra civil volvieron a la Universidad y con la ley de educación impulsada en los 50 por el ministro Ruiz Giménez¹⁴ la situación tenía visos de empeorar por lo que, en palabras del profesor Socorro:

Foro al Campo de Marte no hay más que un paso y que si la vida es milicia, debemos de enorgullecernos de poderla cumplir en el máximo sentido del deber militar» (A. MAYORDOMO PÉREZ, *Historia de la educación en España V. Nacional-Catolicismo y educación en la España de posguerra I*. MEC. Madrid, 1990, 175).

¹² En la actualidad este centro se denomina Instituto de Enseñanza Secundaria "Pérez Galdós".

¹³ *Mis recuerdos*, 39.

¹⁴ Así, durante la visita del ministro de Educación, Ruiz Jiménez, a Las Palmas de Gran Canaria, se celebra una comida de agasajo al Ministro, quien preside la mesa junto al profesor Socorro y otras autoridades. Ante la injusta situación del profesorado Manuel Socorro aprovecha la ocasión para plantear públicamente al Ministro este problema, algo que no fue del agrado de las autoridades según deducimos de la reproducción del hecho que hace en sus memorias:

«Y como la sinceridad siempre ha sido mi norma, en la conversación con el Sr. Ruiz Jiménez, salió esta cuestión que, entonces, se hallaba en el ambiente.

Y le hablé muy claro al Sr. Ministro. Le mencioné el malestar que había entre nosotros, la injusticia que el Estado estaba amparando contra nosotros. La temperatura subió bastante, y el Sr. Ministro se molestó.

—¿Por qué, Sr. Ministro, se consiente esta injusticia contra los catedráticos de Instituto?

La alarma era grande, pues el plan vigente entonces no hacía distinción entre un Colegio y un Instituto... Y esto ¿por qué? Porque los colegios privados de órdenes religiosas no querían que sus alumnos se sometieran al control de los Institutos. Ellos no se someterían a exámenes sino solamente a las Universidades. Naturalmente, el profesorado de Institutos, nombrado por el Ministerio, después de unas oposiciones severísimas se hallaba desprestigiado y hasta calumniado.

(*Mis recuerdos*, 41)

En estos años Manuel Socorro va paulatinamente dedicándose a su producción literaria¹⁵ y crítica, de la que destacamos sus trabajos sobre el *Quijote*¹⁶. Asimismo, comienzan a llegar los reconocimientos públicos por su labor. Recibe la Encomienda de la Orden de Alfonso X y la Gran Cruz de la Orden de África y, en el momento de su jubilación en 1964, le rinden sendos homenajes el Cabildo Insular de Gran Canaria y el Colegio de Doctores y Licenciados.

Falleció Manuel Socorro en Vegueta, en Las Palmas de Gran Canaria, el 22 de julio de 1979. Tras su óbito, recibió muchas muestras de cariño de las que rescatamos aquí unas palabras de su ex-alumno el periodista Vicente Martínez:

El profesor Socorro Pérez caló muy hondo entre el alumnado. Contribuyó de forma destacada a la formación de muy buenas generaciones de estudiantes. Se afaná al máximo por enseñarnos el verbo latino (confieso que a mí siempre se me dio muy mal) y trabajó afanosamente por enseñarnos muchas cosas de las tantas virtudes que atesoraba en su corazón. No era un profesor de muchas palabras, sino que se limitaba a las precisas. Aparentemente duro de carácter, pero luego un bonachón en el fondo. Silencioso y más bien introvertido. Le gustaba hablar más con la pluma, quizá por aquello de que lo que se escribe tiene permanencia¹⁷.

No hubo respuesta. Pero sí hubo alusión a mi condición de sacerdote, porque iba en contra de las normas de la jerarquía eclesiástica, según él.

Por toda respuesta le dije:

—Señor Ministro, la Iglesia en este asunto no puede meterse. A Dios lo que es de Dios, y al César lo que es del César.» (*Mis recuerdos*, 41-42).

