

LAS DIFICULTADES DEL LATÍN

Por FRANCISCO SECADAS MARCOS

NUESTRO PROPÓSITO.

En un trabajo anterior, y bajo el título genérico de *Valor formativo del Latín*, me propuse analizar las aptitudes mentales favorables a su estudio.

Interesa este punto de vista psicológico porque, a fin de cuentas, el valor formativo del Latín estribará en las capacidades que ponga en acto o ejercicio.

Según las conclusiones de dicho ensayo, el Latín moviliza fundamentalmente tres dimensiones primordiales de la mente, a saber:

- La capacidad retentiva y de simbolización.
- El ingenio y flexibilidad de hipótesis.
- La combinatoria mental.

El planteamiento actual difiere sustancialmente del anterior, y el propósito, en cierto modo, también. He pretendido averiguar las dificultades encontradas por los estudiantes en el tirocinio del Latín, con una triple intención: *didáctica*, *psicológica* y *evolutiva*.

La finalidad *didáctica* busca las cuestiones en que tropieza el alumno, en la creencia de que una dosificada ordenación de las mismas contribuirá a una enseñanza más expedita y racional. Permitirá al profesor precaverse frente a las cuestiones difíciles e ingeniar métodos que las pongan al

alcance de la mentalidad media. Por otra parte, analizando la naturaleza de los escollos puede ganarse un criterio orientador de la disciplina en general, cumpliendo el postulado metódico que aconseja disponer las enseñanzas de lo fácil a lo dificultoso, o, cuando menos, en forma que lo anterior facilite lo que sigue.

El propósito *psicológico* aspira a una comprensión de los problemas, en términos de las operaciones intelectuales puestas en juego. Al psicopedagogo no le importa tanto si la cuarta conjugación es difícil porque se ignora la tercera o si las angosturas de la traducción son efecto de ignorar las declinaciones, cuanto descubrir los procesos mentales operantes, explicando las diferencias de comprensión por razón de los *niveles mentales* que las caracterizan, y la dificultad en términos del esfuerzo mental y de la madurez requerida para la solución.

El tercer propósito, que he llamado *evolutivo*, rebasa los límites del presente trabajo, y sólo tendrá oportuna consideración como fruto de otros análogos en torno a las principales disciplinas del Bachillerato elemental, y no sólo del Latín. Pretende investigar si las funciones mentales que facilitan la comprensión de las disciplinas del Bachillerato afloran según algún orden de maduración. Al concluir el presente análisis de las dificultades del Latín, habremos de dejar esta hipótesis en estado embrionario.

Se resumirían los tres aspectos descritos en las cuestiones siguientes:

Didáctico.—¿Cuáles son las *dificultades* encontradas en el Latín por los bachilleres elementales? Consecuencias metódicas derivables de esta verificación objetiva.

Psicológico.—*Factores de inteligencia* que subyacen a tales dificultades y consideraciones psicológicas en torno a las capacidades puestas en ejercicio.

Evolutivo.—*Orden de maduración* de las capacidades en el bachiller elemental. Este último punto no se aborda de plano.

SONDEO DE DIFICULTADES.

La exploración de las cuestiones difíciles ha consistido en una encuesta simplicísima en la que directamente se preguntaba a los alumnos los puntos que personalmente les habían resultado más enrevesados a lo largo del curso, en una determinada asignatura. He aquí el modelo.

(*Sigla*)

Centro donde se estudia:

Curso:

Edad del alumno: años.

Mes en que nació:.....

ASIGNATURA:

AUTOR del libro de texto:

.....

Esto es una CONSULTA que te hacemos.

Lo que tú contestes puede ayudarnos a facilitar el estudio a los que vengan detrás de ti.

Lo que te preguntamos es sencillo. Contesta lo mejor que puedas. ES MUY IMPORTANTE.

Se trata de esto nada más:

¿QUE COSAS DE ESTA ASIGNATURA TE HAN COSTADO MAS COMPRENDER EN ESTE CURSO?

Contesta mirando el libro de texto, si lo tienes a mano. Pon los mismos

títulos que tiene el libro en esos párrafos difíciles, señalando la página siempre que puedas.

	ESCRIBE AQUI DEBAJO:	
1. Lo más difícil de todo ha sido:	Página	
2. La segunda cosa difícil ha sido:	Página	
3. La tercera dificultad es:	Página	
Otras cuestiones enrevesadas:		

Y ahora, una pregunta para acabar:

¿CREES TU QUE ALGUNA DE ESTAS CUESTIONES DEBERIAN ENSEÑARSE EN UN CURSO POSTERIOR? (Señálala poniendo una cruz en la casilla de la derecha; así: (+)).

El escrutinio de los problemas se ha verificado hasta el momento sobre 356 sujetos de tercer curso y 281 de cuarto,

lo que hace un total de 637, pertenecientes en su mayor parte al Colegio de Nuestra Señora del Recuerdo, de Chamartín, y, en menor cuantía, al Instituto Cardenal Cisneros y a las Escuelas Apostólicas de San Juan de Dios. El mayor volumen estadístico y la uniformidad de la muestra provienen fundamentalmente del primero de los centros citados¹.

La unificación de los temas se ha verificado en la retorta del programa de la asignatura, reduciendo las dificultades señaladas por los estudiantes al temario oficial. En esta enojosa tarea de tabulaciones y recuentos han colaborado eficientemente la señorita Pepita Ramos y don José Pérez Domínguez.

Para claridad, y con objeto de que los resultados sean de provecho al profesorado, consideraré separadamente los de uno y otro curso, empezando por los del curso tercero, que es primero de la asignatura.

TERCER CURSO DE LATÍN

Hemos hecho un doble recuento de las dificultades: primeramente, sobre las cuestiones abstrusas; luego, agrupando las frecuencias por temas del programa (capítulos), para facilitar una ordenación psicológicamente tolerable de la disciplina.

En la relación de *dificultades* que ofrecemos en primer lugar se han calculado los porcentos sobre el número de estudiantes; en la relación por *capítulos* se han totalizado las frecuencias de cada capítulo, omitiendo en todo caso los totales inferiores al 10 por 100 de la muestra. Teniendo presente que un alumno puede mencionar más de una cuestión del mismo capítulo, la estimación en porcentos se vuelve un tanto imprecisa en la segunda ordenación, por lo que he preferido manipular las frecuencias directas al extraer

¹ Agradezco a los profesores de dichos centros, y en particular a los inmediatos colaboradores—padre Palomino, señor Nieto y padre Cámara respectivamente—, su desinteresada cooperación.

conclusiones. Cualquier inferencia, sin embargo, se apoya en ambas relaciones, la de frecuencias y la de porcentos espurios.

He aquí, sin más preámbulos, la relación directa de las cuestiones difíciles, anotando junto a cada una el tanto por ciento de estudiantes que la citan.

Cuadro I
ORDENACIÓN DE LAS CUESTIONES MÁS DIFÍCILES
Latín en tercer curso

DIFICULTADES	Porcientos
1. Voz pasiva	28
2. Verbos irregulares	26
3. <i>Fero, eo</i> y sus compuestos	22
4. Comparativos	21
5. Superlativos	20
6. Numerales	19
7. Interrogativo, indefinido	19
8. Verbos irregulares	18
9. Verbo deponente	18
10. Perifrástica	17
11. Demostrativos	16
12. Pronombres personales	15
13. Pronombres relativos	15
14. Conjunciones	13
15. Adverbios	12
16. Preposiciones	11
17. Verbos compuestos	11

Esta es la primera información didáctica. Puede expresarse de otro modo, preguntándonos «por cada cuántos alumnos hay uno que encuentra dificultad en las cuestiones citadas». Es lo que resume el extracto siguiente, donde *un alumno de cada cifra registrada a la izquierda tropieza en las cuestiones anejas*:

Resumen del cuadro I

De cada...	...Hay uno que encuentra dificultad en...
4	Voz pasiva, verbos irregulares.
5	<i>Fero, eo</i> y compuestos, comparativo y superlativo, adjetivos numerales, pronombres y adjetivos interrogativos, indefinidos, verbos irregulares, deponentes.
6	Perifrástica, adjetivos y pronombres demostrativos.
7	Pronombres personales, relativos.
8	Conjunciones, adverbios.
9	Preposiciones, verbos compuestos de <i>sum</i> .

