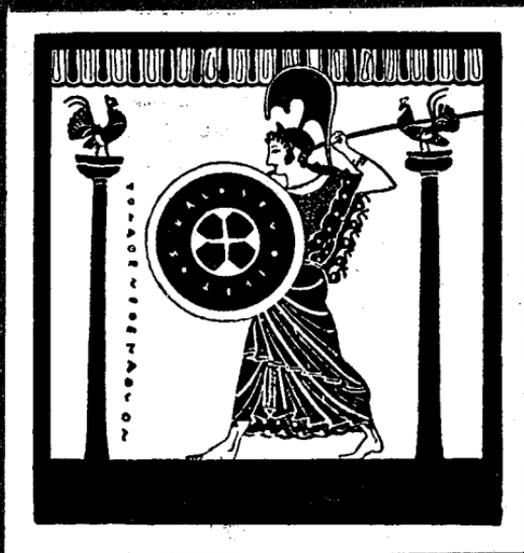


ESTUDIOS CLASICOS



ESTUDIOS CLASICOS

ORGANO DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLASICOS

PUBLICADO POR EL INSTITUTO «SAN JOSÉ DE CALASANZ» DE PEDAGOGÍA

TOMO II

NOVIEMBRE DE 1954

NÚM. 13

COMITE DE REDACCION: MARIANO BASSOLS, ANTONIO BELTRÁN, ANTONIO BLANCO, R. P. IGNACIO ERRANDONEA, S. I., MANUEL FERNÁNDEZ-GALIANO, V. EUGENIO HERNÁNDEZ VISTA, ANTONIO MAGARIÑOS, FRANCISCO RODRÍGUEZ ADRADOS Y MARTÍN SÁNCHEZ RUIPÉREZ.

SUMARIO

Págs.

RODRÍGUEZ ADRADOS, F., <i>Puntos de vista sobre la enseñanza de las lenguas clásicas</i>	310
GIL FERNÁNDEZ, L., <i>La enseñanza de la traducción del griego</i>	324
GARCÍA CALVO, A., <i>Orientaciones para la preparación al examen de latín</i>	341
RODRÍGUEZ, JOSÉ, Pbro., <i>El uso del diccionario en el estudio del latín</i>	352
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS	364
INFORMACIÓN PEDAGÓGICA	372
INFORMACIÓN ACADÉMICA..	375
INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA, por M. F. GALIANO, A. BALIL y F. R. A.	379
INFORMACIÓN CIENTÍFICA, por A. BALIL, J. IGLESIAS, M. F. G., M. S. R. y otros	387

ESTUDIOS CLÁSICOS publica tres números anuales (febrero, mayo y noviembre) que forman cada dos años un volumen de cuatrocientas páginas aproximadamente.

Precios de venta y suscripción:

Un año de ESTUDIOS CLASICOS..... 35 pts.
Número suelto 15 pts.

REDACCIÓN: SERRANO, 127

MADRID

DISTRIBUCIÓN: LIBRERÍA CIENTÍFICA MEDINACELI
DUQUE DE MEDINACELI, 4 MADRID

Las circunstancias especiales por que atraviesan los estudios clásicos españoles en estos años de implantación paulatina del nuevo plan de Enseñanza Media y el haberse celebrado por segunda vez las reuniones santanderinas dedicadas a nuestras materias, han impulsado al Comité de redacción de esta revista a dar carácter casi exclusivamente pedagógico a este número 13 con que finaliza el segundo tomo de la colección. Esperamos que su contenido resulte útil a los lectores y les compense de la posible decepción que pueda causarles el no hallar el usual suplemento o el ver reducida la extensión de otras secciones.

La portada e índices correspondientes al tomo II (1953-1954) serán entregados junto con el número 14, en el próximo mes de febrero.

PUNTOS DE VISTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CLASICAS

El nuevo plan del Bachillerato, al hacer el Griego y el Latín objeto de elección en los cursos quinto y sexto, así como en el preuniversitario, hace que deban ser planteados con nuevo rigor los problemas de la enseñanza de estas lenguas y exige del profesorado un esfuerzo por su renovación metodológica con vistas a mejores resultados. Parece lógico, en efecto, que los alumnos que escojan estas disciplinas y tengan por tanto pruebas especiales a ellas dedicadas, logren una preparación más completa que la que se obtenía anteriormente, y, en todo caso, es evidente que la existencia paralela de una sección de Ciencias debe dar estímulos a ese perfeccionamiento.

Convendría hacer un estudio de las realidades de la enseñanza del Latín y el Griego y de los obstáculos con que tropieza. Este estudio nos mostraría, de una parte, que hay una serie de factores que el profesorado no puede modificar más que muy lentamente, y, de otro, que hay, sin embargo, motivos sobrados para buscar un perfeccionamiento metodológico y, sobre todo, para difundir una preocupación por el mismo.

El hecho fundamental con que tenemos que enfrentarnos cuando nos ocupamos de las dificultades de la enseñanza de las lenguas clásicas en España, hecho al que con frecuencia no se le atribuye la debida importancia, es la falta de tradición clásica en nuestro país: de tradición viva y actuante, entiéndase bien. El Humanismo renacentista apenas ha de-

jado en él continuadores importantes y menos aún un amplio prestigio de las lenguas clásicas. Este prestigio, necesario para superar las primeras fases, tan dificultosas, de su aprendizaje, es algo que sólo se forma lentamente con el paso de las generaciones, gracias, ante todo, a una enseñanza eficaz y, luego, al cultivo científico por parte de un grupo de estudiosos mucho más reducido. La existencia de estas circunstancias hace que, a pesar de los progresos de un utilitarismo mal entendido y de la concepción del Bachillerato, subdividido en varios, como una preparación para determinadas carreras, el Griego y sobre todo el Latín se mantengan en la Enseñanza Media de casi todos los países cultos de Europa mejor que en la de España.

La subdivisión de los últimos años de nuestro Bachillerato a que nos referíamos al principio ha probado, por la inferioridad grande del número de alumnos de Letras, este estado de cosas. Conviene, sin embargo, no sacar consecuencias desmedidas de este hecho, pues, por un lado, hará falta esperar unos años hasta que la proporción entre los alumnos de Letras y los de Ciencias se estabilice, y, por otro, debe tenerse en cuenta que en la elección influye decisivamente el hecho de la existencia de dos tipos de ingreso en la Universidad, de los cuales el de las Facultades más numerosas, incluso la de Medicina, prevé las Matemáticas; con esto se introduce en la elección un motivo de carácter profesional. Por lo demás, la disminución del número de alumnos y la voluntariedad de la elección de éstos presentan evidentes ventajas para la enseñanza.

La falta de tradición clásica a que venimos refiriéndonos actúa no sólo sobre el alumno, sino también sobre el profesor. Un método eficaz de enseñanza, adaptado a las necesidades nacionales, no se improvisa ni se aprende como una receta, sino que es en gran parte cuestión de matiz y de tanteo, y su mejor aprendizaje es seguramente el haberlo experimentado como alumno. Hay aún un segundo aspecto del problema, y es que durante mucho tiempo la Universidad

sólo en una medida muy limitada ha suministrado conocimientos y orientación suficiente a los futuros profesores de lenguas clásicas, porque ni el Griego ni el Latín se cultivaban apenas más que en una forma elemental. Las excepciones no pueden ocultar que ésta es la verdad, y hoy mismo, en que los estudios clásicos, en sus manifestaciones superiores, han progresado extraordinariamente en España, se lucha aún con dificultades para que este progreso se traduzca en una mejora general de la preparación de los nuevos licenciados, entre ellas la derivada de los insuficientes conocimientos que los alumnos suelen traer a la Universidad.

Ante una situación como ésta, a falta de una tradición de enseñanza consciente de sí misma y en constante perfeccionamiento, cada profesor ha de contentarse, como bagaje metodológico, con lo que le sugieran su iniciativa y su experiencia. Fuera de esto puede encontrar poquísima ayuda. La enseñanza del Latín ha engendrado una aburrida rutina escolar que ha tratado de llenar la ausencia de aquella otra tradición de enseñanza de que hablábamos. Son las últimas migajas de la ciencia de los humanistas, transmitiéndose de siglo en siglo con un progresivo empobrecimiento debido a que durante mucho tiempo el Latín no ha sido en España más que una disciplina escolar. Imaginémonos lo que serían la enseñanza de la Historia o de la Literatura españolas si no repercutiera en ellas, vivificándolas, el estudio superior de estas disciplinas. Esta rutina, que limita el Latín a la enseñanza mecánica y memorística de la Morfología, condimentada con recetas de Sintaxis que los alumnos generalmente no entienden ni saben aplicar, y a la traducción de unos pocos textos que son siempre los mismos y cuyo contenido apenas interesa, tiene para el profesor la ventaja de la comodidad, pero es incapaz de despertar interés en el alumno. Además, se presta admirablemente para que cualquiera, con unos ligeros conocimientos, se declare profesor de Latín, causando un daño considerable. Esta enseñanza rutinaria ha sido superada en muchos casos y por muchos profesores, pero estos

mismos profesores es encuentran con el hecho de que esa rutina ha creado en torno al Latín una serie de prejuicios (por ejemplo, su impopularidad entre los padres de muchos alumnos que han recibido una enseñanza del Latín de ese tipo) contra los que tienen que luchar. Además, al implantarse la enseñanza del Griego en el Bachillerato surgió el peligro de que fuera concebida en iguales términos, peligro que en bastantes casos ha pasado a ser una realidad. Sin embargo, en general hay que decir que el Griego no encuentra la hostilidad que ha creado muchas veces para el Latín la forma en que con frecuencia se enseña; ello debido sin duda a que apenas ha tenido existencia real en España durante mucho tiempo. Más bien se le considera como algo remoto y difícil. Esta indiferencia inicial tiene ciertas ventajas, pues es posible despertar con cierta facilidad el interés por el Griego y hacer avanzar bastante rápidamente en su estudio a alumnos que, habiendo concebido prejuicios contra el Latín por haber tenido malos profesores o por otra razón, difícilmente progresan en él, aunque en un año dado tengan un buen profesor.

Creo que he puesto de manifiesto el fondo del problema de la enseñanza de las lenguas clásicas en España. La falta de tradición clásica se refleja en todo: en la indiferencia del ambiente cultural hacia ellas, en la prevención en contra, en muchos casos, por parte de los alumnos y de sus padres, en la dificultad de encontrar profesorado preparado en el número preciso, en la pervivencia, también en muchos casos, de un método de enseñanza radicalmente atrasado del que algunos no saben desprenderse y que es difícil desterrar del todo. Por ello es injusto echar sobre el profesorado todas las culpas de los defectos que haya y utópico esperar una mejora repentina. Pero si creemos que el nuevo plan puede representar un estímulo en esta dirección y que, en fin de cuentas, es el profesorado el único punto por donde puede romperse el círculo vicioso en que nos hemos estado debatiendo, y ello tanto más cuanto que es lógico que los esfuerzos

renovadores que se notan forzosamente hayan de producir frutos. Hoy tenemos lo que durante mucho tiempo no ha habido en España: un grupo de estudiosos de la Antigüedad Clásica y además una inquietud que se manifiesta en varios hechos. La elevación del nivel científico en nuestras Universidades, la creación de una Facultad de Humanidades en la Pontificia de Salamanca —destinada a elevar el nivel de estos estudios en los Seminarios y Centros Religiosos—, la publicación de la Revista *Emerita* y de otras dedicadas no ya a la investigación, sino a la orientación científica y pedagógica, entre ellas *Estudios Clásicos*; la aparición constante de libros sobre materias clásicas, la creación de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, todos estos son indicios de que pueden concebirse esperanzas de mejora.

Ahora bien, de todo lo dicho se desprende que si algo hay que esperar del profesorado de Enseñanza Media para la renovación de nuestros estudios, es que contribuya en la medida de sus fuerzas a la lucha contra esa indiferencia u hostilidad respecto a ellos que creaba, en muchos casos, la ruptura de la tradición clásica en nuestra patria desde el siglo XVIII. Es esta ruptura nuestro mayor obstáculo, y a soldarla deben encaminarse todos nuestros esfuerzos, tanto desde el lado de la Ciencia como desde el de la enseñanza. Es difícil crear un estado de ánimo general respecto a las lenguas clásicas que aúne respeto, amor y comprensión de lo que en nuestra cultura significan. Pero es posible lograr esto, en todo o en parte, en nuestros alumnos y es, desde luego, imprescindible en el nuevo plan del Bachillerato, ahora que las lenguas clásicas son objeto de elección; imprescindible, sobre todo, en la enseñanza del Latín en el Bachillerato Elemental, momento en que la totalidad de los alumnos se pone en contacto con una lengua clásica antes de la elección. Obstáculos externos como la limitación del horario son, desde luego, obstáculos graves, pero no deben hacernos desistir de este intento.

He de insistir en la necesidad de una acogida favorable

—resultado de una serie de factores de los que sólo algunos, insisto, dependen de nosotros— por parte de los alumnos para que la enseñanza de las lenguas clásicas dé resultado. Esta necesidad es mucho mayor de la que pueda existir en otras materias por el hecho de necesitarse una dura propedéutica antes de llegarse al punto en que el Latín o el Griego interesan por sí mismos. El aprendizaje gramatical inicial nunca dejará de representar un esfuerzo importante, cuyos frutos sólo más tarde se verán. Puede, desde luego, facilitarse estos comienzos arrojando el lastre gramatical inútil y procurando facilitar el aprendizaje de la Morfología con ejercicios de aplicación, con la comparación con el castellano u otras lenguas, etc.; pero la dificultad, aun reducida, subsiste, ya que el Latín o el Griego «sin gramática» de que se ha hablado alguna vez es pura y simplemente un absurdo. Hace falta, pues, un crédito de confianza por parte del alumno. La situación es a este respecto más grave en Griego, donde en dos años no se puede apenas pasar de la iniciación; hay, pues, que depositar la mayor parte de las esperanzas en el curso preuniversitario. Los buenos resultados obtenidos con frecuencia por los Seminarios en la enseñanza de la traducción del Latín a pesar de la necesidad de perfeccionamiento científico y metodológico que experimentan, testimoniada por la creación de la Facultad de Humanidades de Salamanca y sus cursos de verano, se deben primordialmente a que el Latín es sentido por sus alumnos como algo que les es indispensable, y sólo en segundo término a que el tiempo que se le dedica es muy amplio.

II

Ante una situación como la que hemos descrito, el profesorado que actúa en un momento dado es impotente para obtener una mejora repentina. Hay demasiados factores en juego que resisten a la iniciativa de hombres aislados, no

sostenidos por una tradición; y más, que esta misma ausencia de una tradición hace que no se logre en España un término medio de profesor semejante al de Francia o Alemania, lo cual, como veíamos, repercute sobre la enseñanza de los buenos profesores. Contamos, sí, con individualidades aisladas, numerosas, si se quiere; pero subsiste el hecho de que la rutina tradicional mantiene su influencia muchas veces, y el hecho aún más lamentable de que casi cualquiera se cree capacitado para ser profesor de Latín y aun de Griego. El error consiste en creer que si se conoce el poco Latín o el menos Griego aún que aprende en un curso dado —o en el Bachillerato entero— un gran número de alumnos, se está en condiciones de dedicarse a la enseñanza de estas materias. Una persona que traduce frasecitas latinas puede, según esa manera de pensar, dar el segundo año de Latín; una que traduce con dificultad trozos como los de examen de Grado, todo el Bachillerato. En nuestras disciplinas hay que insistir más que en ninguna otra en la necesidad de un conocimiento superior incluso para dar una clase elemental. Si en otras materias el libro de texto puede suplir, aunque malamente, los conocimientos del profesor, aquí es sin él algo muerto. Sólo el buen conocedor de la lengua enseñada puede llamar la atención en cada momento sobre lo que más útil sea para avanzar en su estudio y abrir de cuando en cuando perspectivas que alienten e interesen al alumno. Si esto es verdad en la enseñanza de todos los idiomas, antiguos o modernos, mucho más lo es en el de las lenguas clásicas, que nunca pueden ser consideradas como mero instrumento para descifrar unos textos antiguos, sino como medios para penetrar en el mundo cultural griego o latino.

No voy a ocuparme de esta categoría de personas, a las que sería inútil pedir nada, sino de los verdaderos profesores de lenguas clásicas. Ya hemos dicho que a pesar de todas las dificultades y limitaciones de orden externo, es posible crear en nuestros alumnos un clima de interés por las lenguas antiguas. Posible e imprescindible también, y éste debe ser

el punto de arranque de toda la pedagogía del Latín y del Griego. Sobre lo que ha de ser en concreto caben, dentro de unas cuantas líneas generales, diferentes ensayos y soluciones; pero lo que es evidente es que el enemigo máximo es esa rutina tradicional en la enseñanza de las lenguas clásicas en la que, por inercia y costumbre, todos estamos expuestos a caer. Es así como se nos ha enseñado, generalmente, el Latín y así como se enseñaba, de una forma cada vez más degenerada, desde el siglo XVIII; es fácil, inconscientemente, dejarse llevar por ella, sobre todo si presenta la comodidad de todo lo que es ya mecánico y ahorra el pensamiento y la iniciativa propios. La falta de renovación durante tanto tiempo en la enseñanza del Latín en el Bachillerato, enseñanza que vivía de sí misma por falta de una guía adecuada por parte de la Universidad, es la que, a pesar de la mejora innegable en la preparación del profesorado y de la existencia de profesores excepcionales, todavía se manifiesta como un peso muerto e incluso influye en la enseñanza del Griego.

Es por contraposición a ese sistema de enseñanza como señalaremos algunos de los rasgos que han de caracterizar a toda pedagogía del Latín y el Griego que tienda a despertar el interés del alumno por estas materias y a mantenerlo después. Son rasgos muy generales y bastante triviales; ninguna originalidad mía hay al esbozarlos, puesto que sobre ellos se encuentran de acuerdo casi todos los profesores que han hecho objeto de reflexión sus propios métodos de enseñanza en busca de un constante perfeccionamiento. Sin embargo, a pesar de su trivialidad, podemos decir, y del amplio margen que dejan para una formulación más estricta, no parece inoportuno exponerlos una vez más en este momento de transición de planes. Pero no he querido hacerlo sin exponer antes dentro de qué límites se puede esperar una mejora y por qué es tan urgente la desaparición definitiva de un sistema de enseñanza que tanto contribuye al desprestigio de las lenguas clásicas.

Restos de ese sistema de enseñanza hay que verlos, ante todo, en el desprecio con que a veces se considera todo lo que no sea la pura y simple traducción; ese traducir por traducir sin que en el fondo interese lo que se traduce. Este sistema no sólo mata todo interés, sino que es infiel al papel que siempre han representado las lenguas clásicas: de lenguas de cultura se convierten en una especie de criptografía. No hay que olvidar que esta tendencia ha sido fomentada en profesores y alumnos por los exámenes de Estado y de Grado, en los que lo que cuenta es una simple traducción. Es curioso que, de una manera paralela, en las oposiciones a cátedras lo que pesa decisivamente es la traducción y, en una medida mucho menor, la Gramática, mientras que aun hoy se puede obtener una cátedra de Latín o Griego de Instituto con conocimientos escasísimos de la literatura o la cultura griega o latina (1). Es más, lo mismo que en el Bachillerato la traducción se limita prácticamente a unos pocos autores y textos, en las oposiciones a cátedras hay una fuerte tendencia a esa limitación, con la consiguiente limitación del conocimiento de las literaturas antiguas (2). Además, la consecuencia práctica es que así tampoco se aprende a traducir, sino a repetir de memoria una traducción con la esperanza de evitar el más mínimo error. Todavía podemos

(1) En Latín estas materias están representadas exclusivamente por un «comentario de instituciones» que tiene un valor escasísimo. En Griego hay un comentario de igual tipo y unos cuantos temas, generalmente muy pocos, en el cuestionario. Eliminando algún ejercicio de traducción se podría establecer un nuevo ejercicio dedicado exclusivamente a Literatura, Historia, etc., a base de un temario amplio, ejercicio que yo pondría como eliminatorio al comienzo de la oposición.

(2) En Latín se ha llegado al caso insólito de que esa limitación esté sancionada oficialmente y de que, por ejemplo, se pidan las Odas de Horacio, pero no las Sátiras ni las Epístolas. En las oposiciones de Griego llegó a constituirse casi una tradición para traducir sólo a determinados autores, tradición que ha sido arrumbada, afortunadamente, en las dos últimas oposiciones.

añadir que en el plan aún vigente en las Secciones de Filología Clásica con sólo tres horas alternas de Latín (3) y tres de Griego apenas había tiempo para pasar de la lectura y comentario de autores: la Literatura y aun la Gramática quedaban muy descuidadas. Felizmente en el nuevo plan está subsanada esta deficiencia.