¹⁵ Fruto de esta labor obtiene varios premios literarios entre los que destaca el Segundo premio Virgen del Carmen, en 1947, por su obra *Poesía del mar*.

¹⁶ En este campo sus trabajos más relevantes son *El mar en la vida y las obras de Cervantes*. Las Palmas de Gran Canaria, 1952, y *Menéndez Pelayo y Cervantes*. Las Palmas de Gran Canaria, 1957.

¹⁷ V. MARTÍNEZ, "Recordando a Don Manuel Socorro, mi profesor de latín", *Hoja del Lunes*, 30-7-1979.

2. MANUEL SOCORRO Y LA DIDÁCTICA DEL LATÍN: OBRAS Y FINALIDAD

En este apartado reseñamos aquellas obras de este polígrafo canario, publicadas o inéditas, relacionadas con la enseñanza de la lengua latina, a manera de breve catálogo. Es importante destacar que el profesor Socorro fue miembro de la Société de Études Latines de Francia y que, precisamente, la obra publicada en 1936, *La nomenclatura gramatical*, fue reseñada por J. Marouzeau, en la prestigiosa *Revue de Études Latines*¹⁸, órgano de difusión científica de dicha Sociedad.

2.1. Discursos

MANUEL SOCORRO, *Valores educativos de las lenguas clásicas*. Apertura del curso 1941-42 en el Instituto de Las Palmas (inédito).

Ya hemos comentado en el apartado anterior que este discurso hay que situarlo dentro de un ambiente sociopolítico muy determinado. En cualquier caso los *Valores educativos de las lenguas clásicas* de Manuel Socorro, considerado conjuntamente con otros discursos de la época, nos muestran que tanto en regímenes autoritarios como democráticos, los objetivos de la educación son seleccionados y dirigidos por el poder político, siendo las estructuras educativas la correa de transmisión de las mismas, como acertadamente manifiestan V. y G. de Landsheere¹⁹.

2.2. Gramáticas y libros de texto

MANUEL SOCORRO, *Manual de lengua latina. Primer curso*. Las Palmas de Gran Canaria. Tipografía Diario. 1940.

MANUEL SOCORRO, *Manual de lengua latina. Segundo curso*. Las Palmas de Gran Canaria. Tipografía Alzola. 1954.

MANUEL SOCORRO, *Manual de lengua latina. Primer curso. Adaptado a los nuevos cuestionarios*. Las Palmas de Gran Canaria. Tipografía Alzola. 1954.

MANUEL SOCORRO, *Textos latinos. Cursos tercero y cuarto*. Las Palmas de Gran Canaria. Tipografía Alzola. 1954.

¹⁸ REL 14 (1936), 453.

¹⁹ V. DE LANDSHEERE - G. DE LANDSHEERE, *Objetivos de la educación*. Barcelona 1977.

MANUEL SOCORRO, *Método de latín. Cursos tercero y cuarto*. Santa Cruz de Tenerife. Goya ediciones. 1959.

MANUEL SOCORRO, *Gramática latina (para todos los cursos)*. Santa Cruz de Tenerife. Goya ediciones. 1959.

De este conjunto de obras debemos destacar la *Gramática latina*, dado que nos ofrece un conciso y, a la vez, riguroso recorrido por la lengua latina. Esta *gramática*, que fue empleada por el profesorado canario durante más de una década, supuso el final de su producción escolar y fue el resultado de casi cuarenta años de experiencia docente y de aplicación del método filológico-comparativo a la enseñanza del latín. En cualquier caso, esta obra, síntesis de una enseñanza pionera en España, se encuentra en la línea que adoptaron otros autores en sus gramáticas latinas²⁰ y que, posteriormente, ha gozado de gran éxito en los libros de texto para el B.U.P.