En la relación siguiente se agrupan por *capítulos* todas las menciones. Los grupos son suficientemente homogéneos para constituir temas autónomos, por lo común. Se suceden por orden decreciente de dificultad, anotando las frecuencias y los porcentos espurios correspondientes.

Cuadro II

DIFICULTAD COMPARADA DE LOS TEMAS DE LATÍN, ORDENADOS POR
CAPÍTULOS DEL PROGRAMA OFICIAL

Orden	CAPITULOS	Frecuencias	Porcentos (espurios)
1	Grados del adjetivo	210	59
2	Verbos irregulares	142	40
3	Relativo y concordancia, interrogativo-indefinido	131	37
4	Demostrativos	127	35
5	<i>Fero, eo</i> y compuestos, <i>fi</i>	122	34
6	Voz pasiva, estructura y elementos.	120	34
7	Verbo deponente	110	31
8	Numerales	75	21
9	Preposición	73	20
10	Perifrástica	68	19
11	Personales y posesivos	56	16
12	Conjunción	46	13
13	Adverbio	41	11
14	<i>Volo, nolo, malo</i>	38	11

CLASIFICACIÓN DIDÁCTICA.

Al profesor le interesa primariamente conocer la naturaleza de estas dificultades. Un análisis de los contenidos nos mueve a clasificarlos en los grupos siguientes:

Formas verbales, no incluyendo en el grupo las formas regulares de la voz activa, sino solamente la voz pasiva, los deponentes y todas las formas irregulares mencionadas en la lista de dificultades.

Formas nominales y pronominales, descontando igualmente las declinaciones regulares, tanto de nombres como de adjetivos, e incluyendo principalmente la forma comparativa y superlativa, los adjetivos numerales y los pronombres y adjetivos de declinación especial.

Elementos, bajo cuyo epígrafe se comprenden las relaciones y enumeraciones que obligan a una retención directa, como las listas de preposiciones, conjunciones y adverbios.

Régimen simple, que abarca las diversas formas de oración simple y los problemas de concordancia, por ejemplo, del relativo.

Un nuevo recuento de las cuestiones difíciles, agrupadas en torno a las nuevas categorías de contenidos didácticos, arroja la apreciación comparativa que, en forma de proporción simple, se brinda en el cuadro inmediato.

Cuadro III

VALORACIÓN COMPARADA DE LAS DIFICULTADES DE TERCER CURSO DE LATÍN, REUNIDAS POR GRUPOS DIDÁCTICOS

GRUPOS DIDACTICOS	Proporción simple
Formas verbales	3
Formas nominales y pronominales	2
Elementos	1
Régimen simple	1
Oración compuesta	—

Como es obvio, la *oración compuesta* no constituye dificultad para el alumno de tercer curso, por la simple circunstancia de haber sido relegada al cuarto.

El *régimen oracional simple* es probablemente bastante conocido, a través de la gramática castellana, en los cursos que anteceden al de Latín y durante el tercer curso mismo.

Se diría, en cambio, que las dificultades se acumulan en aquellos contenidos elementales cuya dosis excede desproporcionadamente a la utilidad práctica. Al alumno no le embrazan aquellas preposiciones y adverbios que usa a diario, sino el resto de la lista, que ha de memorizar globalmente con pelos y señales; por ejemplo, el régimen de las preposiciones que sólo aparecen esporádicamente y como sorpresa.

Tampoco mencionan con frecuencia significativa las declinaciones regulares de *nombres y adjetivos*, sino las más aleatorias de pronombres y adjetivos relativos, indefinidos, demostrativos e incluso personales.

Análogamente, entre las *formas verbales* constituyen especial dificultad, además de la pasiva—de la que quizá se haga poco ejercicio deliberado—, los verbos irregulares, defectivos, deponentes, unipersonales, etc.; trabajo de memorización y combinatoria mental excesivo, para la menguada ventaja que supone en la práctica de la traducción. El alumno y el profesor también contrastan el auténtico dominio del Latín con la pericia en la traducción. Siendo ésa la clave del éxito, un principio elemental de economía reduce el interés por tanto fárrago, eliminando de la maraña lo menos útil. El resultado último es que ignora tanta casuística o que la conoce con inseguridad y alarma, viéndose sometido por tal causa a dura prueba de frustración.

LA ENTRAÑA PSICOLÓGICA DE LAS DIFICULTADES DEL LATÍN.

Seguimos, naturalmente, con tercer curso. Pero cambiamos de enfoque, ahondando el escalpelo en las entretelas del mecanismo mental, con la idea de desenmarañar el nudo psicológico de las cuestiones espinosas (factores mentales im-

plicados) y seguir la pista de maduración progresiva de los distintos factores, esperando contribuir así a una ordenación sistemática de la didáctica del Latín que la haga más racional y llevadera.

Sin tener explícitamente en cuenta los resultados del estudio factorial de la inteligencia ni tampoco la semejanza del Latín en términos de factores psicológicos, asunto de trabajos anteriores; antes bien, contemplando la ordenación de dificultades y capítulos cara a cara y sin prejuicios, me han saltado a la vista las clases psicológicas que describo en los cuatro apartados siguientes:

a) *Primer tipo de dificultad: automatismo serial simple.*

Gran parte de los enojos del Latín arranca de fallos al memorizar rutinas, listas o relaciones. Ejemplos típicos son los adjetivos numerales, cardinales y ordinales; las listas de adverbios, de conjunciones, de preposiciones, y gran parte de las dificultades de conjugación de verbos, sobre todo irregulares. Es lo que hemos comprendido en el capítulo de *elementos*.

Antes de penetrar en el meollo de la cuestión conviene no pasar por alto un obstáculo decisivo, psicológico también, aunque por otra causa. Me refiero a *la fatiga del profesor*, que pronto se hastía de practicar en la clase ejercicios repetitivos y de escaso contenido mental, como son los de carácter rutinario (automático) a que nos estamos refiriendo. El profesor se aburre—y no sin razón—de estas tareas mecánicas y acaba dándolas por sobreentendidas o recurriendo a procedimientos de exploración y examen poco estimulantes de la práctica, que sería la que de verdad engendrara un perfecto manejo por el alumno.

Si se confirmara mi hipótesis de que el pensamiento «*automático*» es de nivel inferior al «*simbólico*», por ejemplo, nos explicaríamos que un profesor de Latín, más que otro cualquiera, se cansa de insistir, año tras año, en estas reiteraciones monótonas de declinaciones y conjugaciones. Mas,

por otra parte, para que en el alumno pasen a constituir habilidades simbólicas se requiere el perfecto dominio instrumental. He aquí el conflicto...

Causa principal y de las más directamente responsables del desmayo en el aprendizaje por asimilación directa es, a mi ver, la *falta de una motivación directa*, como se daría si los elementos de la lista, todos ellos sin excepción, tuvieran un empleo inmediato, siendo indispensables para el éxito en tareas fundamentales. Ya he hablado del sobrante de elementos en las listas, inútil para la traducción normal. Mas supongamos que en el primer trimestre de Latín todas las traducciones consistan en el recto empleo de casos nominales y de formas verbales regulares. El alumno encontrará una meta próxima de su actividad. Sigamos imaginando que en el segundo trimestre los ejercicios consistan en aplicar las formas irregulares de sustantivos, adjetivos y pronombres, así como en la conjugación de ciertos verbos defectivos. Prescindiendo de la frecuencia de empleo de estos tiempos y casos, el alumno verá traducirse en éxito inmediato las fatigas, y las soportará gustoso. Si en el tercer trimestre se insistiera de igual forma en la práctica de las principales conjunciones, adverbios y preposiciones, se obtendría un resultado más pingüe en el aprendizaje y uso de las listas de elementos.

No estamos recomendando el procedimiento, sino explicando en qué consistiría una *motivación directa* del estudio a través del éxito en la práctica. Por lo demás, antes que recomendar otra cuestión previa, cual es la de si el Latín que se aprende debe ajustarse a las necesidades de la traducción o si al ejercicio de ésta debe preceder una asimilación memoriosa de la casuística regular o irregular de declinaciones y conjugaciones, etc. No hablo ahora desde el ángulo de una preocupación formativa, sino a modo de ilustración de lo que de hecho estimularía el aprendizaje de listas, relaciones elementales, series de equivalencias, etc.