Frente a toda esta deformación hay que recordar que la enseñanza de las lenguas clásicas es inseparable de la de las culturas clásicas. Esta consideración debe tenerse en cuenta al traducir cualquier texto, procurando situarlo en el ambiente histórico que refleja. Se debe buscar la mayor variedad posible de autores y de temas, evitando el reducirse a la traducción de una serie de campañas militares que son siempre las mismas. Es preferible limitarse a selecciones, resumiendo las partes no traducidas, y a Antologías de trozos representativos. Es necesario dar una idea de la literatura griega o latina, haciendo aprender a los alumnos un esquema general y deteniéndose más en algunos autores, acudiendo incluso a la lectura de traducciones. Aun contando con la limitación del tiempo de que se dispone, es imprescindible orientar la enseñanza en este sentido. Es intolerable que al acabar sus estudios de Latín tantos alumnos no sepan qué escribió Cicerón o quién fué Virgilio.

Sin embargo, es evidente que el mayor esfuerzo debe dedicarse a la traducción. Los dos problemas básicos que hay que resolver a este respecto son el del papel que ha de desempeñar la Gramática en esta enseñanza y el del papel que ha de representar la traducción de frases sueltas. Y como lo fundamental es dar desde el principio al alumno confianza en sus propias fuerzas, se deduce que se debe limitar a lo indispensable el estudio de la Gramática y no entretenerse en

(3) Únicamente en el segundo año hay tres horas de «Explicación de textos» y tres de «Filología Latina»

exceso en la traducción de frases; hay que llegar cuanto antes a la traducción de los autores antiguos.

Aquí nos sale, como siempre, al encuentro toda una vieja tradición que exige el conocimiento completo de la Gramática, casi como un fin autónomo, antes de iniciar la traducción. Es cierto que a este respecto se ha progresado mucho en el sentido de la simplificación y de simultanear el estudio de la Morfología con la traducción de frases sencillas. Y, sin embargo, creo evidente que una supervivencia de aquel viejo concepto, según el cual la Gramática era el arte de aprender una lengua, se encuentra aún en el abuso, en la enseñanza del Latín, de una Sintaxis puramente descriptiva. La experiencia enseña que se puede aprender a traducir con una Sintaxis limitadísima que se debe explicar sobre los propios textos, con alguna oportuna recapitulación, y que la exposición sistemática de la Sintaxis ni interesa a los alumnos del Bachillerato, ni la entienden, ni, sobre todo, son capaces de ayudarse con ella para la traducción. Es el profesor el que tiene que dominarla, no los alumnos.

Mucho se podría decir todavía sobre la enseñanza de la Gramática. No es suficiente la simplificación, ya en gran parte conseguida, en la enseñanza de la Morfología; hay que vivificarla haciendo que ayude a despertar el sentido lingüístico de los alumnos mediante comparaciones con el español u otras lenguas conocidas y explicaciones fáciles que ayuden al aprendizaje y retención de ciertos hechos. No es éste el lugar de tratar detenidamente de la forma y medida en que se deben aplicar los resultados de la Lingüística a la enseñanza del Griego y el Latín en el Bachillerato (4), pero sí el de subrayar que, procediendo con discreción, se encuentra en ella un valioso aliado para dar un poco de vida a los secos paradigmas gramaticales y facilitar su aprendizaje. Inútil decir que el recelo que los continuadores de los viejos

(4) Véase sobre este tema mi artículo en nuestras páginas I 322-335.

sistemas sienten ante todo lo que de lejos tenga un parecido con la Lingüística es aún mayor que el que experimentan ante las explicaciones históricas o literarias.

La práctica tradicional de la enseñanza de las lenguas clásicas en España, al tiempo que recarga demasiado la parte gramatical de la misma, descuida en exceso lo relativo al vocabulario. Si la Gramática debe reducirse a lo imprescindible para poder traducir textos sencillos que podrá perfeccionarse luego cuando sea preciso, ello se debe a la necesidad de comenzar cuanto antes la traducción de textos de autores antiguos; ahora bien, hoy es generalmente reconocido que para lograr una cierta soldadura en la traducción es absolutamente necesario el aprendizaje del vocabulario más usual. En varios países se trata de fijar estadísticamente ese vocabulario básico y hacer que se repita en los trozos traducidos para lograr su fijación. En todas partes se va haciendo unánime la opinión de que el manejo prematuro del diccionario, antes de conocer un mínimo de vocabulario, es fatal. Sobre cómo debe aprenderse el vocabulario hay diversas opiniones y posiblemente varios caminos buenos: se ha hablado de si es preferible el cuaderno de vocabulario o la utilización de fichas (5) y también se discute la medida en que es aconsejable ayudarse con las palabras españolas derivadas del Latín o del Griego. Lo interesante aquí es subrayar esta laguna de la enseñanza tradicional, que en cambio dedica un tiempo precioso a la Sintaxis, cuya utilidad práctica para el aprendizaje de la traducción es dudosisima y cuyo valor teórico, en la forma empírica en que se suele dar, es ciertamente nulo.

Conviene, finalmente, tocar otra cuestión importante en la enseñanza del Latín y del Griego: el abuso de la traducción de frases. Para defender este sistema se unen dos corrientes: una, la tradicional que quiere ejemplificar una a

(5) Véase M. Marín y Peña en nuestras páginas I 263-273.

una todas las reglas y excepciones de la Gramática; otra, la imitación de lo que se ha hecho durante mucho tiempo y en parte continúa haciéndose en la enseñanza de las lenguas vivas. Tienen las frases su utilidad, indudablemente, en el estadio inicial, pero intentar ejemplificar con ellas todos los puntos de la Morfología y la Sintaxis es retrasar demasiado la traducción de textos antiguos haciendo perder al alumno la confianza en sus propias fuerzas y quitándole todo interés auténtico. Además ocurre que cuando luego se presenta en un texto una dificultad ya vista en una frase, el alumno se ve apurado para sacar entonces provecho de aquel antiguo conocimiento. Si se empieza por textos sencillos, la ayuda del profesor sustituye con ventaja al sistema de las frases; ha de explicar las dificultades en su momento y recapitular de cuando en cuando. Es de esperar que la limitación del examen de Latín del Bachillerato elemental y del de Griego del Superior a la traducción de unas frases, oportuna sin duda como experiencia inicial, no continúe en ulteriores convocatorias, pues animaría a muchos a convertir la enseñanza de las lenguas clásicas en la de la traducción de unas frasecitas. Es preferible, incluso, que el trozo sencillo que se proponga como ejercicio de examen se dé con la aclaración de las dificultades especiales. La cuestión es, sin embargo, delicada en Griego por la estrechez del plazo de dos años para la preparación del examen.

No quiero dejar de notar que muchas veces la excesiva detención en la traducción de frases o, al contrario, el paso prematuro a autores difíciles se debe a la falta de coordinación entre distintos profesores. En materias cuya enseñanza es forzosamente cíclica, como son las lenguas en general, lo mejor es que un mismo profesor siga a los alumnos a través de los distintos años; si esto no es posible, se requiere la coordinación más estricta.

Todo lo anterior tiene una misma intención: la de ganar tiempo para llegar cuanto antes a la traducción de textos antiguos, traducción que, unida a su comprensión histórica

y literaria, es el fin principal de la enseñanza secundaria del Griego y el Latín. La pretensión de lograr un conocimiento gramatical completo es inadecuada al tiempo que hoy se concede a estas enseñanzas e inadecuada también a un ambiente en el que no se siente como antaño la necesidad de aprender las lenguas antiguas y hay, por tanto, que procurar ganar el interés de los alumnos desde lo más pronto posible. Por eso no basta con racionalizar la Gramática y el sistema de las frases sueltas, como se ha intentado en varios conocidos manuales franceses; hay, irremediamente, que simplificar en estos aspectos y buscar métodos más rápidos para llegar a la traducción de los autores antiguos. Y no podemos dejar de ambientar histórica y literariamente estas traducciones, cuidadosamente seleccionadas. Las inevitables lagunas habrán de ser llenadas mediante explicaciones orales. Con ello, el papel que ha de desempeñar el profesor en la enseñanza, así como su responsabilidad en su éxito o fracaso, aumentarán. Las dificultades con que ha de enfrentarse hacen que su nivel científico y su preparación pedagógica deban elevarse cada vez más. El que esto esté ya sucediendo es una señal de esperanza.

FRANCISCO RODRÍGUEZ ADRADOS

LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCION DEL GRIEGO

Tradicionalmente se ha asignado a la traducción el puesto de honor en la enseñanza de las lenguas clásicas. Así ha sido y así debe ser, si lo que se pretende con dicha enseñanza es poner al alumno en condiciones de «leer» en su lengua original a los autores griegos y latinos. Por desgracia, los resultados obtenidos en gran parte de los casos son tan desconsoladores que suscitan no sólo el problema de su metodología—el del cómo enseñar a traducir—, sino también el de la misma sustantividad de la traducción. «¿No es traducir, sin remedio, un afán utópico?» se preguntaba Ortega y Gasset años atrás en su ensayo titulado *Memoria y esplendor de la traducción*. Evidentemente sí, si se tienen en cuenta las dificultades que tal labor presenta. La traducción no es un simple traslado o trasplante expresivo de un sistema especial de signos lingüísticos a otro sistema diferente. No se trata de un mero μεταγραφήσιμος, de un tránsito de clave a clave: cada idioma, como cada pueblo, tiene su genio y su duende, y así como en el arte, en la religión y en la filosofía, cada época, cada nación y cada cultura imprime la impronta de su propio sello, otro tanto ocurre con el lenguaje. Toda lengua tiene su propio estilo, particularísimo e inconfundible, que responde a un estilo propio de ver las cosas, a determinados esquemas mentales. Asimismo todo autor presenta en sus formas de expresión una fisonomía propia e individualísima que le distingue, incluso, de quienes emplearon su misma lengua. ¿Es, pues, posible reproducir en una tra-

ducción todo lo que quiso decir determinado autor y en la misma forma en que lo dijo? Es indudable que no. La traducción se nos presenta como una utopía, como una meta lejana e inaccesible a la cual tan sólo podemos acercarnos cada vez más. Nunca se podrá hacer una traducción perfecta, pero eso sí, todas las realizadas son susceptibles de perfeccionamiento. En este sentido definió Wilamowitz el fin a que debe tender el traductor de un idioma clásico: el establecer un texto en un idioma moderno que en el lector u oyente produzca sentimientos y pensamientos lo más cercanos posibles a los que suscitó el original entre los contemporáneos y conciudadanos del autor. También Marouzeau concibe la traducción de manera análoga: el texto establecido ha de servir de base para un comentario, al menos aproximativo, del texto original, y el lector debe encontrar en él, no sólo el contenido exacto del texto primitivo, sino también, en la medida de lo posible, la forma que lo envuelve. Como se ve, si la traducción perfecta es imposible de realizar, el hacer una buena ya es cosa difícil de conseguir. De ahí que las traducciones nunca puedan suplantar a la lectura de los textos en la lengua original, y de ahí también la necesidad de renovar constantemente las versiones de los clásicos. Cada versión nueva, en efecto, pone de relieve aspectos del texto que la anterior pasó por alto y nos acerca un poco más al original. Por otra parte, las traducciones pronto envejecen, y no tanto por arcaísmo en nuestra propia lengua como por el hecho de que cada época busca en los clásicos determinados aspectos que no son sino una proyección de su propio mundo espiritual. Si en el Renacimiento se fué a la Antigüedad en busca de conocimientos positivos, en pos de una norma que se daba como válida e insuperable, en la actualidad las cosas han cambiado. Si se reconoce, como hace Ortega, la conveniencia de acercarse a griegos y romanos, ya no es «en cuanto modelos, sino en cuanto ejemplares errores». ¿Cómo no habrán de manifestarse en la interpretación de un texto dos enfoques tan distintos?

Hasta aquí hemos hablado de un tipo de traducción ideal, con ansias de perfección, que supone como algo previo la facultad de leer en su lengua original a los autores griegos. La traducción concebida en ese sentido tiene de común con la lectura la exigencia de comprensión del texto, y se diferencia de esta última por el hecho de dar forma en otra lengua distinta a su contenido, lo que implica la necesidad de interpretar, es decir, de escoger un solo sentido entre los múltiples que pueda tener una palabra, o una frase, y que se ofrecen al lector de un solo golpe en su haz inmenso de posibilidades hermenéuticas. La traducción así entendida es una línea descendente que parte de una altura—la lectura del texto—para descender a un llano—la expresión del contenido de aquélla en una lengua diferente—. Pero no es ésta la única faceta que ofrece la traducción. A la manera de una montaña posee dos vertientes: una de descenso, que es la ya tratada, y otra ascendente, ardua, que conduce a la cima de la plena comprensión del texto. En este sentido la traducción puede concebirse como el aprendizaje de la técnica de leer e interpretar los textos griegos: es un método en su más pura acepción.

¿Cuál de estos aspectos debe predominar en la clase de griego? ¿A qué tipo de traducción nos vamos a referir al tratar de la metodología de su enseñanza? Desde este momento adelantamos que, en nuestra opinión, ambos aspectos no pueden separarse en la práctica. La enseñanza de la traducción no ha de servir tan sólo de propedéutica para la lectura de los autores griegos: ha de atenderse también a la más correcta expresión del contenido de aquélla en nuestra lengua, y con tanta mayor razón, cuanto que el dar con el término justo de expresión es la mejor manera de ver con claridad un concepto, y el encontrar la frase adecuada, el medio mejor para que resplandezca un pensamiento.

Por consiguiente, al tratar de la metodología de la enseñanza de la traducción debemos previamente realizar un análisis de las condiciones requeridas para la comprensión

perfecta del sentido de un texto (o lectura) y para su expresión en nuestra lengua (traducción). Dichas condiciones son las siguientes:

- 1.^a Conocimiento morfológico de los elementos que integran el párrafo.
- 2.^a Comprensión de la relación sintáctica que guardan entre sí.
- 3.^a Recta intelección del sentido de los términos.
- 4.^a Valoración del orden de palabras desde el punto de vista retórico.
- 5.^a Captación de los recursos estilísticos y matices poéticos.
- 6.^a Integración del texto traducido dentro del todo de la obra literaria.

En lo que sigue trataremos sucintamente de los problemas que entraña cada uno de estos puntos.

I. *El análisis morfológico y la llamada traducción literal.*

El conocimiento de la morfología es la base previa de la traducción. Tan obvio es esto, que para no incurrir en verdades de Perogrullo no insistiremos sobre esta cuestión nada más que para señalar el acierto de las orientaciones metodológicas dadas por el Ministerio de Educación Nacional, que disponen que la enseñanza de la morfología se alterne con los ejercicios de traducción. Para ello no hay otro camino que el de simultanear la enseñanza de declinaciones y verbos a fin de que el alumno se encuentre capacitado desde un primer momento para la traducción de frases sencillas. Este tipo de traducción que el alumno realiza en sus primeros pasos por las lenguas clásicas, sin poseer apenas conocimientos gramaticales salvo los elementalísimos de flexión nominal y verbal, es la llamada «traducción literal», entendida normalmente en el sentido del «mot à mot», por seguir a un riguroso análisis morfológico del texto. El alumno se acostumbra pronto a ella: tan sólo se trata de ir encontrando equivalen-

cias castellanas a las distintas palabras del texto, buscadas las más de las veces «à coup de dictionnaire», sin haberse molestado en la mayoría de los casos en leer siquiera previamente la totalidad del texto. Dicho método, que por desgracia arraiga en la mentalidad del estudiante dados los buenos resultados que le dió en un primer momento, cuando las dificultades de los textos que se le ofrecían eran mínimas, le conduce indefectiblemente en un período más avanzado del estudio de la lengua a un rotundo fracaso.

Consideremos una frase como Jen. *Cir.* I, 2, 1 Πατρός μὲν δὴ ὁ Κύρος λέγεται γενέσθαι Καμβόσου Περσῶν βασιλέως.

Aplicando el método antedicho, he aquí el galimatías con que se encuentra el estudiante: «de padre/por una parte/ciertamente/Ciro/es dicho/haber nacido/de Cambises/de los persas/del rey». Este es el resultado de considerar la traducción como un proceso substitutivo puramente mecánico, y tal sería la versión que realizaría un cerebro electrónico o un engendro semejante de la moderna técnica. No es éste, evidentemente, el buen camino por donde se debe conducir al alumno.

Por el contrario, si se le hace leer con detenimiento la frase unas cuantas veces, se dará cuenta de que las palabras πατρός, Καμβόσου y βασιλέως forman un todo conceptual; que Περσῶν forma asimismo otro con βασιλέως, y de aquí pasará a ver que el grupo anterior está de algún modo en conexión con el infinitivo γενέσθαι, aunque no pueda precisar tal vez la exacta relación sintáctica. Es decir, desde un primer momento no debe acostumbrarse al alumno a captar el sentido de las palabras aisladas, sino el de los grupos de palabras, miembros de frase, o frases enteras. La comprensión del sentido de un párrafo mediante lectura, por más que venga precedida de un proceso deductivo, debe ser, como lo es la audición del idioma, fundamentalmente intuitiva, y la intuición sólo puede operarse en la totalidad expresiva de la frase.

A nuestro juicio, pues, la «traducción literal» no debe entenderse como el ir de palabra en palabra, en busca de las

correspondientes equivalencias, sino como el ir de los grupos o complejos de palabras al todo de la frase, y de los grupos de frases al todo de la oración compuesta.

II. *La sintaxis y la traducción.*

El método antedicho, que presupone la comprensión de los nexos ideológicos de los componentes de la frase entre sí, nos hace abrazar de lleno el problema del papel que la sintaxis debe desempeñar en la enseñanza de la traducción, y en general en la clase de griego de bachillerato. La experiencia nos dice que éste ha de ser fundamentalmente el de cooperar en la enseñanza de la traducción. Toda explicación teórica que no tenga una inmediata aplicación práctica carece de interés para el alumno, y las nociones de sintaxis deben darse según éste vaya encontrándose sucesivamente con las dificultades en los textos. Mejor, pues, que anticipar la teoría es graduar con arreglo a un plan previsto los textos que debe traducir el alumno. Así, y sin sentir, éste aprenderá los rasgos sintácticos característicos de la lengua griega: las construcciones personales, los usos del optativo, las construcciones del participio, etc. La idea que debe presidir en toda explicación teórica es la de acostumar el sentido lingüístico del estudiante a las construcciones para él insólitas, haciendo en lo posible que dejen de serle extrañas. Para lograr esto no vemos medio mejor que recurrir a la consideración científica del idioma. En sintaxis, más aún que en morfología o fonética, la comparación con otras lenguas conocidas por el alumno, el latín y el castellano ante todo, juntamente con los idiomas modernos, puede producir excelentes resultados.

Pongamos algunos ejemplos: una frase nominal sin cópula como οὐκ ἀγαθὸν πολυκοιρανίη queda lo suficientemente clara con los siguientes paralelos del latín, alemán y caste-

llano: *omnia praeclara rara*, «keine Rose ohne Dornen», «año de nieves, año de bienes». La ausencia del verbo «ser» en todos estos casos indica a las claras que dicho verbo en las frases de este tipo no es necesario y que no hay elipsis de ninguna clase. Evidentemente, el estudiante cuando se encuentre en adelante con una frase similar sabrá ya traducirla debidamente. Δεῖδω μὴ ἔλθῃ, *timeo ne ueniat*, «je crains qu'il ne vienne», he aquí otro sintagma esclarecido mediante dos sencillos ejemplos. Prolepsis como καὶ γὰρ Κύρος ἦδει αὐτὸν ὅτι μέσον ἔχοι τοῦ Περσικοῦ στρατεύματος se presentan con nueva luz ilustradas por ejemplos tomados de nuestra propia lengua como éste de la *Celestina*: «dime luego la causa de tu entrada, qué fué». La construcción para nosotros chocante θαυμάζω si puede captarse mejor con el paralelo del inglés «I wonder if». Al adjetivo de pertenencia en lugar del genitivo en casos como Jen. An. I,10,1 εἰσπίπτει εἰς τὸ Κύρῳ στρατόπεδον se le pueden encontrar equivalencias en el *domus aurea*, *domus regia* latino e incluso en el propio castellano. ¿No se dice en la *Celestina* «haziendo tomar a Cupido Ascánica forma», y no llama Calisto, el exquisito Calisto, a Melibea «Plebérico corazón» por rehuir el prosaico «corazón de Pleberio»?