Sobre el resto de sus textos escolares es muy significativa la autocrítica del profesor Socorro:

Al obtener la Cátedra obré como han obrado el noventa por ciento de los catedráticos españoles. Me publiqué mi libro de texto. Un libro de texto para estudiantes de Bachillerato donde vertí mis conocimientos en la materia. Dos volúmenes bastante abultados. Demasiado. Demasiado. Demasiado para alumnos de Bachillerato. Que Dios me lo perdone. *Delicta iuventutis*. Es decir, delitos de juventud. Pronto lo pude comprender, pero el hombre es así.

En sucesivas ediciones y aconsejado por la experiencia, los textos fueron disminuyendo de volumen y el contenido también. Lo mismo ocurrió con los textos latinos para traducir.

(*Mis recuerdos*, 59-60)

2.3. Ensayos

MANUEL SOCORRO, *La enseñanza del Latín. Ensayo de metodología*. Las Palmas de Gran Canaria. Tipografía Diario. 1926.

MANUEL SOCORRO, *La nomenclatura gramatical*. Las Palmas de Gran Canaria. Escuela tipográfica salesiana. 1936.

La primera de sus obras, *La enseñanza del Latín. Ensayo de metodología*, tiene como objetivo defender y difundir las excelencias del método filológico-comparativo para la enseñanza del latín frente al método tradi-

²⁰ E. VALENTÍ FIOL, *Gramática de la lengua latina*. Barcelona, 1940; A. del Álamo, Sch. P., *Gramática latina*. Madrid, 1966.

cional memorístico y repetitivo, cuyo mayor exponente era la *Gramática* de Raimundo de Miguel²¹ y de la que el profesor Socorro manifiesta *que viene a ser algo así como el 'Pontífice' de esta escuela*²². Esta obra, que tiene el mérito de ser el primer trabajo publicado en España sobre metodología de la lengua latina²³, consta de dos partes bien diferenciadas: la primera denominada 'parte general', en la que se tratan aspectos de pedagogía y didáctica general en la medida que afectan a la enseñanza del latín y, la segunda, 'metodología especial', en la que, a partir de la crítica del método tradicional encarnado esencialmente en la *Gramática* de Raimundo de Miguel, se exponen las características, planificación y actividades del nuevo método filológico-comparativo, del que, según palabras del profesor Socorro, se obtienen excelentes resultados.

Pero da 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.

(*Ensayo metodológico...*, 1)

²¹ R. DE MIGUEL, *Gramática hispano-latina, teórico-práctica para el estudio simultáneo de las lenguas latina y castellana comparadas*. Madrid, 1910³³.

²² *Ensayo metodológico...*, 52.

²³ Poco después se publica el artículo de P. GALINDO ROMEO, "Pedagogía y metodología del latín", *Revista de cultura y vida universitaria. Universidad de Zaragoza*, 4 (1927), 857-878 y, desde entonces, tenemos que esperar hasta la década de los cincuenta para que aparezcan, ya con asiduidad, trabajos interesados en la didáctica de la lengua latina, esencialmente los artículos de V. E. HERNÁNDEZ VISTA en *Revista de educación*. Anteriormente, el lugar de expresión de las ideas pedagógicas, escasas por cierto, eran los prólogos de las gramáticas. Sirvan de ejemplo un fragmento de la de R. DE MIGUEL y de la de F. A. COM-MELERÁN respectivamente:

«Dos extremos igualmente viciosos deben evitarse, a nuestro juicio, en toda obra destinada a la enseñanza de la juventud: la demasiada difusión y una consi-ción excesiva. Lo primero ahoga tal vez al alumno bajo el peso de la doctrina; lo segundo le angustia y confunde, no dejándole formar una idea exacta de las cosas. Uno y otro inconveniente hemos procurado obviar en nuestra obrita, recibida con tanta aceptación por el público ilustrado» (R. DE MIGUEL, *op. cit.*).

«Por eso es y debe ser libre la acción del profesorado en la dirección intelectual del alumno y por eso y para eso el libro que a éste haya de servir de guía, cualquiera que sea el plan que el autor prefiera en la exposición de la doctrina, deberá comprenderla toda entera y convenientemente ordenada en lo posible» (F. A. COM-MELERÁN, *Gramática elemental de la lengua latina*. Madrid, 1904⁴).