Para colmo, el alumno carece de una *motivación sucedánea*, como la que resultaría de la emulación en concertacio-

nes y desafíos, de la estimación de los progresos individuales, de la información gradual de incrementos, del prestigio, ya sea haciendo que los alumnos se tomen las lecciones unos a otros, corrigiéndolas en grupo, etc. El aliciente no proveniría directamente de los contenidos y de su empleo, sino de circunstancias que mueven al sujeto a obtener ese resultado como le aficionarían a otro cualquiera. Lo incuestionable es que las listas, por sí mismas, no constituyen una golosina para el estudiante.

La psicología atesora ya un rico muestrario de leyes del aprendizaje serial bastante para cimentar una ordenación sistemática de recursos frente a este tipo de dificultades.

Demuestra, por ejemplo, que la recordación varía según la posición de los elementos en la serie. De hecho, los primeros nombres de una lista son más fáciles de retener, a continuación lo son los últimos y finalmente los situados poco después del centro de la serie, en la forma aproximada que indica la curva de la figura primera (fig. 1).

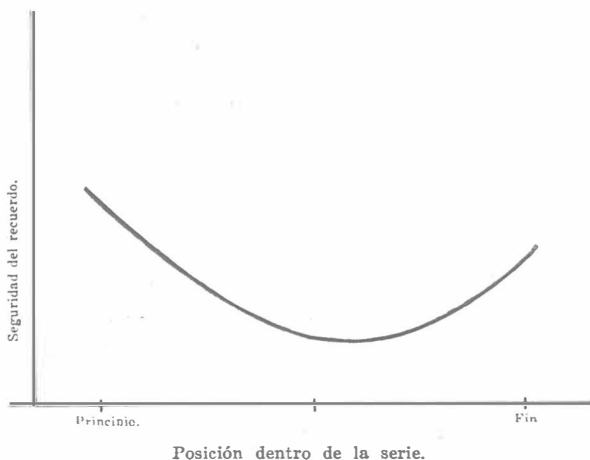


FIG. 1.—Seguridad del recuerdo según la posición de los elementos en la serie. Se recuerdan mejor los primeros elementos de la lista; luego, los que están situados al final; finalmente, los que ocupan una posición intermedia, siendo peores de evocar los situados poco después del centro de la serie.

El trazado expresa claramente la ventaja de los extremos sobre las centrales.

La simple aplicación de esta ley del aprendizaje aconseja:

— Reforzar la práctica de los elementos intermedios de la lista.

— Partir las listas por la mitad, sobre todo cuando son largas, de suerte que las zonas mediales figuren al extremo.

— Recurrir a otros procedimientos distintos que la simple enumeración, empleando más veces los elementos centrales que los terminales.

— Suprimiendo eslabones de la lista por sus cabos, reduciendo éstas a las zonas medias, etc.

Otra ley del aprendizaje serial invita a *fragmentar las enumeraciones* y enlazar los segmentos al final, en lugar de proceder por listas enteras, cuando éstas pasan de la decena, aproximadamente.

La experimentación psicológica demuestra la presencia de *interferencias* en el aprendizaje serial, sobre todo cuando los elementos de las listas sostienen entre sí alguna analogía, pero no perfecta equivalencia. Esta es acaso una de las mayores causas de engorro al aprender preposiciones, conjunciones, adverbios, que nunca son del todo iguales y nunca totalmente distintos entre sí.

De ahí que una de las normas fundamentales para eludir la dificultad intrínseca de este aprendizaje sea la *aplicación*, no sólo por lo que supone de acicate, sino porque contribuye a eliminar dificultades parciales, al reducir progresivamente la lista de elementos dudosos. Al aplicar una preposición con su caso o una conjunción dentro de su oración compuesta, se gana una clave más de recordación, que hace innecesario retener la palabra en la lista primitiva. Por el contrario, se hará cada vez más aconsejable romper la rutina de las enumeraciones maquinales, a medida que el aprendiz disponga de nuevas claves de empleo. Por otra parte, un término debidamente asimilado se convierte en aglutinante de otros próximos, facilitando el progreso de aprendizaje serial. Rompe

la rutina de la lista, como esas esquinas con cafetería o boca de Metro, que nos orientan en el laberinto callejero. El dominio por el uso contribuye a suprimir eslabones de la lista, reduciendo su longitud, multiplicando cabos y eliminando interferencias.

Cuando la pauta de repetición es común a otras muchas series, como acontece con las cinco formas de la declinación o con las distintas conjugaciones, se facilitará extraordinariamente el aprendizaje mediante *procedimientos de localización* que ayuden a discriminar unas formas de otras, también por vía espacial. Las falanges de un guante me han servido para facilitar a mis hijos el aprendizaje de las declinaciones. Ni que decir tiene que no da lo mismo recordar la desinencia *i* situada en la falange del genitivo singular de la segunda declinación que en la del dativo de la tercera... Es éste un principio metódico que no he visto expuesto en parte alguna y que en mis propias experiencias aparece como trascendental. Como se conduciría a un postulado pedagógico según el cual «*cada materia debe aprenderse con referencia a un soporte tangible diferente, que determina parcialmente el método propio de la disciplina y acrecienta la eficacia de su enseñanza*».

Así, las enseñanzas de la Geografía, ya que no puedan referirse a viajes personales, deberán «espaciarse» sobre el atlas; las de la Física, sobre los experimentos del laboratorio; la liturgia, sobre las ceremonias visiblemente presenciadas y, a ser posible, ejecutadas; la Geometría, sobre figuras o construcciones espaciales, etc., *y no todo, por igual, sobre el vehículo de la expresión verbal.*

No equivale lo anterior a recomendar procedimientos mnemotécnicos. Se trata de un *método de simple discriminación*. En cambio, los procedimientos mnemotécnicos se interponen entre la mente y los contenidos que debe recordar, debiendo ser aprendidos y recordados ellos mismos para evocar lo que interesa. Cualquier aprendizaje debe hacerse directamente y, en lo posible, en función del destino de los contenidos. Los métodos mnemotécnicos lo que ayudan en

realidad es a aprender procedimientos de recordación, pero inducen a confundir lo que interesa recordar. Justamente porque el aprendizaje es automático, cuando lo es, no debe mediar entre la mente y el dominio de la práctica ningún contenido más. Si algo justifica la necesidad de hilvanar tantos elementos dispersos, es la reflexión de que probablemente para lograr un correcto empleo de ellos se precisa un perfecto dominio del conjunto y de la combinatoria a que se prestan. El aprendizaje serial es ya un intermediario interpuesto entre la mente y la expresión. A nada conduce introducir eslabones que prolonguen el proceso, distanciando más aún su aprovechamiento.

El método de *discriminación espacial*, en cambio, acumula una clave más al aprendizaje directo. Aun siendo artificioso, referido a listas, puede servir para fragmentarlas «según el lugar» donde se recitan. Y ya sabemos la importancia de reducir la longitud. A mi propio hijo le ahorré buen número de interferencias haciendo que me repitiera las conjunciones causales sentado en un sillón, las concesivas junto al quicio de la puerta, las finales tumbado en la cama, etc.

b) *Segundo tipo de dificultad: relación múltiple.*

Tiene que transcurrir tiempo para que el niño distinga entre «cuántos hermanos tienes» y «cuántos hermanos sois». Le resulta difícil comprender que, siendo Andrés mayor que Lucas y Lucas mayor que Pedro, sea Lucas al *mismo tiempo* mayor que uno y menor que otro. Tampoco es evidente que un objeto esté «a mi izquierda y a tu derecha». Y cuántos hay que confunden la mano izquierda y la derecha, porque siempre se les enseñan ambas a la vez, cuando aún no tienen edad para discriminar las relaciones más simples. Comprenden bien la seriación A-B-C. Pero la doble relación en B se les enturbia.

De ahí también la dificultad insuperable para mucha gente de distinguir cuándo se escriben juntos *porque*, *sino*, *conque*, etc., y cuándo separado. El maestro, creyendo comu-

nicar la clave del enigma, suele descifrarlo diciendo, por ejemplo, que *porque* se escribe junto cuando expresa la causa, y separado cuando es interrogación. O explica que las palabras agudas se acentúan cuando acaban en vocal, en *n* o en *s*, y las llanas, al revés. Y como la cosa es tan clara, da carpetazo al asunto y, en vez de practicar la norma hasta convertirla en «hábito de escritura», que es donde debiera «localizarse», la da por «sabida», pasando a exigirla, «de memorieta», y los alumnos, a «saberla» en fórmula y a ignorarla al escribir.