Con lo dicho queda suficientemente probado hasta qué punto el método comparativo puede ser provechoso en la enseñanza de la sintaxis y, por ende, de la traducción.

Pasemos a considerar otra cuestión dentro de este mismo apartado. Una vez comprendida la estructura sintáctica de un párrafo, ¿debe acostumbrarse el alumno a respetarla en su traducción al castellano? En lo posible, sí; el traductor, pongo por caso, de un Platón o un Demóstenes que ofrezca un texto castellano de frases cortas, períodos breves y estructura fundamentalmente paratáctica, dará al lector moderno una impresión completamente falsa del estilo del autor. Existen construcciones, como la de la negación compuesta seguida de la simple, equivalente por el sentido a una afirmación, que pierden toda su fuerza en el caso de ser traducidas por su equivalencia. Así, οὐδεὶς ἀνθρώπων ἀδικῶν τίσιν οὐκ ἀποτρίσει

queda traducido peor por el giro positivo que por el negativo que puede mantenerse en castellano. Empero, no debe olvidarse que la sintaxis castellana es fundamentalmente distinta de la griega y que hay, por consiguiente, construcciones que conviene alterar, como son las de participio, que es preciso resolver en oraciones en la versión a nuestra lengua, y otras también que es imposible mantener, como es el caso del acusativo interno o el acusativo de relación. La norma a seguir será la del respeto a la sintaxis del texto original siempre y cuando no se fuerce la sintaxis del castellano.

III. *La traducción de los términos.*

Problema de importancia capital en la traducción es el de que el alumno sepa encontrar el recto sentido de los términos. Los vocablos en las distintas lenguas no se corresponden exactamente. Su esfera de aplicación y los matices conceptuales y afectivos que expresan varían enormemente de idioma a idioma: *λόγος* no puede ser traducido sin más por «palabra», el término francés «esprit» no es un simple paralelo del castellano «espíritu», pese a tener ambos la misma ascendencia y a coincidir parcialmente en la esfera de sus significados. Esta falta de coincidencia entre los contenidos y representaciones mentales que suscitan los vocablos paralelos de los distintos idiomas hace que sea un arduo problema, tal vez el más peliagudo de la traducción, el llegar a encontrar la equivalencia castellana de los términos griegos.

Si bien la ignorancia del vocabulario por parte del alumno se suple en un primer momento por el uso de léxicos adecuados a los textos, quedando de este modo soslayadas las dificultades, no ocurre lo mismo cuando el alumno, una vez adquirido un cierto dominio del léxico, comienza a usar el diccionario. La cuestión no se plantea del mismo modo para el latín que para el griego. En el caso de esta primera len-

gua, la pervivencia de los vocablos latinos en nuestra lengua con un sentido a veces muy distinto del originario puede dar pie a comprensibles equívocos. En una frase latina como *abi hinc cum immaturo amore ad sponsum*, el alumno español se resiste a traducir *immaturo* por «extemporáneo» y *sponsum* por «prometido», tendiendo a interpretar *immaturo* por «temprano» o noción similar y *sponsum* por el inevitable «esposo». Nada de esto puede ocurrirle en griego: la única dificultad que se plantea al estudiante en el momento de traducir una palabra es la de la elección del sentido acertado entre el cúmulo de significados que le ofrece el diccionario. ¿Cómo ayudarle a resolver sus dudas? Creemos que el único modo de enseñarle a enfrentarse en debida forma con tales perplejidades es el obligarle a reflexionar sobre el sentido general del término y el caso particular, concreto, en que se aplica. Es de todo punto necesario suprimir esa inercia mental que hace que se busquen y se vuelvan a buscar en el diccionario palabras archisabidas con el prurito de encontrar en él la solución de todas las dificultades de los textos. El alumno tiene que adquirir confianza en sus propios conocimientos de léxico y pensar que una detenida reflexión sobre el sentido de un término que se resiste vale más que una infructuosa búsqueda en el diccionario. Un ejemplo: el alumno que conozca el sentido general del verbo *ἐκβαίνειν* puede sin más, por poca agudeza que tenga, dar una traducción acertada a todas sus acepciones particulares. Si *ἐκβαίνειν τῆς πόλεως* lo traducirá por «salir de la ciudad», en el caso de *ἐκβαίνειν τῆς νεώς* empleará el verbo castellano «desembarcar» y dirá «aparearse» o «echar pie a tierra» en el de *ἐκβαίνειν τοῦ ἵππου* y «descender» en el de *ἐκβαίνειν τῆς ἀπῆνης*. Por último, si se encuentra una frase como *πάντα γὰρ ἐκβέβηκεν ἃ προείπατε* no le será difícil traducir por «resultar», y tampoco emplear el castellano «transgredir» en casos como *ἐκβαίνειν τὸν ὄρκον*. El sentido del término griego en los ejemplos citados no ha variado en esencia; el castellano, sin embargo, emplea para cada caso un verbo diferente, más preciso. ¿Por qué no ha

de buscarlo el estudiante por sí mismo en su propia memoria cuando tiene ya un concepto claro de la significación del término griego?

La lucha contra la inercia mental en la traducción de los términos reviste múltiples aspectos. Hemos hablado del pecado por exceso, vamos a hablar ahora de los pecados por defecto. Uno de ellos se comete especialmente en la traducción de las partículas de más uso, como, por ejemplo, μέν, δέ. El alumno cree conocer de sobra el significado de ellas y tiende a traducir en todos los casos «por una parte», «por otra parte», sin que se le haya ocurrido echar una mirada al diccionario donde δέ también se encuentra con la acepción de «pero». Otro caso típico de inercia mental se presenta en la traducción de los demostrativos: ταῦτα, τοῦτο, οἱ μέν... οἱ δέ se traducen, respectivamente, por «estas cosas», «esto», «los unos... los otros» de una manera puramente maquinal, sin que el alumno se pare a pensar en quiénes son «los unos» y quiénes «los otros», y sin preguntarse si «esto» se refiere a algo ya dicho anteriormente o a algo que se va a decir a continuación. En tales casos el profesor deberá obligar al alumno a prestar atención al texto y, si es preciso, porque la versión castellana resulte ambiguo, reclamar la sustitución de la forma pronominal por el sustantivo correspondiente.

Problemas especiales dentro del léxico constituyen las palabras polivalentes, los nombres propios (especialmente de divinidades, geográficos y gentilicios), los nombres técnicos y los términos poéticos. Respecto a las palabras de varios significados como el verbo ἔχω en θεοὶ ἔχουσιν οὐρανόν, ἦλθεν ἔχων τοὺς ἀνδρας, κακῶς ἔχει o el antedicho sustantivo λόγος, el profesor deberá resolver en cada caso con una sucinta explicación sus diferentes acepciones. Más compleja es la cuestión de los nombres propios y del lenguaje técnico. ¿Debemos traducir Ἀθηνᾶ por «Minerva», Συρακόσιος por «siracusano», Μασσαλία por «Marsella», o hemos de emplear más bien las formas griegas correspondientes «Atena», «siracosiso» y «Marsalia»? Por otra parte, si στρατηγός lo traducimos por «gene-

ral», ¿debemos asimismo traducir *λοχαγός* por «capitán» y *ταξίαρχος* por «coronel de infantería»? La norma en este caso no es fija: hay términos que están consagrados en la traducción castellana; así, p. ej., *στρατηγός* como «general», por tener nuestro «estratega» otro sentido y ser aquélla una palabra de un sentido muy amplio, que puede aplicarse a toda época, lo que no ocurre con el término antes citado de «coronel de infantería», de sentido sumamente concreto y especializado. Existen además nombres propios como «Ulises», «Aquiles», «Ayax», en los que ha prevalecido en el uso la forma latina sobre la griega. En tal caso, lo indicado es continuar la tradición; en los demás lo correcto será aceptar la forma griega; así, p. e., «taxiarco», «hiparco», para evitar el incurrir en anacronismo.

En cuanto a los términos poéticos, lo fundamental es el no emplear una equivalencia prosaica en la traducción. Si Homero dice en A 439 *ἐκ δὲ Χρυσῆς νῆος βῆ ποντοπόροιο*, procuremos no traducir «y Criseida desembarcó de la nave que recorre el mar», sino más bien «y desembarcó Criseida de la nave surcadora del ponto».

Punto muy importante dentro de este apartado es el de que el alumno tenga claras nociones, no ya sobre el léxico, cuya adquisición y enseñanza representa uno de los problemas capitales de la metodología del griego, sino sobre la fraseología griega: expresiones formularias y estereotipadas y giros castizos, que adquieren a veces la categoría de una muletilla dentro de un determinado autor. Ὡς ἐπὶ τὸ πολὺ, ὡς συνελόντι εἰπεῖν, περὶ πολλοῦ ποιεῖσθαι, πολὺ δεῖ, etc., son solamente una muestra de las expresiones que el alumno debe reconocer y a las que ha de dar un sentido al primer golpe de vista para adquirir soltura en la traducción.

IV. *El orden de palabras.*

En lo que respecta al orden de palabras, en la traducción hay que mantenerse en un justo término medio entre los pre-

juicios pedagógicos bastante extendidos: por una parte, la manía de ordenar previamente el texto antes de pasar a traducir, y por otra, el afán de mantener a ultranza el orden de palabras griegas en el texto moderno, prejuicio éste enormemente extendido entre los traductores franceses. Poco hemos de decir sobre la ordenación del texto, método tradicional de traducir basado en prejuicios lógicos y actualmente en absoluto descreído, pese a lo cual aún sigue empleándose. Un texto previamente «ordenado» con arreglo a ese criterio, aparte de perder toda la belleza original y de no ajustarse al sentido primitivo, no es por ello más claro en nuestra lengua, donde el orden de palabras dista mucho de ser fijo y riguroso. ¿Qué quedaría de aquellos famosos versos de Góngora

«Estas que me dictó rimas sonoras
cultas sí, aunque bucólica Talía»

si un traductor sin ángel les diera previamente una prosaica ordenación lógica?

Igualmente un epigrama como el citado por Hdt. VII 228

μυριάσιν ποτὲ τῆδε τριηκοσίας ἐμάχοντο
ἐκ Πελοποννήσου χιλιάδες τέτορες

queda traducido mejor sin alterar en lo posible el orden

«Con trescientas miríadas un día aquí lucharon
del Peloponeso cuatro millares»

que siguiendo una ordenación estrictamente lógica. Es un error, pues, el ordenar el texto, pero también lo es el caer en el extremo opuesto, el de seguir, valiéndose de mil rodeos y perífrasis, el orden que presenta la frase en el original griego. De sobra es sabido que las palabras se ordenan en la frase griega según su importancia retórica o en el lugar que exige el encadenamiento con la frase anterior. Pero en la determinación de la importancia relativa de los componentes de la frase muchas veces intervienen criterios subjetivos del

traductor, que se expone a equivocarse si, mediante una perífrasis más o menos ingeniosa, resalta cualquiera de dichos elementos en detrimento de los demás sin haberse percatado plenamente de la intención del autor.

Es obvio que en frases como Tuc. VI 3, 1 Ἑλλήνων δὲ πρῶτοι Χαλκιδῆς ἐξ Εὐβοίας πλεόσαντες μετὰ Θουκλέους οἰκιστοῦ Νάξου ἤρισαν o en latín *Sicilia provincia prima docuit maiores nostros, quam praeclarum esset exteris gentibus imperare*, las palabras πρῶτοι y *prima* respectivamente, que están en cabeza de frase, tienen una importancia especial dentro del contexto. El ponerlas de relieve mediante las perífrasis correspondientes «los primeros griegos que...», «la provincia de Sicilia fué la primera que...», puede en este caso justificarse plenamente. En otras ocasiones, sin embargo, como en este ejemplo de Platón *Fed. 70 b, ἀληθῆ, ἔφη, λέγεις, ὁ Σωκράτης, ὦ Κέρης*, donde las palabras se agrupan artificiosamente de dos en dos, podemos *ad libitum* optar por poner de relieve ἀληθῆ o λέγεις mediante el anterior rodeo. Especialmente en nuestra lengua es exageración recurrir a este procedimiento cuando aparecen expresados los pronombres personales de primera y segunda persona. Si para traducir ἐγὼ λέγω es explicable en francés la perífrasis «c'est moi qui dit», en castellano basta y sobra en la mayoría de los casos con decir «yo digo», por ser en nuestra lengua la adición del pronombre lo suficientemente expresiva de por sí. De todo lo dicho se deduce que se debe enseñar al alumno a respetar en la traducción el orden de palabras griego siempre y cuando no se quebrante con ellō el orden normal del castellano o se violente el estilo mediante forzadas perífrasis. La estructura de la frase castellana es bastante diferente de la griega y es de todo punto imposible pretender que una traducción se convierta en un calco. Si el genitivo atributivo puede normalmente en la lengua de la Hélade anteponerse al sustantivo, en castellano, tratándose de prosa, será necesario posponerlo; si las determinaciones atributivas se colocan en dicha lengua en el enclave artículo-sustantivo, igualmente será necesario ponerlas en español a con-

tinuación del sustantivo y hacer preceder inmediatamente a éste el artículo.

De manera especial habrá de alterarse el orden griego en la traducción castellana cuando interviene el hiato, sobre todo en Demóstenes, como recurso estilístico.

V. *Los recursos estilísticos.*

Según Schleiermacher, el ilustre traductor de Platón que cita Ortega en su ensayo arriba mencionado, la versión es un movimiento que puede intentarse en dos direcciones opuestas: o se trae el autor al lenguaje del lector, o se lleva al lector al lenguaje del autor. Así, p. ej., ante un refrán tal como *παθὼν δέ τε νήπιος ἔγνω* se puede traducir por un refrán castellano de sentido análogo como «nadie escarmienta en cabeza ajena» o bien respetar la letra del texto. Es obvio que una traducción que se precie de tal y no pase a la categoría de mera adaptación debe intentarse siempre en el segundo de los sentidos mencionados. Para ello es preciso reproducir en la versión castellana las características estilísticas de determinado autor. Casi de antemano podríamos afirmar que toda tentativa en esta dirección está condenada al fracaso. ¿Cómo reproducir en nuestra lengua la ausencia del hiato de un Sócrates, juegos de palabras como el de la *Apología de Sócrates* 26 b, *Μελήτω τούτων οὔτε μέγα οὔτε μικρὸν πόποτε ἐμέλησεν*; rimas como la de los vv. 269-70 de los *Acarnenses*, *πραγμάτων τε καὶ μαχῶν | καὶ Λαμάχων ἀπαλλαγείς*; palabras deformadas como *τρογφῆα*, etc., etc.?

Evidentemente, meta tan ambiciosa nunca podrá conseguirse ni en una traducción para filólogos ni en una destinada al gran público ni con mayor razón en una traducción realizada por escolares como ejercicio de clase. No obstante, cabe proponerse fines menos ambiciosos que pueden dar buenos resultados pedagógicos en el campo de la traducción. Si el encontrar una *παρήγησις* en determinado lugar no tiene repercusiones prácticas a efectos de traducción, no ocurre lo

mismo cuando el alumno tropieza con casos como Jen. An. IV, 5 ἐπορεύοντο διὰ χιόνος πολλῆς καὶ πεδίου ο ε 264 εἴματα τ' ἀμφιέσσα θυώδεα καὶ λούσσα. Preciso es entonces explicar al alumno qué es una *hendiadys* o un *hysteron proteron* para razonar la traducción «avanzaban a través de una llanura cubierta de una espesa capa de nieve» o para hacerle ver que la ilógica sucesión «vestirse-lavarse» es una figura estilística especial que hace anteceder lo que temporalmente es posterior, pero es más importante. Esto en lo tocante a la parte práctica de la traducción. En lo que respecta a los valores estéticos de la misma, el hacerle ver al alumno lo que es una paronomasia en casos como ὦ κακῶν κάκιστε le facultará para comprender otros ejemplos como ἐχθρῶν ἄδωρα δῶρα κοῦκ ὄνησιμα e intentar una traducción al castellano que reproduzca en lo posible el mismo efecto. Así, si en el caso de ὦ κακῶν κάκιστε se ha dado cuenta de que traducir «oh el peor de los malvados» no es seguir con fidelidad al texto que emplea dos palabras de la misma raíz, otro tanto le ocurrirá con el segundo ejemplo citado. De igual manera el saber reconocer un quiasmo en casos como Is. IV 95 τοῖς καλοῖς κἀγαθοῖς αἰρετώτερόν ἐστι καλῶς ἀποθανεῖν ἢ ζῆν αἰσχροῦς, o una litotes, le pondrá en condiciones de adoptar o no en su traducción un recurso similar en castellano. En lo que atañe a las metáforas e imágenes de los textos poéticos el traductor deberá mantenerlas sin sustituirlas en ningún caso por una equivalencia prosaica. Si Píndaro llama a las nubes doradas «áureos cabellos del aire» y Sófocles al sol «el ojo del día» debemós respetar la imagen y entenderla con la misma intuición poética que nos exige la de García Lorca «los jinetes se acercaban tocando el tambor del llano» o aquella de «la luz jugaba al ajedrez de las celosías» o las atrevidísimas de un Góngora cuando dice «peinar el viento» por «galopar con los cabellos al aire» y «fatigar la selva» por «cazar en el bosque con ruido de trompas».

Es evidente que esta fase de la enseñanza de la traducción es la más difícil y la que requiere mayor esfuerzo por parte del alumno y del profesor. No obstante, creemos que

podría ser una útil experiencia para el preuniversitario el realizar ejercicios de versión al castellano sobre textos poéticos o de prosa artística previamente analizados y comentados en clase. El estudiante se habría de esforzar por dar una forma pulida y perfecta a determinado pasaje de un autor procurando ceñirse lo más posible a las características estilísticas del trozo en cuestión y empleando el mejor castellano de que fuera capaz. De esta forma daría rienda suelta a su ingenio e imaginación y tendría la inmensa satisfacción de recrear en su lengua una obra maestra, adquiriendo al mismo tiempo soltura y gracia en el manejo de su propio idioma.

VI. *La integración del texto en el todo de la obra literaria.*

Uno de los mayores inconvenientes que presenta la enseñanza de la traducción de las lenguas clásicas es el del necesario fraccionamiento de los textos literarios que impone la limitación de tiempo. El alumno a quien se pone a traducir el capítulo tercero del libro segundo de la *Anábasis* de Jenofonte se encuentra, como es natural, en el mismo caso de quien abre al azar una novela de un autor del que sólo conoce el nombre: los personajes y sus problemas le son totalmente desconocidos, el marco histórico y geográfico en que se desenvuelve la acción le resulta extraño. No es motivo de asombro, pues, que el alumno se desoriente y cometa errores que de estar en antecedentes de la acción no cometería. ¿Cómo resolver, p. e., acertadamente una anfibología como λέγουσιν Ἡρακλέα φονεῦσαι τὸν Λίβον sin estar en conocimiento del mito? Para la plena comprensión de un texto es necesaria la integración del mismo dentro del todo de la obra literaria, lo cual no se consigue sin unas explicaciones previas sobre la figura del autor que se traduce y la obra que se considera. Y ni aun esto siquiera es suficiente en ocasiones, que a veces es preciso detallar el ambiente institucional, histórico, geográfico o mitológico del párrafo que se ofrece a traducir al alumno. El comentario históricoliterario es, por consiguiente, tan

necesario como el análisis gramatical y estilístico en la enseñanza de la traducción. Problema fundamental es lo que llamamos la integración del texto en el todo de la obra literaria. Y fundamental no sólo en lo que afecta a la técnica de traducir, sino también—y esto es lo más importante—a la formación humanística del alumno. Si el estudio del griego tiene en último término un valor, no es por sus dificultades intrínsecas ni por su traído y llevado aspecto de gimnasia mental, sino por todo lo que en dicha lengua, en la que se han expresado los más finos matices del sentir y pensar humano, se ha escrito. «Hay que insistir—decía el Sr. Pabón años atrás—en la imposibilidad de distinguir entre la lectura de los clásicos griegos y latinos y la asimilación espiritual del ser antiguo.» Pues bien, para que dicha asimilación no se malogre se debe prevenir un grave peligro: el de la atomización del texto. Importa, ante todo, salvar el texto literario, que el detenido y minucioso análisis gramatical desmenuza, tritura y descompone como cuerpo sometido a análisis químico. El profesor, como la Isis del mito, deberá recoger sus desperdigados trozos, coserlos e infundirles aliento de vida mediante una cuidada traducción que ofrezca el párrafo en su armonía de conjunto y no diluido en sus componentes, y asimismo encuadrar éste debidamente en el marco de la obra literaria a la que las necesidades de la praxis mutilan como cadáver en la sala de disección.