Este método filológico-comparativo no es otro que el estudio de la gramática latina a través de los diferentes morfemas gramaticales (número, género, persona, tiempo, modo o voz) y su combinación, así como de la utilización de los textos latinos para, a partir de ellos, explicar gramática y no del estudio del latín por medio de la repetición memorística de los paradigmas²⁴.

En esta obra, las referencias científicas, tanto filológicas, como pedagógicas son escasas como el mismo profesor Socorro justifica en el prólogo al lector, debido a la lejanía de Canarias de los centros filológicos y a la escasez de bibliotecas²⁵.

Por otro lado, *La nomenclatura gramatical* surge como respuesta a la Orden Ministerial de 28-9-1934 que establecía que los catedráticos de español, latín y lenguas vivas se reunieran en cada instituto para establecer una nomenclatura gramatical común. En este ensayo el profesor Socorro, tras un recorrido por la problemática de la nomenclatura y las diferentes posturas tomadas por los países europeos y Norteamérica, nos presenta una propuesta de nomenclatura no tanto como respuesta definitiva al problema, sino como punto de partida para un debate serio y profundo.

Esta obra, a diferencia del *Ensayo metodológico*, muestra claramente el conocimiento del Profesor Socorro de los foros de debate internacionales.

²⁴ El capítulo IX de la "parte general" está dedicado a refutar el método tradicional y a exponer las ventajas del método filológico-comparativo, entre las que, quizás, la más llamativa sea que el método propugnado por el profesor Socorro es el método de la razón.

«La memoria ayuda mucho, pero queda rebajada a un papel muy secundario. Aquí lo es todo la razón y el discurso. Y 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» (*Ensayo metodológico...*, 39).

«Aprender bien [el Raimundo de Miguel] era conquistar el Meritissimus, y el nombre de latinista. ¡Qué cosa más ridícula que saberse las reglas en verso del género de los nombres o las grandes listas de pretéritos y supinos, y sin faltar a las reglas sintácticas más elementales expresarse en un latín macarrónico en las aulas de Filosofía o Teología! El latín de los clásicos era para los museos» (*Mis recuerdos*, 31).

²⁵ «Carece de citas científicas, se encuentra desprovisto de textos de autores que avalen 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. (...) 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». (*Ensayo metodológico...*, 2).

les sobre el tema de la nomenclatura; de los científicos que habían dedicado páginas a este tema en el ámbito de la filología latina como J. Marouzeau, A. Yon, H. Yvon o G. Lipparini²⁶; y también de importantes obras de lingüística general, como las de F. de Saussure y M. L. Hjelmslev²⁷, a las que recurre para fundamentar sus razonamientos. Por ello no resulta extraño, como ya señalamos antes, que el mismísimo J. Marouzeau dedique a esta obra una breve reseña²⁸.

3. UNA APROXIMACIÓN A LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE MANUEL SOCORRO

Una lectura de las ideas pedagógicas del profesor Socorro nos hacen, desde nuestra perspectiva de latinista, esbozar una sonrisa de complacencia y, al poco tiempo, exclamar ¡Qué hombre tan sensato! La actualidad de sus ideas está fuera de toda duda, puesto que plantea preguntas que cada día nos hacemos los profesores de Latín, encuentra soluciones ante las que sólo nos queda asentir y nos demuestra que, en la problemática que envuelve a nuestras disciplinas, se cumple, una vez más, la conocida máxima latina *nihil novum sub sole*.

Sus ideas sobre la enseñanza del latín aparecen diseminadas por sus obras. Las principales se encuentran, como es lógico, en *La enseñanza del Latín, Ensayo de metodología*, pero también hemos extraído varios textos significativos de *La nomenclatura gramatical*, de los preliminares del *Manual de Lengua latina. Primer curso* y del discurso *Valores educativos de las Lenguas Clásicas*. Asimismo, hemos agrupado este comentario en torno a dos apartados: a) el papel del profesor y b) el método.