Así ocurre que el escolar aprende mejor normas incomparablemente más difíciles que ésta, tan sencilla, de la prosodia castellana; porque, siendo simple por su carácter disyuntivo, por este mismo carácter crea confusión a las primeras de cambio. Y suele ser de tal naturaleza, que ya nunca más acierta a distinguir cuándo debe acentuarse una palabra que acaba en vocal y cuándo no.

Solapado o al descubierto, este proceso de pensamiento opera en buen número de dificultades del Latín y, de modo particular, en las listas de preposiciones, adverbios y conjunciones, en la conjugación de verbos regulares e irregulares, en la enunciación de paradigmas (pretéritos y supinos) y en la derivación de compuestos, sin olvidar la declinación regular e irregular de sustantivos y, sobre todo, de pronombres, con sus sartas de derivados.

La manera lógica de sortear el escollo sería suprimir la doble relación incidente sobre el mismo término (*una palabra terminada en vocal se acentúa si es aguda, no se acentúa si es llana*), reduciéndolo a una relación simple: «Las palabras agudas terminadas en vocal se acentúan; escribid 50 ejemplos.» Y otro día, cuando ya no exista peligro de interferencia, adiestrados en el uso de la primera regla, incidentalmente decirles que «las llanas no, sino solamente las agudas terminadas en vocal».

A menudo convendría extremar la simplificación hasta el puro condicionamiento. La fórmula verbal no es siempre obligada; pongamos por caso, al distinguir la derecha de la

izquierda. Lo que importa, antes que nada, es el uso preferente de una mano, admitamos que la derecha. Sin esta primacía apenas existe base útil de distinción. La posición meramente espacial es ininteresante para el niño. Personalmente, corregí un asomo de zurdera en mi hijo permitiendo que, al besarle en la cuna, agarrara la corbata que colgaba encima de su cara si empleaba la mano derecha, y evitándolo cuando alargaba la izquierda. Jamás ha tenido ni confusión ni síntomas de contrariado. En cambio, su hermana tardó en distinguir qué abuelita era mamá de papá y cuál lo era de mamá, porque siempre le explicaban las dos al mismo tiempo.

Todos los equívocos, los vocablos de más de una acepción, casi todos los sinónimos, implican dobles o múltiples relaciones. En el instante de escribir llega a mis oídos una expresión atribuida a alguien que «se casará con quien quiera». A nadie se le oculta la doble acepción de «querer»...

Caso típico de dificultad basada en esta propiedad polisemántica de los términos latinos es el de las *preposiciones de acusativo y dativo* que, siendo las mismas, rigen distinto caso según que acompañen a verbos de reposo o de movimiento. Sin duda, gran parte de la confusión en torno a la preposición es fruto de esta polivalencia sintáctica.

Otro ejemplo señero lo constituyen las *conjunciones*, no sólo por la doble condición coordinante o subordinante que las agrupa, algunas de las veces designada con el mismo nombre (causales, consecutivas...), sino porque, en ocasiones, la misma conjunción reúne matices diversos difícilmente discernibles: *ut, cum...*

Algunos *pronombres* encierran idéntico germen de confusión, en primer lugar, por el hecho de poder ser adjetivos y cambiar de forma y, en segundo, por modulaciones difícilmente advertibles por el principiante: relativo (*qui*), interrogativo (*quis* o *qui*), indefinido (*si quis*)... El nominativo es *qui*, el dativo es *cui*... Algunos de ellos, como el relativo, encierran dificultades de construcción y de concordancia: al decir que «el pronombre relativo concuerda con su antecedente en género y número, pero no en caso, puesto que éste

viene determinado por la función del pronombre en su oración y en dependencia de su propio verbo», el profesor queda aliviado y seguro de haber expresado en fórmula simple un fenómeno gramatical que no considera complicado. El alumno tarda meses o quizá años en comprender realmente la concordancia del relativo, incluso cuando por ventura llegue a descifrar la regla que en un principio le sonó a vacía. Es más, comprenderá la regla según vaya dominando los hechos.

Innumerables vocablos variables e invariables sugieren por *homofonía* significados castellanos que interfieren obsesivamente y confunden. Si, por azar, *tamen* sugiere la equivalencia con *también*, costará trabajo traducirlo por *sin embargo*. Es un caso real en que el alumno ha tenido que inhibir la propensión espontánea a copular los dos miembros oracionales, en lugar de contraponerlos.

En resumen, descubrimos en mayor o menor grado esta causa de confusión, cuando menos, en las *preposiciones, conjunciones, pronombres relativos (interrogativos) e indefinidos, conjugación del verbo deponente, grados del adjetivo* y algún otro caso registrado.

c) *Tercer tipo de dificultad: combinatoria compleja.*

La doble relación origina complejidad. Es como una encrucijada que abre vías divergentes al pensamiento y al ingenio. Sin embargo, ni la múltiple relación se identifica con la combinatoria compleja a que ahora nos referimos, ni ésta se compone solamente de polivalencias; de la misma manera que no sólo las encrucijadas complican el camino.

Justamente del tránsito vial tomaremos un ejemplo, que será la señal de prohibición alterna de estacionamiento, representada en A de la figura 2.

Frente a ella, el conductor que busca dónde aparcar piensa aproximadamente de esta forma:

1. «Los días impares prohibido aparcar a la derecha, los días pares prohibido aparcar a la izquierda.»
2. «Hoy es día impar.»

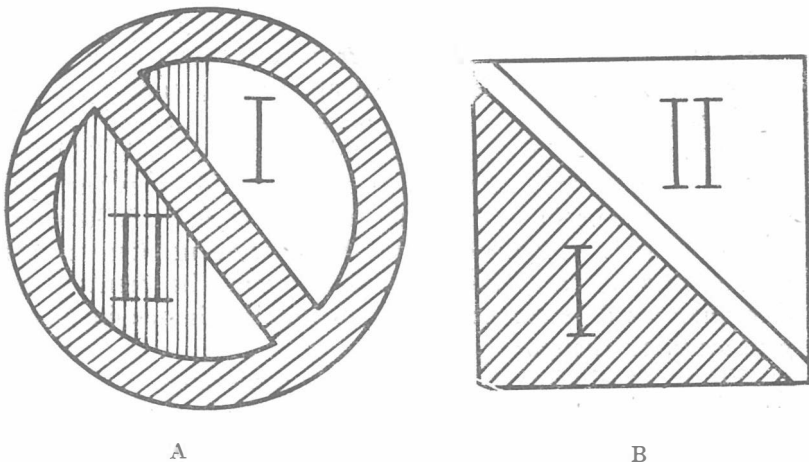


FIG. 2.—Ejemplificación trivial de complejidad de planeamiento por doble relación. Discusión en el texto.

3. «No puedo aparcar a este lado.» (El circula por la derecha.)

4. «Tengo que ir al lado contrario.»

Como, de hecho, lo que intenta es estacionar el vehículo, el anterior proceso se traduce por este otro, positivo:

1. «Los días impares, aparcar a la izquierda.»

2. «Hoy es día impar. Aparco a la izquierda.»

Supongamos que se sustituye por un señalador positivo, como el imaginado en B de la figura 2. El conductor razona ahora de esta otra forma:

Recomendado aparcar:

1. Días impares, a la izquierda.

2. Días pares, a la derecha.

«Hoy es día impar. Aparco a la izquierda.»

La consigna se amolda ahora puntualmente a la ejecución. El proceso es más simple, porque lo que uno hace en realidad es lo positivo, «aparcar», y no lo negativo, «no aparcar». Esto último hay que transformarlo mediante un proceso intermedio oculto en la pregunta implícita del conductor: «Entonces, ¿dónde aparco?»

Es distinto cuando se trata de una estricta prohibición, como «no estacionarse» o «no circular», porque lo que hay que hacer en tal circunstancia es abstenerse, nada más. La omisión es calco de la consigna negativa.

Justamente, esta simplificación de procesos mentales es postulado de la señalización viaria. Por eso debe evitarse la acumulación de señales distintas en breve espacio. Se ha comprobado que la capacidad media de reacción no admite más allá de tres o cuatro indicaciones seguidas. La mente debe combinar las diversas consignas en un tipo de acción único, y necesita su tiempo.

Volvamos ahora a la Vía Apia. Comencemos por la última de las dificultades señaladas en el censo, que mencionaba los compuestos de *sum*. Admitamos que el alumno domina el presente de *sum*. La composición de *pro-sum* debería entonces proceder según una combinatoria monocorde: *pro-sum*, *pro-es*, *pro-est*, *pro-sumus*, *pro-estis*, *pro-sunt*.