De esta forma, es nuestra esperanza, habrarse hecho en la clase de griego una fructífera labor y el estudiante aprenderá no sólo a traducir, sino también a hacerlo con gusto y sentido literario.

LUIS GIL FERNÁNDEZ

ORIENTACIONES PARA LA PREPARACION AL EXAMEN DE LATIN

El presente artículo es el resumen de unas normas dirigidas por el autor a los licenciados y maestros dedicados a la enseñanza del latín en la provincia de Zomora. Ha parecido interesante recogerlas como complemento de los restantes trabajos pedagógicos de este número de la revista.

1. *Normas generales de enseñanza y especiales para el primer curso de latín, segundo del Bachillerato*

Al acabar este primer curso el niño debe entender a la perfección el funcionamiento de las palabras en la oración (frase simple) y tener una clara, aunque breve, noción de los tipos más elementales de frase compuesta.

1.º No debe de ningún modo aplazarse para el segundo mes ni para el segundo día de clase el comenzar a trabajar sobre las frases y ejercicios, haciendo previamente aprender las declinaciones y conjugaciones. Por el contrario, se debe traducir desde el primer día; debe el niño recibir la impresión de que se trata de una ocupación realmente nueva, distinta del aprendizaje de lecciones que conoce desde la enciclopedia.

2.º ¿No debe haber entonces gramática? Sí, debe haberla; pero la gramática no debe, no puede aplicarse a los textos como un molde, sino salir de los textos mismos que se vayan leyendo; que de allí, con la guía del profesor, la vaya sacando el alumno mismo. No se intente meter las frases en la

maquinilla de las recetas gramaticales, darle a la manivela y que salga la traducción, sino que la experiencia, conseguida en constante trato con los textos a lo largo de muchos días, se vaya resumiendo y formulando, con la mínima, pero hábil ayuda del profesor, en normas.

Normas flexibles siempre, no matemáticas; recuérdese que el fin educativo del latín es el complementario y en cierto modo opuesto al de las ciencias matemáticas; si éstas educan la función lógica del cerebro y le muestran el reino de lo absoluto, de lo regular, de las leyes, el latín debè educar las funciones de flexibilidad, de atención a reacciones extrañas a las nuestras, de adaptación al trato con la vida y con los hombres (igual que la experimentación de las ciencias naturales acostumbra al trato con la Naturaleza), del sentido común, de la comprensión, y mostrar el campo de lo contingente, de lo irregular; de lo humano, en una palabra.

No se hable, pues, de reglas, de las que luego hay que dar excepciones y contraexcepciones inacabables; hállesele al alumno con frases como «esto suele ponerse así», «si traduces con un 'que', sonará mejor», «¡hombre, no!; eso no tiene pies ni cabeza», «sí, así suele ser; pero esta vez... fijate a ver qué pasa».

Y en lo que concretamente se refiere al primer curso, un ejemplo entre mil: no nos esforcemos en enseñarle al niño, antes de empezar, lo que es un parisílabo y lo que un imparisílabo (¡evitar todos los nombrajos posibles!, regla que no debe olvidarse); él irá viendo (y si no, se le hará notar cada vez) que al lado de los ablativos en *-e* hay otros ablativos en *-i*; él irá aprendiendo qué palabras presentan esta «anormalidad», y él, sin formulárselo, llegará (en lo que es posible) a la distinción de dos clases de flexión en la tercera.

3.º Para lograr en el primer año el dominio de la flexión verbal y especialmente de la nominal, que por ser esencialmente extraña a la del español (terminaciones frente a preposiciones) es de aprendizaje más difícil, más «chocante» y, por tanto, más educativo, recomiendo que además de las traducciones, intercalándose con ellas, se hagan toda clase de ejer-

cicios en voz alta, como el de decir el maestro un caso o tiempo de cualquier palabra en español para que el niño responda con la forma latina equivalente, y viceversa; o breves y claros ejercicios de conversación, sobre todo para llegar al dominio de la forma de los diversos complementos: *Quis librum legit? Puer librum legit. Quid puer legit? Librum puer legit. Cuius est liber? Magistri liber est*, etc.

4.º El primer año debe proporcionar al niño una buena cantidad del vocabulario más usual; piénsese que el objetivo final es que el alumno traduzca sin diccionario los textos corrientes, y esto sólo se consigue comenzando desde pronto a acostumbrarle a que no lo use, es decir, a hojear en su memoria y no dedicarse en léxico ninguno a la caza de palabras.

Especialmente debe conocer ahora los más usuales verbos (aunque de los irregulares, como *fero*, no conozca sino los tiempos frecuentes), pronombres y adjetivos demostrativos, personales, indefinidos, interrogativo y relativo, y más aún las preposiciones en sus variadas posibilidades de formar los diversos complementos circunstanciales (*in* con acusativo y ablativo, *ad* y *ab* en sus varios y bien distinguidos valores, *e* *ex*, *per*, *cum*, *ob*, *de*, por lo menos), así como las más frecuentes conjunciones (insístase con el *-que* enclítico).

Como norma general, enséñesele al niño a no traducir nunca mecánicamente la palabra latina por la española que se le parezca: ello resulta erróneo las más de las veces. Que no sólo no traduzca, naturalmente, *habēre* por «haber», *trahere* por «traer», *studēre* con «estudiar», *passer* con «pájaro», pero ni siquiera *privātus* por «privado», *inimicus* por «enemigo», *dē* con «de», *tristis* con «triste», *uenire* con «venir», *litora* con «litoral» y tantos casos más.

5.º Hay dos elementos en la lengua latina y en la castellana que son hasta cierto punto intercambiables en su función: el orden de palabras en castellano, mucho más rígido que en latín, aunque a primera vista parezca lo contrario; la concordancia en latín, de importancia mucho más fundamental que en español. Se debe, pues, por una parte acostumbrar al niño al que parece, desde el punto de vista español.

en latín «desorden»; hacerle traducir de primera intención las palabras con el orden en que en latín están, y que sólo el buen sentido sea luego el que le haga trocar la descoyuntada frase por otra de sentido equivalente y bien castellana (véase el ejemplo de más abajo).

6.º De otra parte, y como compensación, debe hacerse notar mucho la importancia de descubrir y hacer valer en su versión todas las concordancias de accidentes que medien entre las diversas palabras de la frase (lo cual no será dificultad si, según la norma general, está acostumbrado a fijarse en las terminaciones de las palabras antes que en ninguna otra cosa); y se hará, por tanto, que, una vez acabada la traducción, compruebe si también en su frase castellana están relacionadas entre sí las palabras que en latín lo estaban.

En consecuencia de los puntos 5.º y 6.º, ya desde un principio no deben escogerse las frases del tipo *Deus creavit caelum et terram*, que por su estructura son más modernas que latinas, sino las que presenten la más castiza y para nosotros más extraña colocación de las palabras, siempre salvada por la concordancia de accidentes; por ejemplo, *caelum terramque Deus fecit*. Recuérdese que el latín tiene por misión chocar en la conciencia del escolar como algo nuevo y ajeno que le obligue a ensanchar su capacidad de comprensión.

Justamente por esto recomiendo (sin insistir mayormente en una cuestión secundaria) la pronunciación antigua (no la medieval) del latín para *c* o *g* ante *e* o *i*, *t* ante *i* más vocal, *qu*, incluso *u* ante vocal (*lauo*, *seruos*), con lo que además se evitan las molestas alternancias *duco/dugis*, *latum/lagius*. Como recomiendo por aquella razón el uso de capitales en la escritura de todas las palabras latinas de los ejercicios.

7.º Debe insistirse siempre y continuamente en no dejar al alumno que llame «traducción» a un conglomerado de palabras que no tengan perfecto sentido en castellano; que se entiendan. En esto debemos ejercitar el buen sentido del niño a toda costa. Que se acostumbre, si no encuentra la traducción, a confesar «no la encuentro», pero no se le consienta jamás escribir cosas que no tienen valor real alguno ni para

su propio entendimiento. Al acabar de hacer todas las operaciones en cada frase necesarias para hallar su significado, y no hallarlo, que vuelva a empezar de nuevo con renovada atención, con más ayuda, si es preciso, del maestro, pero que nunca dé la traducción por terminada con haber copiado unas cuantas equivalencias de diccionario en hilera.

Por ejemplo, sea la frase *ab eis Cassiellaunus hostium dux equos accepit multos*. Supongamos que la tendencia ingenua del alumno es traducir, una vez conocidos todos los significados, «a estos cassiellaunos el jefe enemigo a caballo recibió a muchos».

Los defectos, por tanto, que deben llenarse son los siguientes:

a) La frase resultante no es castellana, no tiene pies ni cabeza, y, por consiguiente, jamás debió ser escrita ni enunciada. Hágase ver al alumno cómo él mismo no nos puede explicar qué es lo que dice en aquel montón de palabras.

b) El niño no ha atendido a las terminaciones de palabra, como le está recomendado: así ha traducido *equos* como un complemento circunstancial, «a caballo», debiendo haberlo reconocido en seguida como un complemento directo, y además plural; ha traducido un genitivo de plural *hostium* como si fuera sujeto en singular; se ha olvidado de que *ab eis* está en ablativo de plural y además de que con la preposición *ab* no puede significar «a éstos», sino «de éstos» o algo semejante.

c) Ha tendido a traducir las palabras que en latín estaban inmediatas concertándolas en español, aunque en latín no concertaran: así ha unido *eis* con *Cassiellaunus*, sin pensar siquiera que éste es un nombre propio, además de estar en nominativo singular, mientras que el *eis* de *ab eis*, que es un ablativo, «de aquéllos», no concierta con nadie, sino que es un pronombre; ha juntado *hostium* con *dux*, sin fijarse en que *hostium* no es adjetivo que califique a *dux*, sino genitivo de plural de un sustantivo dependiente de él y que no concierta con nadie.

d) En cambio no ha visto que el adj. *multos* va unido al sustantivo *equos* a pesar de que están separados por otra palabra.

Lo que tiene que haberse conseguido, pues, al cabo de un curso de experiencias semejantes, es que el muchacho ante esa misma frase se comporte sin vacilar correctamente, traduciendo de primera intención, una vez observado el oficio, concordancia y significado de las palabras, en el orden latino y del siguiente modo: «de aquéllos Casivelauno, de los enemigos el jefe, caballos recibió muchos»; y de segunda intención, guiado ahora por su sentido común, así: «Casivelauno, el jefe de los enemigos, recibió de aquéllos muchos caballos»; comprobando, como final, 1.º) si él mismo entiende a la perfección el sentido de la frase resultante, 2.º) si cada palabra está traducida en el oficio que le corresponde, y 3.º) no concertando sino con las que concertaba en latín.

2. Segundo curso de latín (tercero del Bachillerato)

Las finalidades de este curso deben ser dos: 1) reafirmar y completar los conocimientos y habilidades adquiridas y referentes a la oración simple; 2) llegar a un dominio avanzado de la frase compuesta.

De lo primero, remitiéndome a las normas generales dadas, poco añadiré, si no es que, al paso con la adquisición de nuevo vocabulario y casi como un corolario de ella, debe insistirse sobre todo en los tipos de flexión poco usados, que las Gramáticas solían llamar excepciones o irregularidades.

Así se insistirá hasta la saciedad en cosas como los diferentes tipos de nombres de la 3.^a (sin intentar someterlos a clasificación previa), temas en *-i-*, temas de la 4.^a y 5.^a, que hasta ahora, por el escaso uso, pudieron en el curso primero sin inconveniente descuidarse; el caso locativo, los lugares «a dónde» y «de dónde» con nombres de ciudad; los diferentes tipos de comparativo y superlativo; el sentido

intensivo del comparativo sin segundo término de comparación; la declinación pronominal; los valores reflexivos y personales del *se*; diferencia de uso entre *suus* y *eius*; diversos modos de traducir el relativo con antecedente o consecuente y sin él; los neutros de plural sustantivados; los verbos irregulares; los verbos deponentes; nombres sin singular o con diverso sentido en los dos números, y tantos temas más, surgidos de la práctica misma de la traducción, que dejo al buen criterio del maestro. Pero insisto en que ninguna de estas cosas debe estudiarse fuera o antes de la traducción, sino desde y para la traducción, percibiendo el alumno su utilidad inmediata para ella.

Respecto a lo segundo, la traducción de las oraciones subordinadas por conjunción que correspondan a otras semejantes del español no necesita mayores advertencias: puede haber en ocasiones alguna dificultad con la versión de los modos y tiempos, por ejemplo, en las condicionales. En estos casos la norma será traducir primero según la letra del latín (*si sciet, ueniet* = «si lo sabrá, vendrá» o *si sciat, uenerit* = «si lo sepa, viniere» o «haya venido»), para en seguida hacer notar cómo aquello «suena mal» en castellano y adiestrar al alumno en buscar instintivamente el modo y tiempo que conviene por correlación de prótasis y apódosis: «si lo sabe, vendrá» («si llega a saberlo, vendrá») o «si lo supiera, habría llegado» (o, según el caso, «en caso de que lo sepa, ya habrá llegado»). Nunca, en cambio, se caiga en el error de hacer retener al niño la regla de que «en las condicionales, el presente de subjuntivo se traduce, cuando el tiempo de la principal..., etc.»; lo que es inútil y, por tanto, perjudicial.

Habrà que insistir en la amplitud de valores, la dilatada extensión y consiguiente flexibilidad de uso, de las partículas *cum* y *ut* (*ne*): nos limitaremos a enseñar al alumno a fijarse en el modo del verbo en las respectivas oraciones, y le iremos proporcionando un reducido repertorio de significados, entre los que le adiestraremos en elegir, más que nada, según «mejor suene». Innecesario enseñar al niño lo del *cum* histórico que dicen, esto es, la transformación del *cum* con subjuntivo en

oración de gerundio. Para un traductor es éste un recurso con frecuencia recomendable; el alumno se arreglará bien por ahora con un «cuando» y un «como» bien elegidos y la experiencia de que, cuando el castellano lo exija, el subjuntivo puede traducirse en indicativo, así en éstas como en las consecutivas de *ut*, las interrogativas indirectas y algunas otras especies de oraciones que los ejercicios puedan presentar. Puede entre las otras la citada traducción por gerundio enseñarse, pero lo que nunca puede hacerse es dar la regla de traducir así ni de otra manera: nunca traducción mecánica.

Sobre todo, la insistencia será en las oraciones de participio, de infinitivo, de gerundio y gerundivo. Húyase también en ellas de esa especie de versión mecánica: enséñense por ejemplo, a través de muchas experiencias, varias maneras de traducir un participio de presente («amando», «que ama», «el que ama», «que amaba», «si ama») o un ablativo absoluto («leída la carta», «después de leer la carta», «después de que se leyó la carta», «habiéndose leído la carta»); váyansele, no de una vez, sino muy poco a poco, enseñando tales equivalencias, y acostúmbresele a que el buen sentido elija en cada caso.

No por eso se le haga menos fijarse en las realidades gramaticales: si el participio, por ejemplo, es absoluto o concierta con algún elemento de la oración en que se incluye, y en este caso con cuál de ellos, haciéndosele tener esto presente al confrontar luego la traducción con el texto latino.

En cuanto a las oraciones de infinitivo, conviene, aunque en rigor no sería necesario, acostumbrarle a que distinga cuándo tienen sujeto propio (en acusativo) y cuándo no, a sabiendas que sólo se le hace fijarse en ello con el fin de traducir algo mejor, pues que deberá traducir la frase como en latín en este último caso y usando en el primero la conjunción «que» con el verbo no ya en infinitivo, sino en la forma personal que convenga; se le enseñará en principio a buscar esta forma así, por tanteo; más tarde de sus numerosas experiencias (puede ser ya en el cuarto curso) surgirá sola la

formulación explícita de la correlación de tiempos entre la oración principal y la subordinada.

Más que menudear los ejercicios, todo debe ser ejercicio. Y ahora no serán sólo sobre frases sueltas, escogidas para determinado fin gramatical, sino algunos pequeños trozos de César, algunas (arregladas, si es preciso) cartas de Cicerón, algunas fábulas de Fedro: todo lo que mejor pueda excitar, como cebo, el interés de un niño por el tema que el trabajo de traducción le va a revelar.

Es importante traducir verso ya desde este curso (Fedro esencialmente) haciendo notar la diferencia, fundamental para un principiante, de la mayor libertad de hipérbaton; lo cual, según tengo comprobado, no es dificultad para los alumnos que se han acostumbrado a fijarse bien en lo importante de la concordancia entre palabras aunque no estén contiguas.

3. Tercer curso de latín (cuarto del Bachillerato)

Este curso podríamos definirlo como «lectura de César». Esto es lo que debe hacerse esencialmente: leer largas series de capítulos enteros y seguidos de las dos *Guerras*.

Estos libros, que son en sí, como lectura de personas mayores, extraordinarios y sugestivos, son al mismo tiempo (caso raro) un texto escolar perfecto. No hay, pues, que cansarse de él; y, por tanto, no se insista más en la lectura de frases preparadas ni en la de Eutropio, Nepote o textos sagrados, sino léase, de prosa, sólo César.

Apenas puede pretenderse razonablemente que un muchacho que no siga estudiando latín en el Bachillerato Superior pueda con tres cursos llegar a traducir con alguna soltura en Cicerón o Livio, pero sí puede llegar a dominar bien a César, si nos centramos decididamente en él. A lo más, pues, léase de los otros prosistas, a mitad del curso, una página de Cicerón de asunto concreto y bien escogida desde el punto de vista gramatical.

Presenta César, además, el aliciente de un fondo intere-

sante y que ceba muy bien la atención de un muchacho de catorce años para animarle al trabajo del desciframiento. Así, pues, si desde un principio debemos haber dado al niño las explicaciones oportunas de las cosas que en las frases hayan aparecido, debe ahora insistirse en esta labor con todo cuidado y exactitud en los comentarios «reales», de instituciones, de vida romana, de geografía, de historia, y no dejar jamás al alumno que olvide que está traduciendo un libro que dice cosas interesantes. Al comenzar cada día la lectura, hágasele decir, recordando, en qué circunstancias se encuentra el asunto que se va tratando, «qué es lo que ayer contaba César».

Esto en cuanto a la prosa. Pero vuelvo a decir que al verso debe dársele una gran importancia. Junto a César y alternando con él debe leerse todo lo que se pueda de Virgilio: como medida prudente, una de las églogas o unos cien versos de los otros libros, bien escogidos.

Nuevamente ejercítase con este motivo a los muchachos en el desorden lógico de las palabras, orden poético; y por supuesto, insístase en hacerle capaz de comprender perfectamente (en lo que a la mentalidad de su edad corresponde) el valor poético de las frases traducidas. No digo nada extravagante: simplemente que, si es el comienzo de la cuarta égloga lo que estamos leyendo, se les haga notar a los discípulos todo lo que los matorrales y tamarices, todo lo que los bosques dignos de un cónsul significan y simbolizan, y al tiempo se les acostumbre a ver que no habría tenido el mismo valor designar las cosas por su nombre habitual, que es una lengua en cierto modo aparte la de la poesía; o bien que, si estamos traduciendo la égloga primera, se haga notar cómo las tres respuestas de Tíro no responden lógicamente a las preguntas y lamentaciones de Melibeo, y se les acostumbre a la idea de que esta lengua antilógica es perfectamente natural, sin embargo, en el mundo poético. Aunque parezca mentira, esto está al alcance de un chico de catorce años; depende de la habilidad del profesor, la cual, a su vez, depende mucho de su buena voluntad.

En cuanto a la gramática, es éste el curso, sobre todo, de

la recapitulación; es decir, el curso en que el alumno con la ayuda necesaria, pero mejor cuanto más pequeña, del profesor, debe ir adquiriendo conciencia de los hechos lingüísticos de que en la traducción ha adquirido noción instintiva, formulándose incluso en normas estas reflexiones gramaticales sobre la traducción: serán las reglas las que habrán salido de la traducción, y no la traducción de las reglas.

Ahora las reglas, la Gramática, no servirá ya para nada; es decir, tendrá su utilidad en sí misma, ejercitando el poder de reflexión y de elevación de lo instintivo a la consciente. Y junto a esto, si en los dos primeros cursos se educó sobre todo la facultad de análisis, con éste toca atender a la de síntesis sobre todo.

Todo el éxito de este proceso depende de que durante los tres cursos se haya puesto incansablemente a contribución la más humilde, oscura y trabajosa de nuestras facultades: la facultad de machacar. Que cada advertencia, cada orientación, cada corrección haya sonado (con distintas palabras, para que no se le pegue a la memoria pura) cientos y cientos de veces en los oídos de nuestros escolares, y entonces al final del cuarto curso tendremos la sorpresa de ver que una Gramática elemental entera está en la cabeza de cada uno de ellos.