3.1. *El papel del profesor*

Manuel Socorro considera al profesor el centro de la acción pedagógica, sobre él recae y depende el éxito de la acción educadora. El profesor

²⁶ J. MAROUZEAU, *Lexique de la terminologie linguistique*. París, 1933; J. MAROUZEAU, "La nomenclature grammaticale", *REL* 6 (1928), 133-135; A. YON, "La nomenclature grammaticale", *REL* 4 (1926), 126-136; H. YVON, "La nomenclature grammaticale du latin", *REL* 4 (1926), 237-254; G. LIPPARINI, *La nostra lingua. Parte prima*. Roma, 1928.

²⁷ F. SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*. París, 1916; M. L. HJELMSLEV, *Principes de grammaire générale*. Copenhage, 1928.

²⁸ Manifiesta J. MAROUZEAU en *REL* 14 (1936), 453, que «M. Socorro, après un historique de la question où il vent bien suivre les directives que j'ai proposées, demande très sagement non pas qu'on impose tyranniquement telle ou telle nomenclature, mais qu'on s'efforce d'atténuer par une entente entre membres du personel enseignant les différences les plus dommageables».

debe buscar la compenetración entre educador y educando; y el profesor tiene que obtener el máximo provecho de la acción educadora a través de su conocimiento y de su entusiasmo. Manuel Socorro se asemeja en sus planteamientos a lo que G. Ferry denominó el modelo carismático de educador, cuya función equivale a un sacerdocio²⁹. Así lo manifiesta el profesor Socorro:

Por propio convencimiento y sin haber saludado libro alguno de Pedagogía he llegado a formular este gran postulado: la enseñanza es un trabajo mutuo entre catedrático y alumnos. Cuanta más compenetración haya más 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 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, el prestigio que se crea en clase, inmediatamente que los alumnos se dan cuenta de que el catedrático domina la materia que se 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 da 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.

(*Ensayo metodológico...*, 25)

Advertimos en esta última frase que el profesor Socorro recoge ya en este ensayo la idea de que en el proceso educativo también el profesor aprende del alumno, aunque sin que ello signifique olvidar las diferencias entre unos y otros³⁰. Asimismo, también comprobamos, en el texto ante-

²⁹ G. FERRY, *La pratique du travail en groupe. Une expérience de formation d'enseignants*. París, 1970, 187-188.

³⁰ En este mismo sentido se manifiesta R. Nassif cuando afirma:

«Todos somos, pues, y según sabemos, 'educadores', y aún como tales, sucede que todos somos simultáneamente 'educandos', no obstante lo cual también la pedagogía ha de evitar los sofismas y poner las cosas en un plano racional e inteligible.

Cualquiera que sea la concepción que del educador se tenga —y, por ende, de la educación—, y por "más liberal" que sea ella, habrá siempre una 'diferencia de funciones' entre educadores y educandos, esto es, un juego de 'personalidades diferentes', en 'estadios diferentes de madurez'» (R. NASSIF, *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid, 1980).

rior, que el carácter vocacional de la enseñanza ocupa para él un lugar de privilegio. Por ello, en diferentes pasajes recurre nuevamente a esta idea y, así, afirma en relación con el escaso número de horas que se consignan en los planes de estudio para la enseñanza del latín que *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 la investigación científica*³¹. Así pues, comprobamos que Manuel Socorro, aunque privilegia la vocación —una vocación cercana al sacerdocio—, no olvida que el método es fundamental en la enseñanza y, con ello, se acerca inconscientemente a pedagogos como R. Buyse que, por aquel entonces, consideraban que no todo podía dejarse en manos del arte educativo (la vocación) y que había que potenciar la ciencia pedagógica en busca de una profesionalización del educador³². Pero quizás donde mejor se aprecie la actitud profesional del profesor Socorro hacia la enseñanza sea en sus opiniones sobre los libros de texto y la actitud del profesorado. Para él el libro de texto es imprescindible en la enseñanza, pero ello no quiere decir que reduzca la tarea y la importancia del profesor; al contrario, el profesor es el que hace bueno al libro de texto y no a la inversa³³. Igualmente manifiesta su rechazo absoluto a los docentes que utilizan el libro como pretexto para no desarrollar su labor de manera adecuada.