Pero no acontece de esta forma, sino de esta otra: *pro-sum*, *pro-d-es*, *pro-d-est*, *pro-sumus*, *pro-d-estis*, *pro-sunt*.

El resultado es como aparcar unas veces a un lado y otras al contrario. Un cambio constante de consignas entorpece el andar apenas aprendido. El automatismo se rompe e intervienen nuevos determinantes en la combinatoria. Si se advierte al alumno «que la *d* es eufónica y se intercala entre dos vocales, la del prefijo y la de las personas del verbo simple que no empiecen por consonante», comprenderá de una vez el truco, pero no podrá evitar que en su mente operen *dos consignas*: «la que consiste en anteponer *pro* al verbo *sum*» y «la que exige intercalar una *d*». El pensamiento sigue siendo combinatorio, pero con tiento; no totalmente maquinal.

Algo semejante ocurre con todos los *verbos irregulares*. *Fero-tuli-latum*: el alumno debe pensar en cada tiempo cuál es la raíz. Y cuando el tiempo le es dado en la traducción, ha de inhibir la tendencia a buscar un presente concorde con el radical *lat* (o *tul*) y desandar los entresijos de la combinatoria para dar con la raíz *fer*.

Este mecanismo opera, en gran parte, siempre que el

alumno se ve forzado a deshacer esquemas prefigurados: *istud* y no *istum*; *istius* es el genitivo en los demostrativos de la segunda declinación; cambios en los «numerales», sobre todo ordinales, y muy principalmente en los compuestos: *novem*, *decem*, *undecim*, *duodecim*..., *undeviginti*, *duodeviginti*..., *quingenti*...

De análoga forma se quiebran los automatismos asimilados trabajosamente en todos o la mayoría de los *verbos irregulares*, en las *declinaciones anómalas* de sustantivos y adjetivos, en los grados *comparativo* y *superlativo*, que contravienen la norma de declinación y el hábito de comparar el alumno en su propia lengua.

La *perifrástica* es otra forma de mantener a raya la espontaneidad combinatoria, con el agravante de exigir del alumno actitudes y ficciones de sentido y de intención que escapan a todo automatismo.

Piénsese que ya la *declinación y conjugación* regulares son de suyo ejercicios intrincados. Por lo pronto, son de vía doble: por un lado, los casos, y por otro, su equivalencia castellana. Sin olvidar que esta equivalencia es idéntica para terminaciones distintas.

Muchas *desinencias*, siendo iguales, pertenecen a distintos casos, géneros, números e incluso a diferentes declinaciones...

En la *conjugación* se enrevesa y crece la dificultad: los tiempos se multiplican, las modulaciones de sentido enmarañan, la voz pasiva enreda y obsesiona, los verbos deponentes embrollan.

La novedad de las primeras rutinas y la porfía machacona por inculcarlas hacen que en la mayoría lleguen a constituir automatismos trillados. Y estimo que deben quedar bien aferrados, como base firme de otros más complejos.

Lo que pongo en duda es la conveniencia de superponer, estructura sobre estructura, tanta irregularidad, en pie de igualdad con las rutinas primarias. Y menos, en aluvión, como hordas de bárbaros sobre los incipientes latines triviales.

Déjese tanta irregularidad para el especialista, que lo habrá de menester, y no se torture así al que busca paladear los primeros sabores de la miel antigua.

d) *Cuarto tipo de dificultad: simbolización compleja.*

En los tres tipos precedentes hemos descubierto huellas inequívocas de simbolización. Ninguna de las tres formas analizadas prescinde de la connotación verbal que, por lo demás, constituye la auténtica palestra común a todas las fatigas:

— En las *listas de elementos* tropezamos con una *simbolización simple*, puesto que todos ellos tienen un significado, a diferencia de las palabras sin sentido que suelen constituir los elementos del aprendizaje serial en la experimentación psicológica.

— En la *relación múltiple* es justamente esta significación la causa de la anfibología.

— En la *combinatoria compleja* se entremezclan los significados con las formas mecanizadas para engendrar el laberinto.

Muchas de las cuestiones difíciles lo son por causa de alguna condición abstrusa de los contenidos. He aquí alguna muestra.

He mentado anteriormente la necesidad de inhibir una tendencia natural, automática, a atribuir a los vocablos latinos *significados homófonos*, traduciendo, por ejemplo, *tandem* por *también*. Este sofrenamiento de significados sugeridos implica manipulación de la simbolización simple.

En innumerables circunstancias es preciso romper la equivalencia castellana para amoldar el pensamiento a la novedad de la construcción latina:

El relativo *cuius* es traducible por *del cual*, pero al hacerlo así hay que obstruir la presión del equivalente *cuyo*. Y si se traduce por este último, salen a flote las diferencias de régimen entre el genitivo de un pronombre y un adjetivo (*cuyo, a, os, as*) que concuerda con el sustantivo siguiente, y no con el antecedente, como el pronombre.

Sin salirnos de la declinación, en los *grados del adjetivo*, junto a una doble relación—pues una misma forma, *altissimus*, vale por dos castellanas, *altísimo* y *el más alto* de todos—, se pone en jaque la operación simbólica de rechazar el grado positivo (no es *altus*, sino *altius*) y otras interferencias (*altius* no es forma adjetiva de la segunda declinación, sino neutro de la tercera).

La *conjugación* brinda abundantes muestras de esta complejidad simbólica. En la voz *pasiva*, junto a una forma nueva y rara de conjugación—el significado pasivo, no usual en la lengua castellana—, se oscurece más aún por ciertas traducciones absolutas, sobre todo de los tiempos compuestos: «Había de ser oído...»

La *forma deponente* es otro caso de inhibición de unos significados y suplantación por otros, pues obliga a prescindir de una primera intención, la pasiva, que es la que corresponde a la forma externa, y aplicar la significación activa en una segunda intención mental.

La *forma perifrástica* es en sí misma un circunloquio enrevesado (el latino) traducido por un rodeo (el castellano) impalpable e inusitado en el lenguaje corriente.

Pero el prototipo de las operaciones simbólicas, y su más variada florescencia, se encuentra en la *sintaxis oracional*. El régimen directo expresa llanamente la intención simbólica, y en sus distintos matices se funda la diversidad oracional simple. Pero el orden de la operación sube de jerarquía y crece en laboriosidad al pasar a la oración compuesta—más si es subordinada—y sobre toda ponderación en algunos matices oracionales todavía inasequibles para la mente infantil: oraciones concesivas, consecutivas, causales...

El alumno de trece y catorce años distingue una oración condicional por asociación con la conjunción *si*, pero encuentra gran dificultad en distinguir la partícula *si* condicional, en lengua castellana, del *si* concesivo, pongamos por caso («Si bien canta el abad, no le va en zaga el monaguillo»). «Si canta bien, será abad», tiene dos sentidos... y alguno más para el satírico: condicional, causal, concesivo... A los trece años, el muchacho apenas ha necesitado distinguir con precisión entre causa y consecuencia, sobre todo cuando la causa es lógica. Afortunadamente, el tacto del organizador didáctico del Latín elemental ha sabido posponer esta última causa de incomprensión para el cuarto curso, librando a los de tercero de una nueva tortura. No cabe decir lo mismo de la gramática castellana, que fatiga a los de segundo curso, doce años mal cumplidos, con tan refinada especulación simbólica.

LAS DIFICULTADES DE CUARTO CURSO DE LATÍN.

El número de estudiantes consultados fue de 281, pertenecientes a los centros referidos, y también en su mayoría al Colegio de Nuestra Señora del Recuerdo. La cantidad de dificultades por alumno es algo mayor, ya que el alumno que en tercero tiene cuatro dificultades acusa cinco en cuarto curso. Mas si la cantidad no muestra diferencias sustanciales, la naturaleza de los problemas sufre una notable variación, a causa principalmente de la complicación simbólica a que alude el último párrafo dedicado al tercer curso.