A. GARCÍA CALVO

EL USO DEL DICCIONARIO EN EL ESTUDIO DEL LATÍN

1. *Su importancia. Advertencia preliminar*

El diccionario es uno de los instrumentos de trabajo más importantes para la formación humanística de nuestros alumnos; pero quizá la utilidad que éstos obtienen con su uso no llega siempre a compensar suficientemente el tiempo que pasan sobre él. Y esto ¿por qué? Dos suelen ser los motivos o causas que impiden a los alumnos rendir un aprovechamiento proporcionado a los esfuerzos que implica el manejo del diccionario: o porque se les pone en sus manos prematuramente, cuando aún no están preparados para servirse de él, o porque, llegado el tiempo en que puede resultar útil su empleo, no se les instruye convenientemente en la manera de usarlo. Debemos regular, por tanto, el uso del diccionario, determinando cuándo se ha de empezar a manejar en las clases de humanidades, señalando otros instrumentos de trabajo que puedan suplirlo entretanto con garantía de un mayor rendimiento, y, llegado el tiempo oportuno de servirse de él, adiestrando a los alumnos por medio de una preparación próxima que les ayude a vencer las dificultades que pueden encontrar en su manejo complicado, sobre todo los primeros días, y los aleje de los peligros a que puede llevarles.

Hemos de advertir que no pretendemos dogmatizar, ni mucho menos, sino sencillamente sugerir, pues estimamos que no pueden darse normas absolutas y que la utilidad del diccionario estará siempre condicionada al método pedagógi-

co de cada profesor en particular. No se puede prescindir aquí del adagio tan conocido: «cada maestrillo tiene su librillo». Pero, aunque esto sea así y tengan su valor relativo en la formación de los alumnos las iniciativas y procedimientos especiales del profesor, no empece que de las experiencias más comúnmente admitidas puedan deducirse ciertas reglas, si no totalmente inflexibles, sí dignas de tenerse en cuenta.

2. Inconvenientes de su empleo prematuro. Modo de evitarlos con el uso del vocabulario en los primeros cursos

Así, pues, ¿cuándo hemos de ponerlo en manos de nuestros alumnos? Estando destinado el diccionario a que los alumnos puedan hacer los ejercicios de versión latina y castellana y siendo útil y necesario que estos ejercicios comiencen en el primer curso, parece que debería aconsejarse su uso a los alumnos de primero. Sin embargo, creemos que no debe ser así, sino que ha de aplazarse, por lo menos, hasta el tercer curso en los Seminarios y hasta el quinto en los Institutos y Centros de Enseñanza Media, y en los cursos anteriores ha de ser sustituido por los vocabularios que para los ejercicios de composición suelen traer los tratados de Morfología y Sintaxis o los libros de temas graduados, y para los ejercicios de traducción suelen traer los Florilegios o Antologías latinas.

En efecto, son muchos los inconvenientes del empleo del diccionario que se evitan con el uso del vocabulario. Veámoslo en orden a la traducción y composición.

En primer lugar, hoy, cuando el tiempo escasea por las muchas asignaturas que han de estudiar los alumnos de Humanidades, es cosa digna de tener en cuenta que no lo pierdan sin necesidad, y las horas que pasan en estos primeros años sobre el diccionario, buscando entre cientos o miles de páginas las palabras para su traducción, pueden abreviarse muchísimo poniendo en sus manos los vocabularios reduci-

dos. Es innegable que tendrán que destinar menos de la mitad de tiempo a preparar la traducción y a hacer la composición si, en virtud de los vocabularios parciales que el libro de texto tiene a la cabeza de cada uno de los ejercicios, han de manejar sólo unas cuantas páginas del vocabulario general que el mismo libro trae al final con todas las palabras necesarias, que si han de bucear en las columnas interminables del diccionario.

Pudiera objetarse que esa pérdida de tiempo queda compensada con el mayor dominio y riqueza de lenguaje que adquiere el alumno sirviéndose del diccionario, puesto que con él los temas de versión pueden ser más variados. Pero esta objeción no tiene consistencia, porque la suficiente variedad de temas se logra también con los buenos vocabularios finales, que pueden abarcar en pocas páginas miles de palabras limitándose a presentar el significado escueto de cada una de ellas, y con los buenos vocabularios parciales, que, en el conjunto de todos los ejercicios, pueden proporcionar otros cientos de vocablos.

Por otra parte, el uso del diccionario en los primeros cursos, lejos de favorecer la adquisición de léxico, la entorpece y es una rémora para la formación humanística, como fácilmente se puede comprobar. El diccionario trae en cada palabra las diversas acepciones que puede tener con sus distintas modalidades o matices de expresión, y como quiera que los alumnos de los primeros cursos no están preparados, por falta de conocimientos semánticos y estilísticos ni por razón de la edad, para comprender las diferencias de conceptos y hacer la selección de palabras, sucederá que, llevados por la ley del menor esfuerzo, escogerán siempre la primera acepción, y las más de las veces no vendrá a pelo, o, si dejándose llevar de una imprudente audacia, eligen otra, no acertarán casi nunca con la que interesa. Y estas constantes decepciones, además de ir creando en el alumno un complejo de inferioridad o estado de depresión muy pernicioso para su educación, al comprobar una y otra vez su ignorancia irremediable y la imposibilidad de llegar a dominar el latín, van

directamente contra el fin de las Humanidades. Porque, si el fin principal del estudio del latín clásico debe ser habituar al alumno a que exprese con claridad, precisión y elegancia sus pensamientos, el uso prematuro del diccionario, cuando aún no puede discernir las diversas significaciones de una palabra ni las ideas afines y fácilmente toma unas cosas por otras, le conducirá, por el contrario, a expresarse con oscuridad, inexactitud y hasta, en algunos casos, con afectación involuntaria.

Y no creemos que pueda tenerse como razón suficiente para tolerar en los alumnos de los primeros cursos el descuido en la expresión y para no dar importancia al uso correcto del lenguaje el hecho de que los trabajos de ordenación, traducción y composición tengan por objeto entonces adiestrarles en el conocimiento del valor y oficio de las palabras, de las oraciones y de sus elementos, si tenemos en cuenta el pésimo resultado que esa tolerancia produciría en los alumnos acostumbRANDOLES a una locución imprecisa y defectuosa, difícil de corregir el día de mañana, cuando, al estudiar la preceptiva literaria, hayan de enfrentarse con los problemas del estilo. Además, las traducciones hechas sin sentido, en las que abundan los significados raros y los giros impropios del castellano que impiden apreciar el verdadero contenido del texto que se traduce, lejos de estimular y deleitar a los alumnos producen en ellos repulsión y hastío. con el consiguiente perjuicio para el análisis morfológico y sintáctico de palabras y frases cuya relación íntima no perciben.

En cambio, los vocabularios, sobre todo si están hechos de suerte que el alumno, cuando una palabra salga en varios ejercicios de versión con distintos significados, pueda elegir en cada caso el apropiado, por estar indicado gráficamente con números en qué ejercicios se ha de usar cada uno de ellos (1), servirán de excelente preparación al alumno para

(1) Así se hace en los *Florilegios latinos*, vols. I y II de la «Bibliotheca Comillensis»

que esta traducción o composición, que ahora realiza con fidelidad y acierto en la expresión sin necesidad de un trabajo personal que no se le puede exigir y que sería inútil, pueda hacerla más adelante, llegado el tiempo oportuno, de la misma manera, pero ya por propia cuenta y riesgo, ejercitando la inventiva y valiéndose de una prudente audacia para buscar el significado fiel y exacto y la expresión o imagen adecuada.

Claro está que, aunque por ahora los alumnos no hagan ellos la selección de palabras, el profesor ha de poner muy atento cuidado en que entiendan el sentido o alcance ideológico de las mismas, a fin de que a través del vocablo se acostumbren a ver pintada con toda claridad la idea expresada por el mismo. Por eso nuestra proposición de que se suprima el diccionario en los primeros cursos no está en contradicción con lo que para las clases de gramática preceptúa la *Ratio studiorum*, comentando la cual escribe Pachler (2): «*Singula deinde verba ita perpendantur ut, quid unoquoque significetur et quibus eorum quoque rebus aptari possit, ostendatur; cureturque ut puer vocis cuiusque nativam ac propriam notionem ac vim, non communem quandam atque adumbratam significationem, intellegat: sciat etiam quae vulgaris consuetudinis phrases Latinis ex aequo proprieque respondeant.*» Esta labor de que los alumnos vayan comprendiendo el sentido de las palabras y de las frases puede y debe hacerla el profesor, de una manera dosificada y progresiva, ya desde el primer curso.

Por los inconvenientes no pequeños que, como hemos visto, lleva consigo el uso del diccionario en los primeros cursos y que desaparecen con el empleo de los libros de traducción y composición, acompañados de los respectivos vocabularios, juzgamos preferible que nuestros alumnos de primero y segundo y, en los Centros de Enseñanza Media,

(2) Citado por el P. CAYUELA, *Humanidades clásicas*, pág. 534, nota

según el actual plan de Bachillerato, también los de tercero y cuarto se sirvan de estos últimos, ya que, si algunos de esos inconvenientes, como la pérdida de tiempo, podrían soslayarse con el uso de los diccionarios elementales o de bolsillo, que recogen sólo el significado fundamental de cada palabra, sin embargo, no se evitarían otros, como la falta de fidelidad y precisión en la versión de aquellos pasajes en donde las palabras por el contexto o por la construcción tengan un significado distinto del fundamental ni se fomentaría tampoco la educación del gusto. Por otra parte, sería frecuente que el alumno no encontrara algunos vocablos en el diccionario diminuto, lo que le produciría decepción y desaliento en sus trabajos.

3. *Pretensión exagerada de algunos profesores franceses.*

Algunos pedagogos modernos franceses, ponderando excesivamente los efectos lamentables que el diccionario puede producir en manos del alumno, sin atender para nada a las ventajas que le proporciona, no se paran en barras y abogan por la supresión de este instrumento de trabajo en todos los cursos de latín. Así, Pierre de Bourguet, después de hacer notar que los humanistas de otros tiempos, a quienes nadie se atreverá a tachar de ignorantes, no se servían del diccionario para nada, y que el uso del Diccionario latino-francés no comenzó hasta el siglo XVIII y sólo logró generalizarse desde fines del siglo XIX, pues aún en 1875 los estudiantes de bachillerato hacían la versión sin diccionario, pasa a describir los pésimos efectos que éste causa en los alumnos y que son los que ya hemos indicado (pérdida de tiempo, desaliento, postura de comodismo, despersonalización) y concluye de esta manera tajante y absoluta: «Afuera con el diccionario de la enseñanza del latín... Es de todo punto necesaria una medida oficial y definitiva, porque el diccionario ejerce sobre los profesores y sobre los alumnos una verda-

dera tiranía» (3). Con Pierre de Bourguet hacen coro otros profesores franceses, pero sólo queremos citar aquí a M. Monard. Escribe este director del Colegio de Francia: «Suprimamos el diccionario de las lenguas antiguas como se ha suprimido de las lenguas vivas. Los alumnos, al no poder contar con el diccionario, no tendrán más remedio que industriarse de alguna manera para hacerse con el vocabulario corriente. Además, ¿qué mal puede haber en que, para que el alumno pueda hacer los ejercicios de versión durante el bachillerato, haya que darle los significados de una docena de palabras poco corrientes, como hace todo profesor consciente, aun en los años de enseñanza superior?» (4).

4. Utilidad del diccionario en los cursos literarios

Nosotros compartimos este criterio de los profesores franceses por lo que hace a los cursos inferiores o de gramática, en los que, como hemos expuesto hasta ahora, conviene sea sustituido el diccionario por los vocabularios de los textos; pero juzgamos, en cambio, que puede ser utilizado provechosamente por los alumnos de los cursos superiores o literarios. Pues entonces los peligros que tiene el uso del diccionario son fáciles de conjurar, y los frutos que reporta a los

(3) «Alors, puisqu'il faut rendre une sentence, pas de timidité. Il faut une mesure radicale: la suppression du dictionnaire. Disons le même nettement avec M. Dimmet, agrégé de l'Université: il faut sur ce point une mesure officielle et définitive, car le dictionnaire exerce sa tyrannie sur les professeurs comme sur les élèves.» (PIERRE DE BOURGUET, *Le Latin. Comment l'enseigner aujourd'hui*, Paris, 1947, pág. 25).

(4) «Supprimons le dictionnaire des langues anciennes comme on a supprimé celui des langues vivantes. Les élèves, quand ils ne pourront plus compter sur le dictionnaire, aviseront aux moyens d'apprendre le vocabulaire courant. Quel mal y aurait-il, au surplus, si l'on devait donner la traduction, dans la version du baccalauréat (et dans toute version, comme le fait tout professeur consciencieux) d'une dizaine de mots peu courants?» (M. MONARD, *Revue Universitaire*, 1933, pág. 318).

alumnos bajo la prudente dirección del profesor son espléndidos. Antes de recordar estos frutos oigamos la opinión autorizada del filólogo español González de la Calle, que se muestra decidido partidario del diccionario cuando el alumno está preparado para utilizarlo y duda de la eficacia que puedan tener otros procedimientos para reemplazarlo. Dice el citado filólogo: «Creemos muy provechosa conducta para familiarizar al estudioso con el sentido básico de los vocablos griegos y latinos, poner pronto en manos juveniles (con la debida prudencia, sin duda alguna) diccionarios etimológicos o diccionarios redactados acatando severas prescripciones de Etimología y Semasiología... Pero como la consulta del diccionario es una de las facetas más ingratas, más deslucidas del esfuerzo del traductor, se ha propuesto toda una serie de panaceas para huir del penoso hojear de los abultados léxicos. Conocemos algunas de esas panaceas (o por tal tenidas), mas desconfiamos grandemente de su eficacia. Ni las largas listas de raíces y sufijos que abruman la memoria, ni las versiones completas o incompletas del texto o textos que se intentan conocer, versiones que yugulan toda curiosidad y todo interés eurístico para sustituirlo por el frío ejercicio mnemónico, ni tantos otros expedientes, muchos de los cuales ingresan en la humildísima categoría de los procedimientos por el vulgo conocidos con el remoquete de remediavagos, pueden librar al estudioso de la penosa, pero fructífera, labor de consultar el diccionario. Ahora bien, lo que interesa es que esa consulta resulte fructuosa. Un diccionario en manos de un inepto es un arma tan peligrosa como un código en manos de un rábula. Ni el desprovisto de sentido lingüístico ni el que se halla ayuno de ciencia jurídica podrán ventajosamente utilizar instrumentos que para su aplicación previamente suponen esa ciencia y ese sentido» (5).

Por regla general deberá ponerse en manos de los alum-

(5) PEDRO U. GONZÁLEZ DE LA CALLE, *Varia. Notas y apuntes sobre temas de Letras clásicas*, Madrid, 1916, págs. 314-316.

nos de los Seminarios en tercer curso, y de los alumnos de bachillerato, en quinto curso. Decimos por regla general porque puede haber Seminarios o Centros de enseñanza en los que convenga aplazarlo aún más si en el plan de estudios sigue todavía en esos cursos la formación puramente gramatical. Pero lo ordinario es que ya en esos cursos se estudie la Estilística latina y la Preceptiva literaria castellana, y así el alumno estará en condiciones, tanto por la edad como por el desarrollo de las facultades intelectuales obtenido con la gimnasia constante de los análisis gramaticales, de lanzarse hacia lo que constituye la meta de los estudios humanísticos: aprender latín a fondo para dominar los autores y formarse un estilo. Entonces es el alumno quien, bajo la metódica y sabia dirección del profesor, ha de cultivar la forma literaria y la pureza de lenguaje aplicando las reglas que estudia en la Estilística, en la Preceptiva y en la Retórica.

Las horas que pase consultando el diccionario para hacerse con el sentido genuino de las palabras y frases no serán ya horas muertas, sino de gran utilidad para su formación, porque habrá de poner en juego todas las potencias intelectuales hasta salir adelante con la empresa. Ni serán tampoco horas desabridas y tediosas si es el maestro el que, con sus prelecciones de los temas clásicos que los alumnos han de traducir y con sus explicaciones de los preceptos sobre elocución y estilo, va allanando las dificultades que puedan ser insolubles para ellos y después, con sus correcciones ulteriores, les enseña a cobrar experiencia para evitar los tropiezos que hayan tenido y les alienta y estimula para que mantengan viva la ilusión constante de perfeccionarse cada vez más.

¡Cuán agradable le resulta entonces al alumno el diccionario, magnífico venero de donde saca los materiales para elaborar con trabajo personal, con inventiva propia, las versiones cada vez más ricas en variedad de matices de expresión!

5. *Normas para que resulte más fructuoso el uso del diccionario*

Con todo, es preciso moderar prudentemente en estos cursos superiores el uso del diccionario para conjurar ciertos peligros que puede haber.

Primeramente el profesor deberá explicar a los alumnos las características del diccionario elegido, pues aunque vengan minuciosamente detalladas en el prólogo, muchas veces aquéllos no las leen o si las leen no se dan perfecta cuenta del valor que tiene el percatarse bien de ellas. Y esa explicación será reposada y de carácter práctico, haciéndoles comprobar todo lo referente al contenido del diccionario: los signos empleados en él, el valor de los diversos tipos de letra, el orden en que están indicadas las distintas acepciones o significados de la palabra, la equivalencia de las abreviaturas. Les hará ver la utilidad de confrontar en algunos casos los sinónimos, si los tiene, para perfilar el concepto; les indicará cuál es el objeto de la fraseología como exponente de las diferentes acepciones, y, sobre todo, les persuadirá de que a ellos les corresponde, valiéndose de los conocimientos que irán adquiriendo en la clase, hacer las deducciones convenientes para dar con el significado preciso, que quizá algunas veces no estará indicado expresamente en el diccionario, pero que podrán sacar por otros similares que éste traiga y por el contexto del autor que estén traduciendo. Y no dejará tampoco de advertirles del peligro que tiene el conformarse con transcribir la frase cuando la encuentran traducida en el diccionario, porque muchas veces esas traducciones no tienen otro fin que dar el concepto lógico de la palabra, sin buscar la imagen que el autor de quien sea la frase quiso expresar. Así orientado el alumno, no cabe duda de que desde los primeros días podrá reportar gran provecho con el uso del diccionario.

Por lo que toca al tiempo que han de pasar sobre él, ha de limitarse al que sea necesario para hacer la composición y

traducción. Por consiguiente, cualquier otro tiempo que dedicaren a la lectura del diccionario, que redundaría en menoscabo de otros estudios que vienen obligados a hacer, sería tiempo perdido. No es procedente recomendar el diccionario como medio de amplificar el léxico si no es en relación con los ejercicios de versión. El estudio puramente teórico y abstracto de las palabras aisladas no aprovecharía para nada o, por lo menos, no compensaría el tiempo invertido, porque se aprenden con dificultad y se borran con facilidad de la memoria por falta de fijeza, que sólo se adquiere con el uso práctico en la conversación y en la escritura. Por eso sí son muy útiles para asimilarse infinidad de nociones y giros, de imágenes y metáforas, los ejercicios de lectura, declamación y recitación de memoria de trozos selectos, y son también de gran utilidad para adquirir agilidad de pensamiento y rapidez de expresión los ejercicios más costosos de la improvisación, unas veces casi repentina y otras después de un rato de preparación sobre asuntos o ideas que se hayan barajado en la clase, y por las mismas razones son muy recomendables los ejercicios de imitación, de reproducción ideológica, de retroversión y versificación; mientras que, por el contrario, apenas si reportaría provecho alguno el hacer aprender de memoria a los alumnos los vocablos o significados del diccionario, y, repétemos, esa utilidad nunca compensaría el esfuerzo fastidioso del alumno y el tiempo que invirtiera en ello.

Un método más accesible y eficaz para reunir un caudal de voces más o menos abundante es suministrado por los libros sobre Semántica y Etimología como *Les mots latins* de Bréal y la *Clave del latín* de Guillén, que, partiendo del sentido inicial de la raíz, enseñan a conocer el significado de los derivados y compuestos. Pero la mejor manera y la más agradable de adquirir y dominar el vocabulario será siempre, como dice el P. Cayuela (6), el revolver en los autores.

(6) P. CAYUELA, o. c., pág. 546.

6. Conclusiones

Podemos resumir brevemente todo lo que hemos dicho sobre el uso del diccionario en las conclusiones siguientes:

1.^a El diccionario latino-español y español-latino es uno de los instrumentos de trabajo que han de emplearse en la formación humanística, pero su uso debe ser regulado convenientemente para que, obviando ciertos peligros a que puede llevar, resulte realmente fructuoso.