El profesor [no] 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?

(*Ensayo metodológico...*, 22)

³¹ *Ensayo metodológico...*, 7.

³² Regogido por R. NASSIF, *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid, 1980, 178-179.

³³ No deja de ser llamativa su opinión, ya en esa época, sobre los apuntes tomados por los alumnos y la moda, que ya entonces comenzó, de estudiar sólo a través de estos materiales.

«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 obligados 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 de que aparezcan nuevas ideas. Alguna vez han caído en mi poder algunas de esas anotaciones que más bien parecen jeroglíficos, palabras inconexas, cosas en fin que no han pasado por la mente del profesor» (*Ensayo metodológico...*, 31).

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!

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.

(*Ensayo metodológico...*, 31)

3.2. *El método*

Una lectura de las obras pedagógicas del profesor Socorro nos muestra que éste aboga por una enseñanza inductiva, activa y, eminentemente, práctica³⁴. De esta concepción, son un claro ejemplo sus siguientes manifestaciones:

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.

(*Ensayo metodológico...*, 35-36)

Asimismo y para llevar a cabo una enseñanza inductiva, es necesario una metodología que tenga en cuenta los conocimientos previos y la psi-

³⁴ Tampoco falta en sus escritos la crítica a la enseñanza deductiva:

«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 algaraza 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 complican de tal modo la regla, que se necesita un prodigio de memoria para dominarla» (*Ensayo metodológico...*, 19).

cología del alumno, así como las facultades docentes del profesor para motivar adecuadamente al alumno y, a partir de ahí, alcanzar los objetivos educativos, según extraemos de sus palabras:

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

(*Ensayo metodológico...*, 15-16)

Por ello, el objetivo de la enseñanza no es otro que el de crear hombres activos y críticos, lo que se consigue descubriendo sus potencialidades y desarrollándolas adecuadamente durante el proceso educativo. Así pues, el profesor Socorro prima, en cierta medida, los objetivos afectivos de la educación, frente a los cognoscitivos³⁵ que dominaban, entonces, en el proceso educativo³⁶.

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 hayan 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.

(*Ensayo metodológico...*, 24)

Como hemos podido comprobar, en todos estos textos aparece el profesor como el encargado de asegurar el cumplimiento del método y de los

³⁵ V. DE LANDSHEERE - G. DE LANDSHEERE, *op. cit.*, 41-73 y, especialmente, 139-144.

³⁶ A este respecto manifiesta:

«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» (*Ensayo metodológico...*, 17).

objetivos, pues como ya hemos explicado, es para él el centro de la acción educadora. Ahora bien, ello no significa que el profesor Socorro no sea consciente de los riesgos de esta preponderancia del educador y, por esto, advierte de algunos vicios, especialmente, de la erudición innecesaria y del exceso de verbalismo.

[Los procedimientos didácticos] serán ineficaces si el profesor no sabe excitar las actividad del alumno, limitándose a explicar con mucha prosopopeya desde su sitial, sin descender a lo que piden las tiernas inteligencias, o sea ayuda y cooperación en la comprensión de los asuntos que se tratan.

(*Ensayo metodológico...*, 27)

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, aun para las cosas más sencillas. Los discursos en cátedra, puede que sean muy didácticos en aulas universitarias donde los oyentes son *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 sólo no son pedagógicos sino perjudiciales (...) Hay, pues, que huir de los dos extremos, de hablar mucho y de no decir *ni pío*. En el medio me parece que está la virtud.