Veamos primeramente el recuento de dificultades de cuarto:

Cuadro IV

CUESTIONES DIFÍCILES PARA LOS ALUMNOS DE CUARTO DE LATÍN

DIFICULTADES	Porcientos
1. Subordinación oracional; infinitivo	100
2. Infinitivo	30
3. Adjetivo y sus grados (comparativo y superlativo)	26
4. Conjunciones	22
5. Teoría de los casos	20
6. Ablativo absoluto	19
7. Pronombre interrogativo	18
8. Pronombre indefinido	18
9. Conjugación	18
10. Participio	18
11. Gerundio y gerundivo	18
12. Estructura de las formas verbales	15
13. Preposiciones	13
14. Pronombre relativo	12
15. Deponentes	12
16. Adverbios	12
17. Oración compuesta	11

Antes de entrar en el análisis preguntémos, como en el curso anterior: ¿cada cuántos alumnos hay uno que encuentra dificultad en las cuestiones reseñadas?

Salta a la vista—y la hiere—algo de singular trascendencia pedagógica: que el cien por cien de los alumnos, es decir, *todos*, tropiezan con las oraciones subordinadas. Pero no anticipemos comentarios antes de resumir el recuento, del cual resulta que:

De cada...	...Hay uno que no entiende...
1	La subordinación oracional.
3	Las oraciones de infinitivo.
5	Las conjunciones, la teoría de los casos, el ablativo absoluto.
6	Los pronombres interrogativos, los pronombres indefinidos, la conjugación sin especificar, el participio, el gerundio y gerundivo y los grados del adjetivo.
7	La estructura de las formas verbales y las preposiciones sin detallar.
8	Los pronombres relativos, los verbos deponentes y los adverbios.
9	La oración compuesta, en general.
10	Los comparativos y superlativos.

Tras esta ordenación de la casuística, veamos la gradación de capítulos según el orden de dificultades, expresado en porcentos espurios:

Cuadro V

ORDENACIÓN DE LOS CAPÍTULOS DE LATÍN DE CUARTO CURSO,
SEGÚN LAS DIFICULTADES QUE IMPLICAN

Orden	CAPITULOS	Porcientos (espurios)
1	Subordinación oracional	131
2	Formas nominales del verbo	56
3	Pronombre	53
4	Adjetivos y grados	39
5	Ablativo (valores, ablativo absoluto)	27
6	Conjunción	23
7	Conjugación	21
8	Teoría de los casos	20
9	Verbos impersonales y defectivos	17
10	Estructura de las formas verbales	15
11	Verbos irregulares	15
12	Adverbio..., derivación..., grados	14
13	Preposiciones	13
14	Verbo deponente	12
15	Oración gramatical	12
16	Oración compuesta	12

ANÁLISIS DIDÁCTICO.

Agrupándolas en las categorías ya conocidas, con objeto de patentizar los contenidos que motivan las diferencias de dificultad, resulta :

Cuadro VI

RESUMEN DE LA DIFICULTAD RELATIVA DE LOS CONTENIDOS
DIDÁCTICOS DE LATÍN DE CUARTO CURSO

AGRUPAMIENTOS DIDACTICOS	Proporción simple
1. Oración compuesta	5
2. Formas verbales, sobre todo irregulares	3
3. Formas nominales y pronominales	2
4. Elementos	1
5. Régimen simple	1

La primera observación que se desprende de los datos corrobora una conclusión del agrupamiento y análisis de tercer curso, a saber: que *el régimen oracional simple resulta fácil para la generalidad de los alumnos de ambos cursos*. De ahí sacaríamos una primera aplicación práctica, cual es la de *centrar la enseñanza de Latín en tercero no sólo sobre la oración simple, sino sobre la oración compuesta coordinada*, toda vez que la mera copulación de los dos miembros no menoscaba su carácter de oración completa en cada miembro. Ello es tanto más de aconsejar cuanto que con este recurso quedaría aliviado el ejercicio de la oración subordinada para el curso siguiente, y podría desembarazarse el alumno de la mitad de las conjunciones, que suponen para él todavía un serio impedimento.

La segunda conclusión es que no *ha desaparecido* la torpeza en el *manejo de los elementos* ni, por tanto, la necesidad de insistir sobre el empleo de lo que en tercero tuvo que aprender en listas de memoria.

Las *formas nominales y pronominales* han perdido cierta hosquedad. El alumno parece dominarlas progresivamente, aunque bien se advierte que no las maneja con comodidad. Es posible que en esto existan grados y que los más aventajados no consideren arduo este apartado.

Las *formas verbales* conservan, si no lo han acrecentado, su carácter amenazador. No es aventurado reconocer que los alumnos siguen sin dominar las formas irregulares de los verbos, y que encuentran todavía grandes dificultades en la voz pasiva y en los verbos deponentes.

Pero la gran cuestión de cuarto es, como era de suponer, la *oración compuesta*. El alto porcentaje de alumnos que acusan esta dificultad es claro argumento de que al término del año no han llegado a dominar con mediana seguridad las técnicas precisas para la traducción de los ejercicios de curso y de reválida.

Arguye este dato una gran desproporción entre la preparación lograda y el examen a que se aventura, lo que psicológicamente se define como una *situación intrínseca-*

mente frustrante. Lo cual explicaría mucho de las protestas que suscita la asignatura, máxime si se piensa que la mayor parte de las veces son injustificadas e inconsistentes. La reacción contra las situaciones de fracaso toman cuerpo, por lo común, en descargas emocionales, casi siempre carentes de lógica. A menudo los argumentos se fijan en detalles fútiles. Objetar que el Latín no sirve para nada equivale probablemente a denunciar que su enseñanza es tal que no procura margen suficiente de seguridad al éxito.

Convendrá examinar si la memorización de tantas formas verbales y nominales y de listas de palabras sin inmediato empleo conduce derecha y eficazmente al dominio de la traducción. Porque si no es así, *resultará heterogénea la preparación de Latín respecto del examen que de su conocimiento se hace en la reválida del Bachillerato elemental*. Abstengámonos, sin embargo, por un instante, de forzar el argumento, y pasemos al análisis psicológico.

ANÁLISIS PSICOLÓGICO DE LAS DIFICULTADES DE CUARTO CURSO.

No sólo para homogeneidad de este capítulo con el anterior, sino porque el esquema de las funciones mentales es idéntico en uno y otro caso, intentaré agrupar a continuación las cuestiones difíciles en forma paralela a como se hizo con las de tercero, reduciéndolas a las funciones primordiales que subyacen al ejercicio de las mismas. Por el mismo orden, comentaremos por separado las cuatro ya conocidas.

a) *Primer tipo de dificultad: automatismo serial simple.*

En este curso se ha reducido considerablemente esta clase de operaciones, hasta casi desaparecer como problema, en su forma simple. En parte, porque se funcionalizan más las nociones, ya que el éxito reposa fundamentalmente en la traducción, y en otra parte, porque ya se dominan. Dejan de ser «objeto en sí» del estudio. No se observan formas típi-

cas de enumeraciones y listas; todas ellas suponen alguna complicación, generalmente connotaciones de orden simbólico. Así, por ejemplo, los *adverbios*, que serían el más neto representante de esta operación, ocupan el penúltimo lugar; último si se incorpora la oración compuesta, como corresponde, al primer rango, que ocupa ya en cuanto problema de subordinación. Las *preposiciones*, como ya se vio, tampoco se limitan al carácter serial; antes presentan aristas de doble relación y de régimen. Las *conjunciones* figuran entre las cuestiones más difíciles no por lo que ostentan de enumeración de elementos, sino por lo que encierran de nexo funcional, coordinativo o subordinante.

La conjugación, escuetamente citada, contiene suficiente dosis de complejidad como para no considerarla pura tarea serial y automática.

b) *Segundo tipo de dificultad: relación múltiple.*

Este tipo de operaciones sigue constituyendo dificultad, pero menos que en el curso anterior, localizada principalmente en *preposiciones, casos, pronombres relativos, conjunciones*, etc. La familiaridad ha ido restando dificultad en los contenidos.

Continúa el alumno sin dominar suficientemente las formas *verbales*, sobre todo las nominales, y la conjugación *deponente*, y persiste la vacilación en los *pronombres interrogativos, indefinidos y relativos*.