2.^a En los cursos inferiores o de gramática, como los alumnos no están todavía capacitados para hacer por sí mismos la selección entre las varias acepciones de las palabras que trae el diccionario, conviene que sea sustituido por los vocabularios especiales y apropiados de los libros de texto.

3.^a Se pondrá en manos de los alumnos en tercero, cuarto o quinto cursos, cuando comiencen a estudiar la Estilística latina y la Preceptiva literaria castellana.

4.^a El profesor deberá explicar previa y detalladamente las características del diccionario, y para que los alumnos se percaten bien de ellas hará que éstos las comprueben prácticamente.

5.^a Los alumnos no pasarán sobre el diccionario más tiempo del necesario para hacer la composición y la traducción, fin a que el diccionario se destina.

6.^a No es recomendable el servirse del diccionario como medio de amplificar el léxico o dominio del lenguaje independientemente de los ejercicios de versión, aprendiendo de memoria los significados de las palabras, pues esto, además de suponer un trabajo fastidioso para el alumno, sería de poquísima o ninguna utilidad.

JOSÉ RODRÍGUEZ, Pbro.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS

LA SESIÓN CIENTÍFICA DEL DÍA 3 DE JUNIO EN MADRID

El P. Errandonea, S. I., leyó una extensa comunicación sobre los versos 905-12 de la *Antígona* de Sófocles. Es el famoso pasaje, que tanto ha escandalizado desde Goethe, en el que la heroína justifica su sacrificio por ser en honor de su hermano, mientras que dice que no lo haría por un marido o unos hijos, que pueden reemplazarse. El P. Errandonea hace una magistral interpretación psicológica del estado de ánimo de Antígona al pronunciar esas palabras. El abandono y desesperación en que se encuentra y ciertos rasgos de la vida afectiva de una adolescente las justifican a su modo de ver.

El señor Montenegro Duque disertó sobre *Origen hispánico de la familia de Trajano*, origen que demuestra por el hecho de que el nombre *Traius*, de donde deriva *Traianus*, se da casi exclusivamente a Hispania, así como por algunos otros datos.

El señor Rodríguez Adrados, finalmente, habló sobre *Nuevos fragmentos e interpretaciones de Arquíloco*. Ofreciendo las primicias de su edición de este poeta, argumenta a favor de la pertenencia a lugares determinados del primer epodo (que queda así casi completamente reconstruido) de dos fragmentos, uno de los cuales estaba transmitido como anónimo. Insiste luego sobre algunas características de la poesía de Arquíloco.

PRIMERA SESIÓN CIENTÍFICA DE LA SECCIÓN DE SALAMANCA

El día 28 de mayo pasado celebró su primera sesión científica la Sección que la Sociedad tiene establecida en Salamanca. El temario fué amplio e interesante.

Don Virgilio Bejarano trató de *Notas críticas sobre el texto de Prisciliano y de San Isidoro*, defendiendo el texto de los manuscritos en dos pasajes de Prisciliano y seis del tratado *De haeresibus* de San Isidoro frente a las correcciones propuestas por Schepss y el P. Vega.

El P. Ruiz Bueno, al hablar de *Nueva técnica en la versión de Homero*, expuso la técnica seguida en su versión de la *Iliada* para la Biblioteca Clásica, hecha en prosa ritmizada a base de endecasílabos y grupos rítmicos emparentados.

El señor García Calvo dió una nueva *Interpretación de los fenómenos de apofonía del latín arcaico*, considerándola resultante de una tendencia a la neutralización de las oposiciones vocálicas en posición no inicial de palabra; esta explicación fué negada por el señor Sánchez Ruipérez, quien, sin embargo, admitió en su conjunto el análisis del vocalismo latino hecho por el señor García Calvo.

El P. Ramón Eguillor, S. I., disertó sobre *El humanismo del «Pro Murena»*: ve el secreto del éxito de este discurso de Cicerón en el tacto psicológico con que expone el carácter y condiciones de los dos adversarios.

Interesante fué también la aportación del señor Rubio Alija en su *Informe sobre 48 inscripciones hispanorromanas de Zamora*. Se trata de un grupo de estelas funerarias hallado recientemente en Zamora, a cuyo Museo arqueológico han ido a parar; su mayor interés está en la gran cantidad de onomástica indígena, en parte desconocida, que ofrecen.

Finalmente, el P. Patino, S. I., ofreció unas *Observaciones estadísticas sobre el participio en la evolución estilística de Tácito*, cuyas conclusiones establecen una evolución que va de la *Germania* a los *Anales* pasando por las *Historias*, como ya había señalado Löfstedt a propósito de otros hechos.

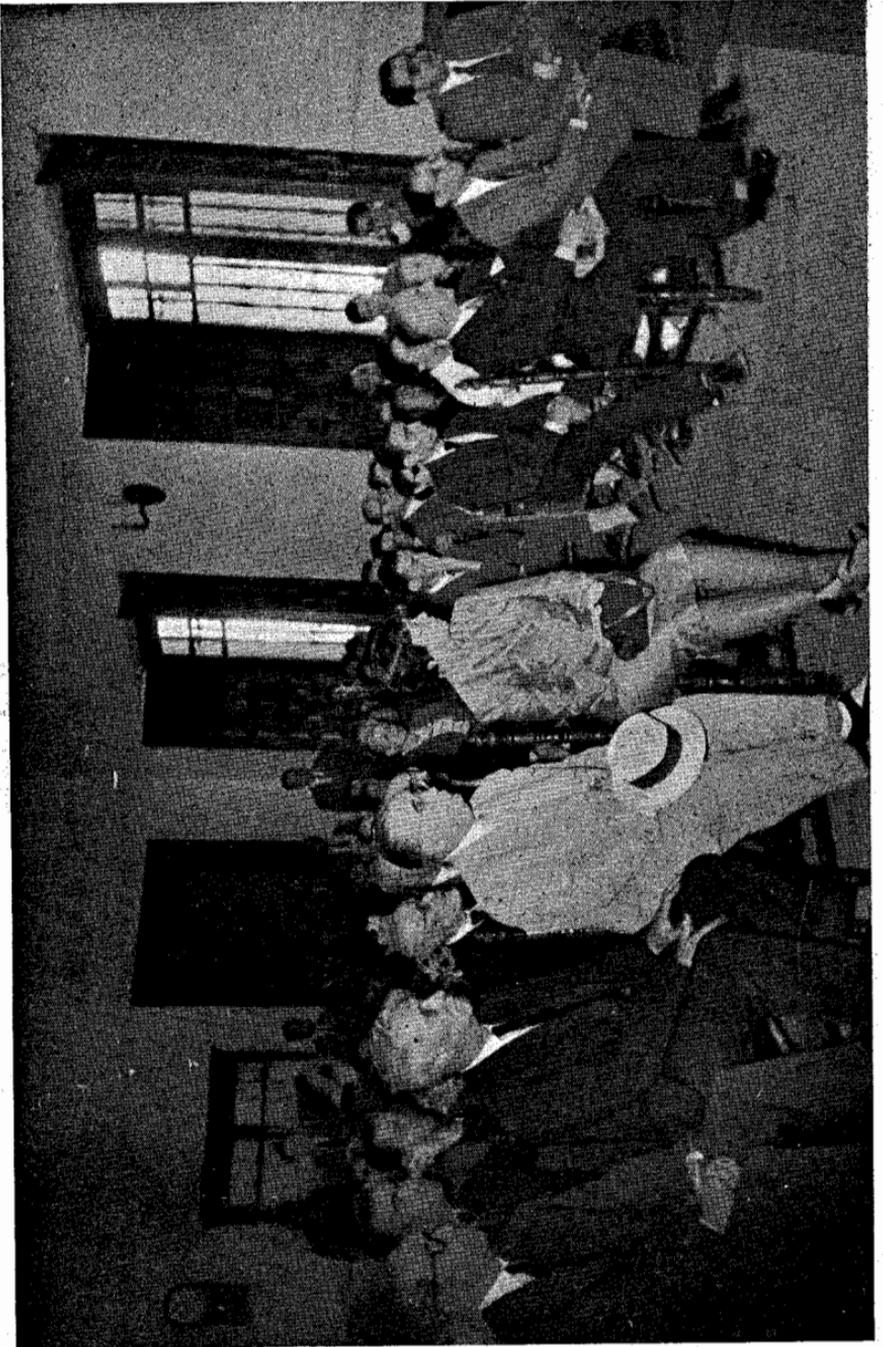
LA SOCIEDAD INGRESA EN LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL

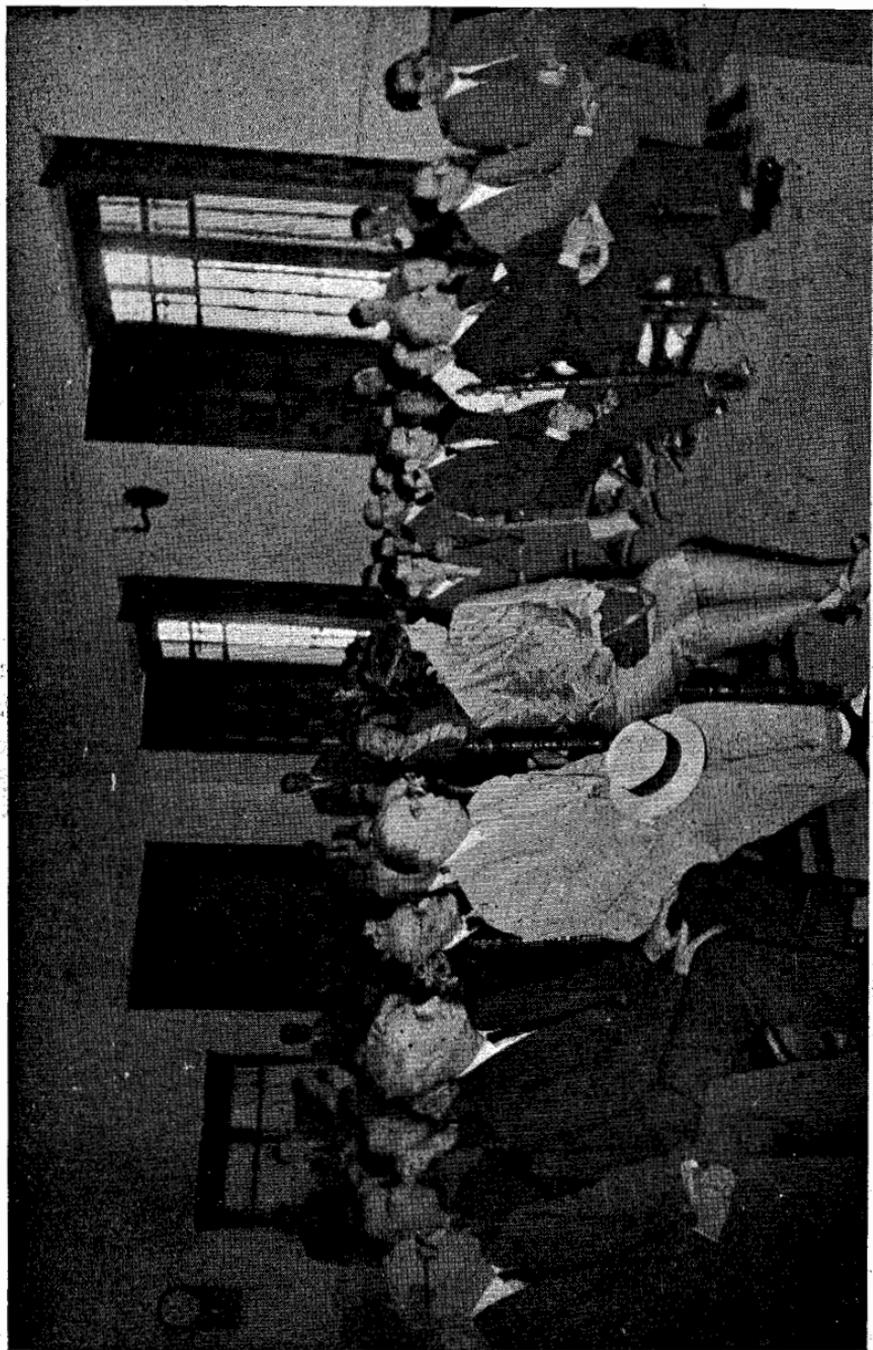
En los días 21 y 22 del pasado agosto se reunió en Copenhague la Asamblea general de la Federación Internacional de Asociaciones de Estudios Clásicos, que acordó admitir como nuevo miembro a la Sociedad Española de Estudios Clásicos. Esperamos que éste sea el principio de una fructífera colaboración entre nuestra Sociedad y las similares del extranjero para bien de la cultura clásica.

A partir del día 23 comenzó el Congreso organizado por la Federación, del que se da cuenta en la sección de «Información Científica» de nuestra revista. La Sociedad tuvo como representantes en Copenhague a don Martín Sánchez RUIPÉREZ, que también lo era de la Universidad de Salamanca y del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y a don Antonio BELTRÁN, catedrático de la Universidad de Zaragoza. Ambos son, como es sabido, miembros del Comité de redacción de nuestra revista.

CONFERENCIA DE DON ANTONIO GARCÍA Y BELLIDO

El día 24 de mayo pasado pronunció en Madrid una conferencia, organizada por la Sociedad, el Presidente de la misma, don Antonio García y Bellido, quien trató de la originalidad del arte romano. El conferenciante precisó el sentido en que debe entenderse esa expresión en lo relativo a la plástica y destacó los rasgos fundamentales de la auténtica originalidad de la arquitectura romana respecto a la griega, haciendo algunas consideraciones sobre su origen. La disertación, acompañada de muchas proyecciones, tuvo un carácter más bien de divulgación y de exposición de los resultados adquiridos y los problemas pendientes y fué seguida con vivo interés.





Durante la conferencia del Sr. Magariños.

CENTENARIO DE TRAJANO

Como estaba anunciado, la Sociedad ha celebrado el centenario del emperador Trajano con un acto en su honor celebrado el día 10 de octubre en el Museo Arqueológico de Sevilla, donde se guardan los hallazgos de Itálica, su ciudad natal. Hablaron brevemente el Director del Museo, señor Lafita, y el Presidente de la Sociedad, señor García y Bellido, y a continuación don Antonio Magariños desarrolló el tema *Aspectos personales y políticos de Trajano* explicando cómo en él culmina el tipo del *princeps* ciceroniano y el influjo que en este desarrollo político tiene la entrada plena de las provincias occidentales en la vida del Imperio. La conferencia fué seguida con interés por el numeroso público que asistió, entre el que se contaban varias personalidades de la vida sevillana.

Como continuación de estos actos, se realizó una visita a las ruinas de Itálica, que fueron explicadas por el señor Collantes de Terán, Comisario de Excavaciones Arqueológicas de Sevilla. El día 11 los miembros de la Sociedad que se habían trasladado a Sevilla para estos actos marcharon a Mérida, que visitaron acompañados del Director del Museo de aquella localidad, señor Sáenz de Buruga. El día 12 regresaron a Madrid, visitando en el camino el campamento de Cecilio Metelo, cerca de Cáceres, y las ruinas de la antigua Augustóbriga (Talavera la Vieja).

Puede, pues, decirse que la primera excursión arqueológica organizada por la Sociedad ha sido un éxito, que se debe, en una gran medida, a las personas arriba destacadas, a las que añadiremos el nombre de la señorita Fernández-Chicarro, del Museo Arqueológico de Sevilla, y del señor Sánchez Alegría, del Instituto Laboral de Trujillo, que hizo de guía de Cáceres y Trujillo. Es de sentir únicamente que no pudiera asistir un mayor número de socios, pues no se llenó completamente un autocar de 34 plazas.

Presentamos en lámina aparte un par de fotografías de la agradable excursión.

LA REUNIÓN PEDAGÓGICA DE SANTANDER

Puede verse en la sección de «Información Pedagógica» de este mismo fascículo la noticia de tan importante reunión, en cuya organización ha tenido parte la Sociedad Española de Estudios Clásicos, y en la que se aprobaron conclusiones de interés sobre la enseñanza del Griego y el Latín en el Bachillerato.

CONTINUACIÓN DE LA LISTA DE LOS SOCIOS NUMERARIOS
DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS (1)

(15 de mayo de 1954)

- D.^a Engracia Domingo García, Salamanca.
 D. Fernando Domínguez Fernández, Santiago (Coruña).
 D. José María Durán Montserrat, Barcelona.
 D. Javier Echave Sustaeta, Barcelona.
 D. Francisco Echebarría Ibarra, Durango (Vizcaya).
 R. P. José Ramón Eguillor, S. I., Salamanca.
 D. Hilario Elizalde Zabalza, Madrid.
 R. P. Eleuterio Elorduy, S. I., Oña (Burgos).
 D. Félix Enríquez Domínguez, La Línea de la Concepción (Cádiz).
 D. Bartolomé Enseñat Estrany, Sóller (Mallorca).
 R. P. Ignacio Errandonea, S. I., Loyola, Azpeitia (Guipúzcoa).
 D. Ricardo Espinosa Maeso, Salamanca.
 D. José Estefanía Martínez, Valladolid.

(1) Se agradecerá a aquellos socios que observen equivocaciones en su nombre, apellido o residencia, o cuyo segundo apellido nos falte, hagan el favor de escribir a la Secretaría para rectificar el posible error. También interesa nos concreten su dirección particular aquellos de quienes la ignoramos.

- R. P. Julio Fantini García, S. I., Salamanca.
 D. Julio Feo García, Valencia.
 D. Angel Fernández Aguilar, Córdoba.
 D. Félix Fernández Blanco, Santander.
 D.^a Concepción Fernández-Chicarro, Sevilla.
 D. Luis Fernández Fúster, Madrid.
 D. Manuel Fernández-Galiano Fernández, Madrid.
 Hno. Gaspar Fernández Rubio, Salamanca.
 D. Angel Ferrari Núñez, Madrid.
 D. Juan Ferraté Soler, Barcelona.
 D. Domingo Fletcher Valls, Valencia.
 D. Joaquín Florit García, Gerona.
 D. Aníbal Fonseca Manzano, Madrid.
 D. Manuel Fontaña Nogueira, Vigo (Pontevedra)
 D. Antonio Fontán Pérez, Madrid.
 D. Rogelio Fortea Romero, Córdoba.
 D. J. Ignacio Fradejas Sánchez, Madrid.
 Monseñor Pascual Galindo Romeo, Madrid
 D. Juan Galmés Gomila, Palma de Mallorca
 D. Antonio García y Bellido, Madrid.
 D. Agustín García Calvo, Zamora.
 D. Vicente García de Diego, Sevilla.
 D.^a María Luisa García Dorado, Alicante.
 D. Francisco García Fajardo, La Laguna (Tenerife).
 D. Manuel de J. García Garrido, Sevilla.
 D. Pascual García Molina, Barcelona.
 D. Luis García Pastor, Almería.
 D. José Luis García Rúa, Salamanca.
 D. Fernando García Salinero, Madrid.
 D. Emilio García Salvador, Madrid.
 D. Tomás García de la Santa Casanueva Puertollano
 (Ciudad Real).
 D.^a Carmen García Segura, Madrid.
 D. Francisco García Yagüe, Valdepeñas (Ciudad Real).
 D. Valentín García Yebra, Madrid.
 D.^a Magdalena Garretas Sastre, Bilbao
 D.^a Pilar Gazo Bernal, Madrid.

- D. Luis Gil Fernández, Madrid.
 D. Fernando Gimeno, Barcelona.
 D. Julián Gimeno Moya, Madrid.
 D.^a Concepción Giner Soria, Salamanca.
 D. Miguel Golobarde Vila, Figueras (Gerona).
 D. Antonio Gómez Galán, Madrid.
 D. Agustín Gómez Iglesias, Madrid.
 D. Francisco Gómez del Río, Madrid.
 D.^a Cristina González, Barcelona.
 D. Agustín González Brañas, Madrid.
 D. Joaquín González Echegaray, Santander.
 D.^a Mercedes González-Haba Delgado, Madrid.
 D. Antonio González Laso, Barcelona.
 D. Francisco González Martínez, Burgos.
 D.^a Carmen González Pujol, Seo de Urgel (Lérida).
 D. David Gonzalo Maeso, Granada.
 D. Iñigo José Gracia López, Requena (Valencia).
 Monseñor Antonio Griera, San Cugat del Vallés (Barcelona).
 D. Antonio Manuel de Guadan Láscaris-Comneno, Santander.
 D. Clemente María Gualbar Pérez, Lérida.
 D.^a María Luisa Guaza González, Madrid.
 D. José Guillén, Pbro., Salamanca.
 D. Antonio Gurucharri, Madrid.
 D.^a Joaquina Gutiérrez Voltá, Barcelona.
 D. Gregorio Hernáez López, Santa Cruz de Tenerife.
 D. Jesús Hernández Perera, Madrid.
 D. V. Eugenio Hernández Vista, Madrid.
 D. Santiago Herrero, Ciudad Rodrigo (Salamanca).
 D. V. José Herrero Llorente, Mahón (Baleares).
 D. Félix Huerta Tejadas, Madrid.
 D. Damián Ibáñez de Opacua, Madrid.
 D.^a Julia Ibarra, Oviedo.
 R. P. J. Igal, S. I., Oxford (Gran Bretaña).
 D. Aquilino Iglesias Alvariño, Pontevedra.
 D. Angel Iñiguez González, Salamanca.