(*Ensayo metodológico...*, 22)

Por último, resulta muy actual la opinión expresada por Manuel Socorro sobre la necesidad de coordinar los diferentes ciclos de enseñanza, sobre todo la enseñanza media y la universitaria, un hecho que en nuestros días cobra especial actualidad y al que las autoridades académicas han dedicado muchos esfuerzos en los últimos años. Así, a propósito del problema concreto de la unificación de la terminología gramatical encontramos la siguiente declaración de principios:

La ciencia es la misma en la universidad, en el instituto y en la escuela elemental. Hay diferencias de grado, de cantidad; pero los hechos son los mismos. ¿Por qué han de variar entonces los nombres de estos mismos hechos científicos?

Hay que reaccionar contra este ambiente de indisciplina en la nomenclatura. ¿Qué se diría del catedrático universitario que adaptase una nomenclatura química distinta de la aprendida por los alumnos en el instituto o la escuela? Pues esto ocurre a diario en la enseñanza de la gramática de un instituto a otro, con evidente perjuicio de los alumnos que jamás adquieren ideas claras y precisas.

(*Nomenclatura gramatical*, 42-43)

4. LA ENSEÑANZA DEL LATÍN: PROBLEMÁTICA PASADA Y PRESENTE

En este apartado nos vamos a centrar en determinadas opiniones del profesor Socorro que se refieren no sólo a la didáctica del latín sino, más bien, a la actitud ante el latín. Estas manifestaciones cobran especial actualidad dada la recesión que sufren los estudios clásicos en España y en Canarias víctima de los prejuicios y de las políticas educativas.

El primer primer lugar, hemos de reseñar que, hoy día, el latín y la cultura clásica han sido declarados culpables, entre otros, del atraso tecnológico del país, dado que, según parece, se ha convertido en el paradigma de lo que no sirve. Efectivamente la supuesta inutilidad del latín ha arraigado tanto en los ámbitos educativos, que de poco sirve que el profesorado canario de Bachillerato y Enseñanza Secundaria esté en la vanguardia del reciclaje y la adaptabilidad de sus materias a la nueva realidad educativa, y de que sus materiales didácticos sean difundidos y empleados actualmente tanto en Canarias como en el resto del país³⁷. Pues bien, esta misma circunstancia ya se presentó en la década de los veinte, según deducimos de las palabras del profesor Socorro³⁸:

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 sus alumnos y padres de familia de la gran conveniencia de la cultura clásica, de su valor educativo. Hemos tropezado con niños desaplicados, que por extrema 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

³⁷ M. ÁLVAREZ ÁLVAREZ - J. A. APARICIO BURGOS - P. BARROSO GUTIÉRREZ - I. SUÁREZ MARIQUE DE LARA - J. A. MERINO CASTRILLO: *Canarias y el Mundo clásico. Materiales curriculares innova*. Santa Cruz de Tenerife, 1995; T. ARCOS PEREIRA - M.^a D. GARCÍA DE PASO CARRASCO, "Valores romanos y ejes transversales", *Eclas* 115 (1999), 113-139; M.^a T. BAUTISTA - C. CASADO - P. MONTESDEOCA, *DOCVMENTA. Aprendiendo latín. Libro del alumno - Libro del profesor*. Madrid, 1995; M. MARTÍNEZ - B. LASARTE UZQUIANO - T. ARCOS PEREIRA, *Guía de recursos. Cultura clásica. ESO*. Santa Cruz de Tenerife, 1996; M. MARTÍNEZ, "Textos de ayer, temas de hoy: la cultura clásica en el periodismo español contemporáneo", *Eclas* 115 (1999), 75-109; G. RODRÍGUEZ HERRERA - M.^a T. PERAL FERNÁNDEZ - T. M.^a PERDOMO ÁLVAREZ - J. C. PAREDES VELÁZQUEZ, *Ejercicios prácticos para una introducción a la Mitología clásica*. Las Palmas de Gran Canaria, 1993.

³⁸ Tampoco se resistió Manuel Socorro a incluir en sus obras una justificación del estudio de la lengua latina y la cultura clásica:

acudirá a todos los resortes de la pedagogía moderna... El horror al latín seguirá siendo un obstáculo con que se tropezará siempre en clase. Las prevenciones arraigadas no se disipan tan fácilmente.