En una palabra: al parecer, *la tarea de memorización hasta la reválida elemental es superior a la capacidad del promedio de los alumnos*. Dos cursos son poco plazo para dominar el bagaje instrumental exigido, acerca del cual hay que preguntarse también si es realmente indispensable.

c) *Tercer tipo de dificultad: combinatoria compleja.*

Valdría con mayor razón aquí el argumento del párrafo anterior. Las manifestaciones, acaso residuales, de este tipo

de dificultad, se acumulan en torno a la *conjugación regular y, sobre todo, irregular; verbos deponentes, defectivos, etcétera; pronombres diversos, adjetivos y grados comparativo y superlativo* de los mismos. Siendo como es campo propicio a la interferencia, habrá que pensar en reducir los contenidos o en aumentar el plazo de familiarización por el ejercicio, de forma que se reduzcan los elementos causantes de la confusión. No parece razonable dar por ultimada una preparación cuando persiste tal cúmulo de dudas en torno a los elementos combinables.

d) *Cuarto tipo de dificultad: simbolización compleja.*

En este curso prevalece, como gran problema, *la dificultad de mantener la mente del alumno al nivel de simbolización verbal y conceptual en que se realizan las operaciones de traducción e interpretación latina*. Es probablemente una operación de orden superior a la combinatoria y a la de pura connotación.

Adopta esta función simbolizadora principalmente la forma de régimen gramatical, simple y compuesto. En general, el *régimen simple* es asequible a estos estudiantes, persistiendo no obstante la inseguridad en ciertas facetas, como la teoría de los casos, grados del adjetivo, empleo de las formas nominales del verbo, etc.

Pero donde tiene su manifestación más aguda es en la *oración gramatical compuesta, sobre todo en la subordinada*. En la preposición asoma ya germinalmente el problema. Es la dificultad propia del curso. Formas nuevas se imponen de modo regular que reclaman un alto grado de receptividad simbólica, de ingenio para combinar contenidos conceptuales y de refinamiento gramatical. Tal acontece en las construcciones del *ablativo absoluto*, del *gerundio* y, más aún, del *gerundivo*, en la *oración de infinitivo*, en la concordancia y funciones secundarias del *relativo*, en las diversas construcciones del *participio*, etc.

Una detenida y anecdótica descripción de esta función a propósito de la oración de infinitivo puede leerse en el trabajo publicado recientemente en la *Revista de Pedagogía* con el título de «Valor formativo del Latín».

RECAPITULACIÓN PSICOLÓGICA.

Creo haber reconocido en algún momento de mi exposición que el principal objeto de este estudio es de carácter psicológico; a lo sumo, psicopedagógico. Después de un estudio de la estructura de la mente y de resumir en un modelo interpretativo los factores primordiales de la inteligencia, mi afán me lleva a indagar la presencia de estos factores en las distintas disciplinas de los estudios medios. A este propósito cabe preguntarse las dos cuestiones que esbozaba al comienzo, ambas de carácter psicológico:

1.^a ¿Cuáles son los factores primordiales puestos al descubierto por las dificultades del Latín?

2.^a ¿Nos permite lo observado hasta aquí inferir alguna sucesión en el brote y oportunidad de ejercicio de nuestras capacidades?

Comentaremos en primer lugar la cuestión diferencial, y luego la de matiz evolutivo.

DIORAMA DIFERENCIAL.

¿Cuáles son los factores primordiales o capacidades mentales básicas puestas en ejercicio en las cuestiones difíciles de tercero y cuarto?

En el artículo aludido se definía psicológicamente el aprovechamiento en Latín—y por ende la actividad de estudiarlo—, fundamentalmente, como resultado sinérgico de los factores:

SIMBOLICO (St)

HIPOTETICO (Ht)

AUTOMATICO (At)

¿Es de hecho reducible a estas funciones primarias el catálogo de cuestiones oscuras? ¿Qué carácter primario actúa en el origen de las cuatro operaciones en torno a las cuales hemos agrupado los flacos del estudiante de Latín?

Sin violentar lo más mínimo, así lo creo, la naturaleza de los hechos, estimo que existe una correspondencia objetiva entre los factores arriba reseñados y las operaciones que agrupan nuestros datos. Hela aquí en esquema:

a) La *combinatoria monoserial* es puntualmente equiparable al factor AUTOMÁTICO, en su expresión casi virginal. Recuérdense la definición del factor, y que contribuye a determinar el *test* de fluencia verbal, compuesto justamente por series de palabras ajustadas a una norma y, por tanto, no totalmente arbitrarias.

b) La *doble o múltiple relación* implica, además de la combinatoria, una connotación significativa de los términos, que los hace manipulables por su contenido conceptual y designativo. Este es precisamente el sentido elemental por el que se definió el factor SIMBÓLICO. La comprensión verbal es condición indispensable. La retentiva de los significados se precisa para la yuxtaposición e interpretación del sentido y elección de la acepción más conveniente. En suma, si este concepto no se resuelve totalmente en el factor simbólico, no cabe duda alguna que este factor entra en juego plenamente. Es posible la intervención de claves espaciales para facilitar la discriminación, al estilo de la que se buscaba al emplear el guante en el aprendizaje de las declinaciones o como ayuda la retentiva visual de las páginas en que se ha estudiado. De todas formas, parece recogerse en su expresión más depurada y simple la *dimensión simbólica* y, sobre todo, la *plasticidad mental*.

c) La que he llamado *combinatoria compleja* se caracterizaba por la interrupción de rutinas y automatismos, merced a una abertura a nuevas estructuras, igualmente de naturaleza automática. Esta consideración parece denunciar la *presencia del factor HIPOTÉTICO* en los engranajes de las series automáticas. Por ello, entiendo el concepto de combi-

natoria compleja compuesto de una base auténticamente combinatoria, AUTOMÁTICA, encomendable a la memoria mecánica, pero fermentada por un factor de flexibilidad, originalidad y renovación de supuestos, característica distintiva del factor HIPOTÉTICO.

d) Finalmente, el concepto de *complejidad simbólica* correspondería a una *aproximación análoga de la actividad de simbolización al factor o componente HIPOTÉTICO*, toda vez que las construcciones incluidas en esa categoría se distinguen por constituir estructuras cada vez más diferenciadas, abstractas y refinadas de los contenidos simbólicos, organizados en configuraciones nuevas, abiertos a una pluralidad de expresiones originales y dóciles a la movilidad del pensamiento.

Resumiendo, se podrían asimilar las operaciones de encuadramiento a los factores primordiales, según la correspondencia:

OPERACIONES	Factores
Combinación simple	At
Relación múltiple	St
Combinación compleja	At + Ht
Simbolización compleja	St + Ht

CUESTIÓN IRRESUELTA.

Anticipaba vagamente en los preámbulos la intención de indagar la pista de maduración de las funciones mentales puestas en juego en el estudio del Latín.

Realmente, el período de dos años es corto plazo para apreciar con claridad mutaciones evolutivas profundas en la mente del estudiante.

La lengua latina, sola, es frágil fundamento para una teoría del crecimiento y sazón de todas las aptitudes.

Por otra parte, el educador ha procurado ya distribuir los contenidos según cierto criterio de dificultad creciente, como consecuencia de lo cual la frecuencia de dificultades

de uno y otro orden no es homogénea en ambos cursos. Esta última razón, si bien desfigura y sesga la muestra desde el punto de vista estadístico, vendría sin embargo a corroborar los resultados del sondeo neutral, pues significaría que el fenómeno era tan notorio como para constituir norma de ordenación de la enseñanza. Pero todo aconseja esperar al análisis de las demás asignaturas del primer cuatrienio antes de extraer conclusiones.

Sólo dejaré aquí constancia gráfica de un resultado puramente estadístico, pero revelador por sí mismo. La figura 3 es un recuelo de diversas formas de tratamiento y elaboración de los datos recogidos en la encuesta. De hecho, ilustraban idéntico fenómeno dos figuras de distinta procedencia, una derivada directamente de las frecuencias y otra fundada en los grados de dificultad psicológica; pero, al resultar perfectamente superponibles, nos atenemos a la más sencilla (fig. 3).

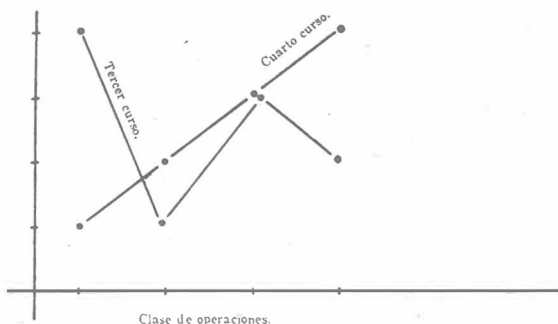


FIG. 3.—Dificultad relativa de los temas de Latín que implican ciertos tipos de operación mental, en los cursos tercero y cuarto del Bachillerato elemental. Las operaciones se han descrito detenidamente, y son: a) *automatismo serial simple*, como listas, declinaciones, conjugaciones...; b) *relación múltiple*, en preposiciones de doble caso, conjugaciones de vario régimen, acepciones múltiples, etc.; c) *complejidad combinatoria*, verbigracia, en declinaciones y conjugaciones irregulares; d) *complejidad simbólica*, como en la subordinación oracional y en el hipérbaton. La mayor dificultad en el primer curso proviene de la acumulación de nociones y elementos, y en el segundo curso, de la complejidad simbólica, sobre todo oracional. En ambos ostentan el poco honroso segundo puesto en aridez la multitud abrumadora de formas irregulares. (Más detallado comentario en el texto.)