- D. Juan Iruretagoyena García, Madrid.
- D. Eladio Isla Bolaño, León.
- D. Juan Izquierdo Rodero, Madrid.
- D. Francisco Jareño Angulo, Madrid.
- R. P. José Jiménez, C. M. F., Salamanca.
- D. Marcelino Jiménez Jiménez, Algeciras.
- D. Antonio Jimeno Cerezo, Madrid.
- D. Pablo Jordán de Urríes, Madrid.
- D.^a Amelia Juncal, Barcelona.

(Continuará.)



INFORMACION PEDAGOGICA

LA REUNION PEDAGOGICA DE SANTANDER

Como anunciábamos en nuestro número anterior, se celebró en la Universidad Internacional de Santander, del 6 al 20 de agosto pasado, una reunión pedagógica sobre la enseñanza del latín y el griego en el Bachillerato. Desgraciadamente, las becas concedidas para asistir a ella fueron muy escasas, lo que disminuyó la brillantez e importancia de las reuniones en comparación con las de 1949. Aun así hubo un grupo de 30 ó 35 asistentes, integrado por los conferenciantes y ponentes, una nutrida representación de religiosos, seis o siete catedráticos becados por el Ministerio y algunos otros catedráticos y profesores que fueron particularmente o con subvención de alguna Universidad. La organización científica de las reuniones había sido encomendada a la Sociedad Española de Estudios Clásicos, fuera de cuya competencia quedó, como es natural, la designación de los asistentes.

Los autores de las distintas conferencias y ponencias fueron los siguientes: Don Francisco Rodríguez Adrados (*El profesor de lenguas clásicas*); don Eugenio Hernández Vista (*El latín como técnica y el latín como cultura*); don Andrés Ramiro (*Posibilidades del latín en el Bachillerato elemental*); P. José Mondéjar, O. S. D. (*El latín en el Bachillerato superior y en el preuniversitario*); don Eugenio Hernández Vista (*La enseñanza del vocabulario latino*); P. José Jiménez, C. M. F. (*La enseñanza de la traducción del latín*); don Manuel Fernández-Galiano (*El alumno del Bachillerato ante el griego*); don Eduardo Obregón (*La enseñanza de la gramática griega*); P. Aurelio Peña, Sch. P. (*La enseñanza del vocabulario griego*) y don Luis Gil Fernández (*La enseñanza de la traducción del griego*).

A continuación de casi todas estas conferencias y ponencias hubo interesantes debates. Desde el punto de vista estrictamente pedagógico predominó la tendencia a realzar la importancia de la enseñanza del vocabulario y a combatir el abuso de la sintaxis enseñada como disciplina casi independiente en vez de ir deduciéndola poco a poco de los textos mismos. También se tendía a abreviar en lo posible la traducción de frases sueltas para empezar cuanto antes a traducir textos seguidos; la importancia que se debe dar a la ambientación histórica y literaria de los textos fué también reconocida generalmente.

Asimismo, hubo acuerdo casi unánime sobre diversos puntos de la organización de la enseñanza que afectan a nuestras disciplinas. Se consideró impropio—aunque justificable en el año de transición—el sistema de las frases sueltas para las pruebas de latín (Bachillerato elemental) y griego (Bachillerato superior) y preferible el proponer para el examen trozos sencillos sobre cuyo contexto y contenido se dé una indicación, lo cual se podría extender incluso a las dificultades más graves de vocabulario y a los nombres propios. En cuanto al curso preuniversitario se opinó que el latín no debe quedar reducido a los textos jurídicos tardíos, etc., aunque hay que reconocer su utilidad siempre que no sean demasiado técnicos; concretamente, se estimó necesario que en ese curso al menos se dedique algún tiempo a la poesía latina clásica. Con relación al griego fué opinión unánime que para que alcance algún valor en el Bachillerato debe tener una importancia grande en el curso preuniversitario, y para ello debe llegarse a su exigencia en las pruebas de madurez como está previsto por la Ley.

Al final del cursillo se redactaron sendos escritos dirigidos al Sr. Ministro de Educación Nacional y al Sr. Director General de Enseñanza Media, en los cuales se recogían las conclusiones alcanzadas, a saber, las arriba expuestas y algunas otras, como la petición de que el examen de madurez del grupo de Letras haga posible el acceso a las Facultades de Medicina y la de que en quinto año se reduzca en una el número de asignaturas de los alumnos de Letras para restablecer la igualdad con los de Ciencias. También se insistía en la necesidad de encontrar una fórmula para lograr la uniformidad en los textos de griego y latín en los exámenes de las diversas Universidades.

Como podrán ver nuestros lectores, el cursillo tuvo alto interés, siendo únicamente de lamentar que no pudieran ser más los asistentes. Las conferencias y ponencias irán siendo publicadas por *Estudios Clásicos* en la medida de las posibilidades; por de pronto, en el número presente se encontrarán algunas de ellas en forma de artículos.

REUNIONES SOBRE EL CURSO PREUNIVERSITARIO EN SANTANDER

Organizadas por la Dirección General de Enseñanza Media se celebraron en Santander, durante el mes de agosto pasado, unas reuniones dedicadas al estudio de los resultados del curso preuniversitario y de las mejoras que pudieran parecer convenientes en el momento de legislar definitivamente sobre él. Fueron inauguradas por el Sr. Director General, quien habló sobre los objetivos de ese curso, tan importante en la actual concepción del Bachillerato; y asistieron a ellas muchos profesores seculares y religiosos que trabajaron en perfecta colaboración y elevaron al Ministerio una serie de propuestas elaboradas tras detenido estudio y discusión.

En lo relativo a las lenguas clásicas predominaron los mismos criterios que en las reuniones pedagógicas sobre el griego y el latín, cuyos resultados acabamos de resumir. Añadiremos aquí que la ponencia definitivamente aprobada sobre las pruebas de madurez estatuye un primer grupo de ejercicios comunes a Letras y Ciencias y calificado independientemente. Solamente una vez aprobado este grupo se podría pasar al siguiente, el de las pruebas especiales, que en Letras serían una traducción de latín y otra de griego, siendo considerado como meritorio el comentario histórico-literario del trozo objeto del examen. Se sugería también que en el curso preuniversitario el latín habría de ser diario y al griego deberían reservarse cuatro horas semanales, de lo cual resultaría un exacto paralelismo en todo con la sección de Ciencias.

INFORMACION ACADEMICA

CATEDRAS DE UNIVERSIDAD

Por Orden de 26-VI-1954 («B. O.» del 20-VII) se publica la lista provisional de opositores (cf. pág. 303) a la Cátedra de *Prehistoria e Historia de España de las Edades Antigua y Media e Historia General de España (Antigua y Media)* de la Universidad de Santiago, por la cual se declara aptos a los diez que ya eran firmantes (cf. pág. 158) y se excluye provisionalmente al Dr. Fernández Rodríguez. Por otra de 26-VIII-1954 («B. O.» del 6-IX) quedan admitidos definitivamente los referidos diez opositores. Por otra de 29-IV-1954 («B. O.» del 12-V) se designa el Tribunal formado por el Dr. Pericot, como presidente, y los Dres. Viñas (D. A.), Lacarra, Carriazo y Montero, como vocales; y en calidad de suplentes, los Doctores Pérez de Urbel, como presidente, y Viñas (D. C.), Almagro, San Valero y Castillo, como vocales.

* * *

Por otra de 26-VI-1954 («B. O.» del 21-VII) se publica la lista provisional de opositores (cf. pág. 303) a las Cátedras de *Prehistoria e Historia Universal de las Edades Antigua y Media e Historia General de la Cultura (Antigua y Media)* de las Universidades de Santiago y Valladolid, por la cual se declara aptos a los quince que ya eran firmantes (cf. págs. 158 y 225) y se excluye provisionalmente al Dr. García Larragueta. Por otra de 26-VIII-1954 («B. O.» del 31) quedan admitidos definitivamente los referidos quince opositores. Por otra de 29-IV-1954 («B. O.» del 12-V) se designa el Tribunal formado por el Dr. Tovar, como presidente, y los doctores Gil Múñilla, Viñas (D. A.), San Valero y Ferrandis, como vocales; y en calidad de suplentes, los Dres. García Bellido, como presidente, y Pericot, Montero, Pérez de Urbel y Viñas (D. C.), como vocales.

* * *

Por otra de 30-VI-1954 («B. O.» del 21-VII) se publica la lista provisional de opositores (cf. pág. 303) a las Cátedras de *Arqueología, Epigrafía y Numismática* de las Universidades de Valencia y Valladolid, por la cual se declara admitidos a los Dres. Palol, Jordá y Tarradell y se excluye pro-

visionalmente a los Dres. Esteve, García Guinea y Blanco. Por otra de 7-IX-1954 («B. O.» del 23) se declara definitivamente aptos a los tres citados y al Dr. García Guinea.

* * *

Por otra de 27-IV-1954 («B. O.» del 13-V) se convocan a oposición las Cátedras de *Lengua y Literatura Latinas* de las Universidades de Granada y Sevilla. Por otra 9-IX-1954 («B. O.» 1-X) se publica la lista provisional de opositores, por la cual se declara admitidos a los Dres. Mariné y Dolç y se excluye provisionalmente a los Dres. Palomar, García de Diego, García Calvo, Ruiz de Elvira, Bejarano y Castresana.

* * *

Por otra de la misma fecha, publicada en el mismo «B. O.», se convoca a oposición la Cátedra de *Lengua y Literatura Griegas* de la Universidad de Valladolid. Por otra de 8-IX-1954 («B. O.» del 23) se publica la lista provisional de opositores, por la cual se declara admitidos a los Dres. Pallí, Vives y Sanmartí y se excluye provisionalmente a los Dres. Obregón, Rabanal y García Calvo.

* * *

Por otra de 28-IV-1954 («B. O.» del 13-V) se convocan a oposición las Cátedras de *Derecho Romano* de las Universidades de Barcelona y Valladolid. Por otra de 20-VII-1954 («B. O.» del 13-VIII) se publica la lista provisional de opositores, por la cual se declara admitidos a los Dres. Fuenteseca, Latorre y López Núñez y se excluye provisionalmente a los doctores García Garrido, Arias e Iglesias Cubría. Por otra de 7-IX-1954 («B. O.» del 23) se declara definitivamente admitidos a los seis opositores citados.

* * *

Por otra de 15-VII-1954 («B. O.» del 14-VIII) se nombra Catedrático de *Historia de las Religiones* de la Universidad de Madrid al Dr. Alvarez de Miranda. La oposición había sido convocada por Orden de 7-VIII-1953 («B. O.» del 11-IX), y el Tribunal, designado por otra de 26-IV-1954 («B. O.» del 4-V), estaba compuesto por los Dres. Lain, García Bellido, Montero, García Villoslada y Pérez de Urbel.

* * *

Por otra de 25-II-1954 («B. O.» del 21-V) se concede la excedencia voluntaria al Catedrático de *Filología griega* de la Universidad de La

Laguna Dr. Sánchez Lasso de la Vega. Por otra de 4-V-1954 («B. O.» del 12) se declara desierto el concurso anunciado (cf. pág. 303) para cubrir dicha Cátedra con el nombre de *Lengua y Literatura Griegas*.

* * *

Por otra de 10-VI-1954 («B. O.» del 25) se designa el Tribunal para la oposición a la Cátedra de *Historia primitiva del hombre* de la Universidad de Madrid, convocada por Orden de 7-VIII-1953 («B. O.» del 11-IX). Dicho Tribunal está compuesto por los Dres. Sánchez Cantón, como presidente, y Pericot, Montero, Camón y Castillo, como vocales; y en calidad de suplentes, los Dres. Viñas (D. C.), como presidente, y Mergelina, Navascués, Beltrán y San Valero, como vocales.

CATEDRAS DE INSTITUTO

Por Orden de 20-V-1954 («B. O.» del 6-VI) se nombra por concurso (cf. pág. 303) para la Cátedra de *Lengua Latina* del Instituto de Vitoria al Sr. Ochoa de Olza, que la ocupaba en Soria.

* * *

Por otra de 8-VI-1954 («B. O.» del 7-VII) son designados para sus respectivas Cátedras de *Lengua Latina* los propuestos en virtud de oposición a quienes citábamos en pág. 304. Por otra de 10-VI-1954 («B. O.» del 7-VII) son designados los propuestos para las Cátedras de *Lengua Griega* a quienes mencionábamos en págs. 307-308 y se declaran desiertas las Cátedras citadas en la última de dichas páginas.

* * *

Por otra de 18-VIII-1954 («B. O.» del 29) se anuncian a concurso de traslado las Cátedras de *Lengua Griega* de los Institutos de Badajoz y Lugo (masculino).

* * *

Por otra de 27-VIII-1954 («B. O.» del 9-IX) se aprueba la permuta en virtud de la cual pasan a la Cátedra de *Lengua Latina* de Avilés el Sr. Domínguez Navamuel, y a la de Torrelavega, el Sr. Muñoz Valle.

ESCUELAS DE COMERCIO

Por Orden de 31-V-1954 («B. O.» del 13-VI) se designa para desempeñar, en virtud de concurso (cf. pág. 304), las enseñanzas de *Lengua Latina* en las siguientes Escuelas de Comercio a los Catedráticos de los Institutos citados entre paréntesis que a continuación se relacionan: Barcelona, Sr. Santos Coco (Balmes). Coruña, Sr. Rodríguez Alcalde (masculino). Murcia, Sr. Andreo (masc.). Oviedo, Sr. Recio (femenino). Madrid, Sr. Pariente (S. Isidro). Palma de Mallorca, Sr. Bosch (masculino). Pamplona, Sr. Martínez Ugartemendía (femenino). Sabadell, señor Vergés (Manresa). Salamanca, Sr. Asís (femenino). Sevilla, Sr. García de Diego (masc.). Valladolid, Sr. García y García de Castro (masc.).

INFORMACION BIBLIOGRAFICA

ESTUDIOS CLÁSICOS publicará reseñas bibliográficas de todos aquellos libros más o menos relacionados con nuestras materias cuyos autores o editores envíen un ejemplar a la Redacción. Desde luego, el único responsable de los conceptos u opiniones científicas expresadas en las reseñas será el autor de las mismas.

BERENGUER AMENOS, JAUME: *Tucídides. Història de la guerra del Peloponès*. I. Texto revisado y traducción. Barcelona, Fundació Bernat Metge, 1953, 162 págs, de las que son dobles las págs. 50-134.

Es curioso lo que ocurre con determinados autores en ciertas épocas. Hace una docena de años, cuando se celebraron las primeras oposiciones de griego de Institutos, los opositores que no dominaban muy bien el alemán o no tenían acceso a las clásicas ediciones de Poppo-Stahl, Böhme-Widmann y Classen-Steup se veían y se deseaban para poder preparar medianamente un autor tan fundamental como éste, y ahora, de pronto, en estos últimos años, surgen por doquier ediciones y traducciones; pero sucede, por esta anarquía que impera en los trabajos sobre tema clásico y que no habrá Congreso ni Asociación que arregle, que, en lugar de repartirse la labor para cubrir el mayor campo posible, todos los editores o hermeneutas comienzan por el libro I; así, Gomme, con su comentario del año 1950, y luego Maddalena, con el suyo del 1951, y luego Rodríguez Adrados, que es el único que, en 1952, llega en su traducción hasta el libro V inclusive, y por último, la Sra. Romilly y Berenguer, que, casi simultáneamente, salen ambos con otra edición bilingüe del I. Espéremos, en fin, que ninguna de estas obras comenzadas se quedará incompleta y que dentro de unos cuantos años podremos tener varias buenas ediciones del gran historiador de las guerras del Peloponés.

En cuanto a ésta que nos ocupa, podemos calificarla sin duda alguna de excelente. La introducción no es muy larga, pero trata suficientemente los diversos problemas de la vida de Tucídides y la génesis de su obra. El texto no contiene novedades; sigue, por lo que el editor nos dice, a Hude y a Stuart Jones, sin que se nos ilustre acerca de cuál ha sido su criterio en caso de discrepancia de dichas ediciones. El aparato crítico está des-
embarazado, como corresponde a una obra destinada a no especialistas, de

todo, aquello que no afecte al sentido o estilo de la obra, y aún podría haberse simplificado más, pues quedan incluso algunas variantes puramente ortográficas; las notas al pie de la versión no son muchas, pero resultan útiles. Y en cuanto a la traducción en sí, sólo plácemes merece por la fidelidad con respecto al pensamiento de Tucídides y por la pureza y corrección del catalán empleado. Y nada digamos de la presentación, que es todo lo irreprochable que puede esperarse de un tomo más de la ya nutrida colección de la Fundació Bernat Metge.

Enhorabuena, pues, a este traductor y editor, que deja al final de su introducción una nota actual, demasiado actual, de melancólico pesimismo: «Perquè l'antiga Grècia és la moderna Europa, intel·ligent, culta i creadora, però incapaç d'unir-se...»—M. F. GALIANO.

OLIVES CANALS, JAUME: *Plató. Diàlegs. IV*. Texto y traducción. Barcelona, Fundació Bernat Metge, 1952, 158 págs., de las que son dobles las páginas 44-122 y 136-156.

La colección de los diálogos platónicos en la serie Bernat Metge, había quedado interrumpida, después de tres volúmenes publicados en los años 1924 a 1928, por la prematura muerte de Joan Crexells, cuya obra fué continuada por los señores Serra Hunter y Riba. Ahora vemos con satisfacción cómo se da continuación a esta parte tan importante de la Literatura griega con un tomo IV que comprende el *Cratilo* y *Menéxeno* y que ha sido encomendado a un buen conocedor de los clásicos y de la lengua catalana como es el profesor Olives.

Nos excusará muchas palabras el seguir esta reseña tan inmediatamente a la del Tucídides de Berenguier, pues bastará con remitir al lector a esta última para que aplique *in mente* a Olives y a su obra todo lo que allí se dijo; pero con una particularidad, y es que el tratarse de un diálogo tan difícil de traducir como el *Cratilo*, con sus etimologías y referencias lingüísticas que plantean verdaderos problemas embarazosos al traductor concienzudo, añade todavía un realce especial a la labor magnífica que es esta versión platónica. Excelente trabajo que permite augurar un franco éxito para los ulteriores volúmenes, que esperamos aparezcan con ritmo no demasiado lento.—M. F. G.

DINO PIERACCIONI: *Morfologia storica della lingua greca*. Florencia, Vallecchi, 1954, 250 págs.

Dino Pieraccioni, que ha honrado ya las páginas de esta revista con su colaboración, es de ese tipo de eruditos, hoy día poco frecuentes, que tienen puesto su interés simultáneamente en la Filología y en la Lingüística, y así, después de habernos dado interesantes libros y trabajos *de re*

philologica, ahora nos sorprende con esta bellísima Morfología, elegantemente presentada y de contenido denso y extraordinariamente valioso. Era difícil, después de la obra maestra de Chantraine, hacer un libro que no resultase por lo menos superfluo en esta rama de la Gramática griega; pues bien, Pieraccioni ha tenido el acierto de presentar la materia en forma tan bien ordenada y con una doctrina tan irreprochable y certera que no dudamos en reputar el librito de imprescindible para la biblioteca no ya de un profesor de Enseñanza Media, sino de los verdaderos especialistas.

Algunas erratas (léase «Liddell» en pág. 10, 19; «ricerche», *ibid.* 6 f., y *διὰλεξτος* en 18, 19) no bastan a arrojar ni la más mínima sombra sobre la brillante calidad de esta obrita, por la que felicitamos calurosamente al colega Pieraccioni.—M. F. G.

JOAQUÍN M.^a DE NAVASCUÉS: *El concepto de la Epigrafía*. Discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia. Contestación de don Manuel Gómez Moreno, Madrid, 1953, 102 págs. y 14 figs.