(*Ensayo metodológico...*, 6-7)

Entonces, como ahora, uno de los problemas de la enseñanza del latín era y es el escaso número de horas que contemplan los planes de estudio, por lo que es necesario aumentar el número de horas de esta materia si se pretende que, de alguna manera, los alumnos puedan conocer el mundo clásico en plenitud. Y así también lo expresaba el profesor Socorro:

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.

(*Ensayo metodológico...*, 7)

Aun así, Manuel Socorro, imbuido de su concepción del magisterio como un sacerdocio, convencido del carácter vocacional de esta profesión, advierte que, el hecho que haya tan solo dos años de latín, no es óbice para que el profesor tire la toalla, pues son muchos los frutos que, a pesar de todo, se pueden obtener.

Ciféndonos 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

«Son muchas las ventajas que ofrece el estudio del latín. El latín es la clave para el exacto conocimiento de las lenguas europeas, especialmente las neolatinas o romances, nacidas del mismo. Entre éstas está el español, nuestra lengua patria, que no es otra que el latín vulgar, hablado por el pueblo romano-español. No podrá conocer a fondo el español quien no aprenda latín.

En latín se escribió el derecho romano, fuente de las legislaciones de todos los pueblos civilizados antiguos y modernos. Es el latín el vehículo de la civilización greco-romana que informa el Mundo Occidental y cristiano. El latín nos pone en contacto con la literatura romana, que es también nuestra primitiva literatura española, cuya influencia es decisiva en nuestros mejores siglos literarios. El latín es el idioma oficial de la Iglesia Católica. El latín, por último, posee un gran valor educativo, al poner en continua tensión de observación y análisis la inteligencia humana. De ahí que todos los planes de estudio de las naciones modernas concedan al latín un papel decisivo en la formación de las juventudes» (*Manual de lengua latina. Primer curso*, 1).

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 aun particularmente, cumpliéndose así la misión de la segunda enseñanza.

(*Ensayo metodológico...*, 34)

Lo que no podía imaginar el profesor Socorro es que en este final de siglo también a la Universidad ha llegado ya la 'inutilidad' del latín y así filósofos, historiadores o filólogos —¿quién lo diría?— han olvidado lo que sus disciplinas deben a la lengua y la cultura clásica y, lo que es peor, sus alumnos ni siquiera sabrán qué es eso de la deuda clásica de la cultura occidental.

En las páginas precedentes hemos querido glosar la figura de profesor Manuel Socorro desde la perspectiva de su preocupación por la enseñanza. Hemos comprobado que su interés abarcó diferentes aspectos de la realidad educativa: la infraestructura docente, la problemática del profesorado y, especialmente, la didáctica de la lengua latina. Precisamente, a partir de su preocupación por la enseñanza de latín surgen sus ideas pedagógicas, aspecto sobre el que hemos centrado gran parte de nuestro trabajo, insistiendo en la actualidad de sus planteamientos.

Así pues, en este nuevo momento de zozobra para la lengua latina y la cultura clásica, queremos que sean las reivindicativas palabras del catedrático de lengua y literatura latina Manuel Socorro Pérez, quienes cierren este trabajo sobre la enseñanza del latín en Canarias:

Causa pena que hayamos descendido a tal grado de ignorancia sobre este particular. Mientras que países de razas anglosajonas colocan el latín y el griego en primer rango de sus estudios, nosotros, país latino, apenas destinamos unas horas a su aprendizaje y aún nos parece mucho. España, que por su espíritu, por su historia, por todo su ser es esencialmente latina, no puede, sin renunciar a sí misma, desconocer esta lengua. Toda nuestra literatura arranca de la literatura latina. Latina es nuestra lengua, latina nuestra sangre, latino nuestro derecho, latino nuestro arte³⁹.

³⁹ *Valores educativos de las lenguas clásicas.*