Se han repartido, sobre un total de diez, los grados de dificultad relativa de las cuatro operaciones en cada curso, con el fin de hacer comparables ambos perfiles. Los valores de las ordenadas tienen, pues, doble carácter: el de *puntuación escolar*, para comparar un curso con otro, y el de *proporción interna*, que revela la importancia de cada tipo de dificultades en el curso.

En la base figuran las cuatro categorías de operación que nos han servido para enmarcar el mecanismo mental del Latín, a saber:

- a) Automatismo serial simple.
- b) Relación múltiple.
- c) Combinatoria compleja.
- d) Simbolización compleja.

No hay que perder de vista que, si bien los valores de cada perfil provienen de la frecuencia con que han sido mencionadas las dificultades de tal naturaleza, pero influye también el hecho de que *cierto tipo de contenidos fueron propuestos para el curso en que suponían menor dificultad*. Las gráficas revelan, pues, a un tiempo, *lo que es difícil y lo que es propio de cada curso*, según la mente del educador. Insistiré en este punto después de glosar el sentido de la gráfica.

a) Los alumnos de cuarto curso acusan escasa dificultad en los contenidos de carácter *automático y serial*: listas, recitado de declinaciones y conjugaciones. Y ello, seguramente por dos causas: porque tal género de ejercicio no supone en sí mismo ya dificultad y porque se han familiarizado a estas alturas con los más importantes. La primera se funda en la *aptitud*; la segunda, en el *aprendizaje*. Para los de tercero, en cambio, constituyen estos ejercicios precisamente la máxima pesadilla, como revela la valoración 4. ¿Será que este tipo de lecciones excede a su capacidad? No lo creo de ninguna tarea en particular, pero sí del conjunto, por las interferencias entre tantos datos y por el olvido de no pocos.

b) La confusión debida a *relación múltiple* de los contenidos es en ambos cursos similar. Más relevante en cuarto que en tercero, sin duda por causa de los equívocos de la traducción y de algunos contenidos que fueron sólo nociones en el primero de los cursos, y adquieren en el segundo categoría simbólica, como las preposiciones de doble caso, las conjunciones de significación plural, etc. En conjunto, sin embargo, es la carga más llevadera.

c) Pareja en ambos cursos, y notable por cierto, es la dificultad de los asuntos que entrañan *complejidad combinatoria*, como las declinaciones y los verbos irregulares. Atormentan por igual a los de uno y otro curso, lo que parece indicar que estamos frente a una situación frustrante por imposibilidad de superación. O, lo que es lo mismo, que el fallo es del planeador de la enseñanza: por sobra de enredos o por falta de tiempo para espaciar su estudio hasta esclarecerlos.

d) La causa de la dispar dificultad de las tareas de *complejidad simbólica* en uno y otro curso es diametralmente opuesta a la que los distancia en las de *automatismo simple*. En éstas es probablemente la cantidad inabarcable de elementos la que confunde. En cambio, la complejidad simbólica exige una *aptitud cualitativamente diferente* y superior por la índole de sus elaboraciones, lo que hace inasequibles ciertos contenidos a muchos estudiantes, por incapaces unas veces y por inmaduros otras.

Justamente por esta razón se relega a cuarto la oración compuesta, con sus múltiples formas de subordinación, y toda la casuística de la traducción, con su hipérbaton, sus segundas intenciones y sus refinamientos estilísticos. Por esto es doble el enojo para los de cuarto que para los de tercero, y la principal causa de inquietud.

La tarea del estudiante elemental de Latín se caracteriza, pues, en el primero de ambos cursos, por la asimilación de rutinas, complementada por otras menos regulares y por cierta actividad simbólica. En el segundo toma esta última

mayor vuelo, siguiendo en importancia la combinatoria compleja y, en menor grado, la simple también.

En términos factoriales de nuestra propia nomenclatura, la labor de tercer curso de Latín descansa sobre operaciones automáticas (At) y automático-hipotéticas (At-Ht), principalmente; mientras que la base de segundo curso la constituyen la combinatorio-hipotéticas (At + Ht) y las hipotético-simbólicas (St + Ht).

Acaso suponga esta síntesis un primer atisbo de la sucesiva aparición de las aptitudes AUTOMÁTICA y SIMBOLICA, fecundadas gracias al influjo flexible, continuado y proteico del factor HIPOTÉTICO, a través del replanteamiento y extrapolación de las estructuras parcialmente dadas.

Cuando menos, se confirma el desplazamiento de las operaciones combinatorias y automáticas hacia las de complejidad combinatoria y sobre todo simbólica. La paulatina maduración de la capacidad simbólica, con postergación de los procedimientos mecánicos y directos de asimilación, coincidiría con otros hallazgos que no es ocasión de glosar.

COROLARIO DIDÁCTICO.

Mejor sería tal vez llamar a este corolario psicopedagógico; puesto que emana de la comprensión de los mecanismos psicológicos y no inmediatamente de los contenidos de la instrucción. Pero la enseñanza se puede beneficiar de ellos, y eso es lo que importa.

Espigando lo más granado, se podría depurar la formación latina tomando precauciones como las siguientes:

1.^a El Latín de tercero está recargado de material *memorable*. El común de los alumnos se sienten incapaces de dominar tanta casuística.

2.^a No es formativo tomar como fin en sí estas rutinas, sin *aplicación* a su destino.

3.^a Falta una adecuada *motivación* para estos ejercicios, en el caso de estimarse necesarios.

4.^a Falta, asimismo, *unidad y armonía*, «aticismo» y medida, en la planificación del Latín elemental como disciplina. Aprender en el primer curso toda la rutina necesaria para resolver cualquier fragmento de traducción latina es como cortar primero toda la leña del bosque para quemar una poca en nuestro minúsculo hogar.

5.^a Se acusa un *cambio en el criterio del éxito* que hace al primer curso heterogéneo con el segundo. En primero se califica el saber bien las declinaciones y conjugaciones regulares e irregulares. En segundo, la norma del éxito es otra: traducir bien, comprender la construcción sintáctica e interpretar el pensamiento.

6.^a Comoquiera que este último criterio va a prevalecer, pues la reválida se apoya en él, convendría *ya en primero insertar las rutinas en el vehículo oracional de régimen simple*, incluyendo la oración compuesta coordinada.

7.^a El éxito en segundo curso pende de la *maduración de la función simbolizadora*, a un tiempo abstractiva y re-tentiva, verbal y lógica. No estaría capacitado para completar el Latín cualquier alumno, particularmente aquellos que no tengan esta capacidad suficientemente desarrollada, por retraso evolutivo o por insuficiencia.

8.^a Si lo formativo del Latín estriba en esta combinatoria *hipotético-simbólica*, ni todos son sujetos idóneos de semejante formación, ni se ejercitan en ellas más que parcialmente en segundo curso.

9.^a El estudiante medio de Latín vive en un *estado permanente de frustración*, que puede, como secuela normal, originar reacciones de tres tipos:

— De *abandono*: dejadez, desaliento, desaplicación.

— De *rodeo*: destacar en otra cosa, sean las matemáticas o los deportes.

— De *agresividad*: se vuelve protestón, descontentadizo, criticador, indisciplinado, creando problemas familiares o acusando desajustes sociales, «gamberrismo», etc.

10. Como colofón: no basta que el Latín sea de suyo cosa buena; hay que evitar que accidentalmente se convierta en algo malo.

Y una reflexión, para estrambote. Doy por sentado, en una teoría humanística de la formación, que el Latín debería contribuir, al menos incoativamente, a preformar en las mentes juveniles un esquema ideativo y motivacional propenso al rumbo de las letras. Y me pregunto: ¿cuántas vocaciones literarias se habrán torcido por estas «dificultades» del Latín elemental?...

FRANCISCO SECADAS