Destacadísima figura en el resurgir de nuestra epigrafía es el profesor Navascués, a quien se debe la revaloración del problema, excesivamente olvidado, que constituye la datación de los caracteres epigráficos. Bien conocidos son sus trabajos en este sentido, que han motivado el gran interés con que es esperada la publicación de su tesis doctoral, estudio exhaustivo de la epigrafía cristiana emeritense en este sentido de valoración de la epigrafía en su aspecto paleográfico.

En realidad asusta el observar el contraste existente entre la frecuencia con que los caracteres, en especial por lo que se refiere a la epigrafía romana, son fechados con una rigurosidad casi matemática y la fragilísima base en que reposan tales conclusiones. Ya recientemente tuvimos ocasión de señalar las breves observaciones de Hilding Thylander a este respecto y las grandes diferencias existentes entre las cronologías propuestas, basadas en los materiales de Roma, y las propias de los epígrafes de Ostia. Frente a ello el profesor Navascués propugna la necesidad de lo que actualmente no existe, es decir, una epigrafía a *se* cuyo objeto primordial sea el propio epígrafe y no su contenido o su aspecto lingüístico, que hasta ahora ha venido siendo el objeto de la epigrafía y que, de otra parte, ha rendido valiosísimos resultados en lo que al conocimiento del mundo clásico se refiere. Sin embargo, y exceptuando unos pocos ejemplares datados, el principal problema ha sido, en lo que a su utilización como documento histórico se refiere, el de la datación, para el que se recurre, como *ultima ratio*, al estudio paleográfico con respecto al cual se carece casi en absoluto de aquello que con más necesidad se requiere, el disponer de estudios cronológicos de las variaciones y tipos característicos, así como de los especiales, encajados en un redu-

cido marco geográfico. Es ésta la visión y el campo de actividades que propone el profesor Navascués y que ha seguido fielmente en Mérida y actualmente se propone ampliar a otros campos. Las resultantes de este método, basadas en el ensayo emeritense, se exponen, en espera de la publicación de la tesis doctoral a que dieron lugar, en este discurso. Actualmente es posible fechar (el estudio citado fué dedicado sólo a las inscripciones cristianas) los caracteres epigráficos y ordenar cronológicamente la citada serie desde el siglo IV hasta el VII. Es éste el método que ha permitido descifrar, tras numerosas intentonas y fracasos, las tabletas Albertini y cuyas posibilidades son grandes y sobrepasan el campo de lo simplemente paleográfico, puesto que al permitir fechar los caracteres hace posible también fechar las fórmulas y de aquí los epígrafes perdidos.

Celebramos sobremanera la aparición y divulgación de este corpus doctrinal que, a no dudar, motivará la orientación de las investigaciones epigráficas hacia un campo y un método que, inexplicablemente, pese a su primordial y básica importancia, había sido no ya relegado a un puesto secundario, sino casi totalmente olvidado.—A. BALIL.

HANS ZINSMEISTER: *Griechische Grammatik. I. Teil. Laut und Formenlehre*. Munich, Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1954, 250 págs.

Siempre ha sido difícil empresa la de aunar en una misma obra la descripción gramatical de una lengua en todo su detalle con la explicación lingüística de los hechos recogidos. Normalmente, los tratados de Morfología histórica dejan de lado o tratan muy someramente una serie de fenómenos, de orden anológico generalmente, que son, sin embargo, frecuentísimos y, por tanto, esenciales desde un punto de vista descriptivo; a su vez, las Gramáticas escolares, en gracia a la claridad y al orden de exposición que se ven obligadas a seguir por imperativos pedagógicos, pecan con facilidad de incompletas desde el punto de vista lingüístico. Creemos que la presente Gramática Griega de Zinsmeister es, de cuantas conocemos, la que mejor ha logrado esta doble exigencia. De un lado, da una completísima descripción del ático en la que, sin embargo, los paradigmas y varios recursos tipográficos dejan distinguir siempre lo más importante; de otra, la exposición de los hechos va acompañada siempre de su explicación allí donde la conocemos. Esta fundamentación lingüística está hecha siempre con concisión y claridad; precisamente para evitar que desvíe demasiado la atención de la parte descriptiva, sus aspectos más complicados han sido relegados a un apéndice. Puede, pues, decirse que el libro logra unir una descripción completa del ático con un tratado elemental, pero seguro, de Morfología histórica e incluso de Fonética, esta última relegada a la parte final del libro salvo un esquema de las principales reglas que interesan directamente a

la Morfología, las cuales van al comienzo, como es natural. Por la claridad de la exposición y el íntimo entrelazamiento en todo el libro de los dos puntos de vista referidos, resulta éste muy adecuado para ser estudiado por personas que, conociendo en cierta medida el Griego, quieran iniciarse en su estudio científico, así como por estudiantes universitarios y por profesores de Enseñanza Media que deseen una orientación concreta sobre la aplicación de la lingüística a la enseñanza. Sería, pues, muy deseable una traducción al español.

La presentación material del libro es muy buena. Su manejo es facilitado por varios índices y por la adecuada disposición de la materia tratada.—F. R. A.

ANTONIO GARCÍA BELLIDO: *Las colonizaciones púnica y griega en la Península Ibérica*.—JOSÉ DE C. SERRA-RAFOLS: *La Hispania Romana*.—PEDRO DE PALOL SALELLAS: *Arqueología paleocristiana y visigoda*.—ANTONIO BELTRÁN MARTÍNEZ: *Las monedas hispánicas antiguas*. IV Congreso Internacional de Ciencias Prehistóricas y Protohistóricas. Madrid, 1953-1954. Cuatro volúmenes en 8.º mayor de 90, 32, 46 y 44 páginas con 20, 15, 10 y 8 láminas, respectivamente.

Con ocasión del IV Congreso Internacional de Ciencias Prehistóricas y Protohistóricas, celebrado en Madrid en abril del presente año, el Comité organizador del mismo cuidó de la publicación de una serie de guías, cuya redacción fué confiada a destacados especialistas, destinada a mostrar un cuadro completo de la prehistoria y protohistoria hispánica a la luz del estado actual de los conocimientos. En esta serie de publicaciones, magnífica muestra del estado de la investigación de la prehistoria y arqueología españolas, no ha faltado un grupo dedicado a las culturas clásicas. Como puede verse, la concepción y realización de estas guías es distinta de la seguida con ocasión del Congreso de Arqueología celebrado en Barcelona en 1929. En aquella ocasión cuidóse principalmente de la publicación de una serie de monografías sobre las estaciones y museos que habían de ser visitados por los congresistas. En la actualidad, sin que se haya olvidado el aspecto que constituyen las guías de Museos, publicándose las del Arqueológico Nacional, Arqueológico de Barcelona y Museo del S. I. P. de Valencia, se ha atendido preferentemente al estudio culturológico de las distintas etapas de la arqueología hispánica, sin que la antropología ni la numismática hayan sido olvidadas. De esta numerosa colección de guías entresacamos aquellas que por su contenido y especialidad entran en el campo de los estudios clásicos. Cronológicamente ocupa el primer lugar la del profesor García Bellido, dedicada a las colonizaciones púnica y griega, temas a los que este investigador ha dedicado obras fundamentalísimas. Su especialización le ha permitido presentar en un espacio muy reducido, 24 páginas, una visión completa

del curso histórico de estas colonizaciones, topografía de los establecimientos, hallazgos arqueológicos e influencias sobre lo indígena.

Carácter distinto presenta el estudio que Serra-Rafols ha dedicado a la Hispania romana. Tras glosar las modalidades de la romanización en su primera etapa y sus elementos arqueológicos, pasa a estudiar las modalidades económicas de las distintas regiones, combinando los elementos arqueológicos con los datos suministrados por las fuentes y estudiando finalmente, y ello es de notar, pues es tema muy olvidado pese a su importancia, las invasiones germánicas de la segunda mitad del siglo III. Concluye la obra con una relación de los más importantes hallazgos y monumentos romanos en Hispania y una enumeración de los centros museísticos hispánicos más importantes con relación al mundo romano.

La baja romanidad hispánica ha sido estudiada por P. de Palol, destacado especialista en la materia, que, pese a su complejidad, es expuesta con notable claridad sin que la brevedad del texto sea óbice para la enumeración de la casi totalidad de yacimientos y estaciones. El autor estudia especialmente la coexistencia de las zonas culturales influidas por lo romanoafricano (Tarraconense) y por lo visigodoariano (Bética y Lusitania), coexistencia que ha de culminar con la conversión de Recaredo y unificación religiosa del reino en una facies cultural común.

Ya en ocasión del Congreso de Arqueología de 1929 cuidó de incluir la Numismática hispánica, tan olvidada las más de las veces, en la colección de guías publicadas. Este ejemplo ha sido tenido en cuenta en ocasión del reciente Congreso y la Numismática, tan injustamente preterida con harta frecuencia, ha ocupado su puesto en la citada colección de guías. De su redacción ha cuidado el profesor Beltrán Martínez, quien ha escrito una obra de gran interés tanto para el no especialista, para quien constituye una magnífica introducción a la Numismática hispánica, como para el investigador que en ella encuentra una rica fuente de visiones personales de los problemas y sugestivas interpretaciones de los hechos, por todo lo cual auguramos un notable éxito a esta obra, anticipo del tan necesario manual de Numismática hispánica antigua en cuya redacción trabaja el profesor Beltrán.

Este es el conjunto de guías publicadas con ocasión del reciente Congreso de Ciencias Prehistóricas y referentes a Hispania en el periodo clásico: por su contenido y esmerada publicación constituyen una importante aportación a nuestra bibliografía científica.— A. BALIL.

REVISTA DE REVISTAS

Humanidades, vol. V (1953):

A. M. Cayuela: «¿Griego...? ¿Para qué?».—I. Errandonea: *La personalidad del coro, base de la unidad en Edipo en Colono*.—S. R. Brasa: *La Liga del Peloponeso del 550 al 450 a. C.*—D. Mayor: *Prometeo en*

Esquilo y en literatos modernos. ¿Eco del Adán bíblico?—A. M.ª Tor- nos: La Historia en el diálogo «de senectute».

Humanidades, vol. VI (1954):

A. M. Cayuela: *Interés actualísimo del griego. Reflexiones sobre el método de su aprendizaje.*—D. Mayor: *Sobre el pesimismo griego. Dos libros y otros.*

Zephyrus, vol. V (enero-abril de 1954):

A. Tovar: *Numerales indoeuropeos en Hispania.*

Archivo Español de Arqueología, vol. XXVI (2.º semestre de 1953):

A. Blanco Freijeiro: *El vaso de Valdegamas (Don Benito, Badajoz) y otros vasos de bronce del Mediodía español.*—E. Kukahn: *Sobre los orígenes del retrato romano.*—M. A. del Chiaro: *Two Etruscan Plates in Madrid.*—J. M. Blázquez Martínez: *Relieve de Itálica con una representación de la «Potnia Theron».*—C. Martínez Munilla: *Formas decoradas de terra sigillata gálica en la Colección arqueológica de la Universidad de Sevilla.*—A. Ramos Folqués: *Mapa arqueológico del término municipal de Elche (Alicante).*

Ampurias, vol. XV-XVI (1953-1954):

M. Almagro y L. R. Amorós: *Excavaciones en la necrópolis romana de can Fanals de Pollentia (Alcudia, Mallorca).*

Helmantica, vol. V, núm. 17 (mayo-agosto de 1954):

Julio Campos: *Los «Verba media» en Lucrecio.*—Antonio Vives Coll: *Algunos contactos entre Luciano de Samosata y Quevedo.*—Daniel Ruiz Bueno: *La cuestión homérica.*—Manuel M.ª Salcedo: *Acerca de la visión de los intelectuales sobre lo clásico.*—José Alsina Clota: *Una hipótesis sobre el origen del mito de las Danaides.*—Concepción Fernández-Chicarro: *Valor de las mujeres salmantinas en las campañas contra Hanníbal.*—Sebastián Mariner: *Una paradoja fonemática: «Váleri/Valéri».*

OTROS ARTICULOS DE TEMA CLASICO

Esta sección, complemento de la anterior, recogerá aquellos trabajos que, por aparecer en revistas no especializadas en materia humanística, están expuestos a no recibir la debida atención por parte de muchas personas a quienes interesarán.

- P. L. Cilleruelo: *Origen del simbolismo del número siete en San Agustín* [*La Ciudad de Dios*, vol. CLXV, n.º 3 (El Escorial, oct.-dic. 1953), págs. 501-512].
- F. Sanmartí: *El espíritu filosófico de la época socrática* [*Espíritu*, vol. III, n.º 9 (Barcelona, en-marzo 1954), págs. 13-25].
- A. Montenegro: *El tradicionalismo político de Sócrates* [*Rev. Est. Polít.*, vol. XLIX, n.º 72 (Madrid, nov.-dic. 1953), págs. 37-64].
- F. Klingner: *La idea de justicia de Hesíodo a San Agustín* [*Rev. Est. Polít.*, vol. XLIX, n.º 72 (Madrid, nov.-dic. 1953), págs. 23-36].
- E. Elorduy: *El problema del mal en Proclo y el Pseudo-Areopagita* (*Pensamiento*, n.º 36; Madrid, oct.-dic. 1953).
- M. Sciacca: *Platón. Dos mil trescientos años después de su muerte* (*La Ciudad de Dios*, n.º 3; Madrid, oct.-dic. 1953).
- E. d'Ors: *Los argumentos de Zenón de Elea y la noción moderna de espacio-tiempo* (*Theoria*, n.º 6; Madrid, 1953).
- J. Moreau: *El idealismo, platónico* [*Revista de Filosofía*, n.º 47 (Madrid, oct.-dic. 1953), págs. 481-502].
- A. Montenegro: *Trajano, oriundo de España* [*Rev. Arch. Bibl. Mus.*, vol. LX, n.º 1 (Madrid, 1954), págs. 155-166].
- F. Rodríguez Adrados: *Cómo ha llegado a nosotros la literatura griega* [*Rev. de la Univ. de Madrid*, vol. I, n.º 4 (1953), págs. 525-552].
- C. Láscaris-Comneno: *El griego y los estudiantes de Filosofía* (*Revista de Educación*, n.º 10; Madrid, 1953).
- C. Aniz: *Definición agustiniano-tomista del acto de fe* [*La Ciencia Tomista*, vol. XXX, n.º 246 (Salamanca, enero-marzo 1953), págs. 25-74].
- W. Jaeger: *Alabanza de la ley. Los orígenes de la Filosofía del Derecho y los griegos* [*Rev. Est. Polít.*, núm. 67 (Madrid, en-febr. 1953), págs. 17-48].
- A. de Hoyos Ruiz: *Estudio semántico del vocablo οὐσία* [*Anales de la Univ. de Murcia*, vol. X, n.º 3 (1952), págs. 363-433].

INFORMACION CIENTIFICA

AMPURIAS: ULTIMOS HALLAZGOS Y EXCAVACIONES

Con el ritmo habitual han continuado durante el presente año de 1954 los trabajos de excavación en Ampurias, y durante este tiempo, y paralelamente al trabajo de campo, ha continuado la labor de estudio con vistas a publicación de los materiales obtenidos en campañas anteriores. Señalemos entre las últimas publicaciones de tema ampuritano el primer volumen (*Las necrópolis griegas*) de la obra del prof. Dr. D. Martín Almagro, director de las excavaciones y del Museo Monográfico de Ampurias, titulada *Las necrópolis de Ampurias* (Monografías Ampuritanas. III. Barcelona, 1953) y galardonada en 1952 con el Premio Martorell; el segundo volumen aparecerá en breve. Dos boles megáricos, procedentes de las primeras campañas de excavaciones, han sido publicados por la señorita Vegas (*Dos vasos megáricos de Ampurias*, en *Ampurias* XV-XVI 1953-54, 352-355), lo cual es prueba del trabajo de revisión que viene efectuándose de los materiales ampuritanos hallados con anterioridad a las excavaciones oficiales o en la primera etapa de las mismas. Entre los trabajos de próxima publicación o cuya elaboración se halla muy avanzada figuran las «Monografías Ampuritanas» dedicadas a la ciudad tardorromana y visigoda; al estudio de las lucernas, la cerámica griega y las casas; entre otros temas que serán brevemente estudiados podemos citar el anfiteatro y la palestra, la cerámica de Cales, la *terra sigillata* hispánica, la revisión de los vasos sudgálicos firmados, con el fin de dar a conocer los punzones no estudiados por Oswald y Knorr, y las cerámicas de Arezzo, cuya publicación ha de constituir una importantísima aportación al conocimiento de esta cerámica tan mal estudiada hasta la fecha.

La campaña de 1954 ha sido muy fructífera en hallazgos. Iniciados los trabajos en la zona N. E. de la muralla cesariana con el fin de continuar la labor iniciada en 1953, de limpieza y desescombro de este sector, cubierto por un basurero que había sido objeto de una serie de trabajos estratigráficos desde 1945 a 1953 y cuya utilización no pasa de los últimos años del reinado de Claudio, hallóse un abundante material muy deteriorado, ciertamente, pero en el que no faltaban las piezas interesantes. Destaca entre ellas un fragmento de un molde destinado a la fabricación de boles de estilo megárico y un vaso aretino del taller de Perennius (forma Drag. IX) decorado con escenas de caza. Continuando la excavación des-

cubrióse en una zona en que la muralla había sido arrasada hasta los cimientos, y junto a una afloración de la roca, una nueva necrópolis totalmente desconocida hasta la fecha y que ya había sido destruída en parte al construirse la muralla. A pesar de ello esta necrópolis, en la que predomina el rito de la incineración, ha sido muy rica en hallazgos y en especial de conjuntos bien datados. Se trata de una serie de tumbas de la segunda mitad del siglo VI correspondiente a un grupo de indígenas helenizados, como indica el rito de la incineración, pues en esta época las tumbas griegas son siempre de inhumación; en los ajuares, las especies cerámicas propias de los campos de urnas catalanes aparecen acompañadas de vasos de «bucchero nero», arribalos corintios, vasos áticos de figuras negras, etc. Interesantes son los objetos de bronce, entre los que figuran fibulas, placas de cinturón, cascos, etc., todo ello bien fechado, lo cual constituye una importante aportación a la cronología de estos materiales. Procedente de una tumba destruída figura como objeto notable una figurita de cerámica que representa a una diosa madre.

En el interior del recinto de la ciudad han continuado los trabajos de excavación en la casa núm. 2, sita al S. de la núm. 1. Una considerable zona del sector SO. de esta casa ha sido excavada. Se trata de una lujosa vivienda más moderna que la casa núm. 1, pero desgraciadamente muy destruída, pues en buena parte de la misma los restos son muy superficiales, aunque en la parte O. y en las inmediaciones del *decumanus* A de la ciudad los pavimentos se hallan a unos dos metros de profundidad; es muy notable el estado de conservación de los muros. Entre los hallazgos efectuados en esta casa durante la presente campaña destaca un mosaico geométrico representando una estrella. Es éste el primer mosaico geométrico hallado en Ampurias en que aparece la policromía. Es una pieza de factura muy rústica, posiblemente obra de un mosaista local y que presenta la particularidad de haber sido cubierto, en una fecha indeterminada, por el basamento de un triclinio, lo que provocó una modificación general de la disposición de los accesos de la habitación; anotemos que dicho mosaico estaba dispuesto como emblema de un pavimento de *opus signinum*, lo que, junto con otros hallazgos ampuritanos, induce a rebajar la cronología final de este tipo de pavimentos. Otras piezas interesantes son, además de un magnífico bronce aplique decorativo de un mueble, una nutrida serie de vasos de *terra sigillata* en que predomina lo sudgálico, si bien con una nutrida representación de lo hispánico, y de cerámicas grises correspondientes a las últimas manifestaciones en época imperial de los alfares ampuritanos especializados.

Ya fuera del campo del mundo clásico, pero de altísimo interés histórico por constituir una manifestación de la última etapa, muy decadente y pobre, de la vida de la ciudad al intentar los primeros condes de Ampurias constituirla en capital del condado, figuran las excavaciones efectuadas en la iglesia de San Vicente, edificada junto al camino medieval, continuación de una vía romana, que bordeando el Ter conducía de Am-

purias a Gerona. Estas excavaciones son hasta el momento las primeras realizadas en una construcción medieval con un objeto puramente arqueológico y, por tanto, histórico. Junto con la pequeña iglesia ha sido excavado un importante sector de la necrópolis adjunta. Nada artístico ni bello ha sido hallado en estas excavaciones, pero sus resultados son un elemento básico para la reconstrucción histórica de la vida privada altomedieval en el N. E. hispánico, y existe el plan de excavar en próximas campañas otras iglesias próximas a Ampurias y sincrónicas a la de San Vicente, cuya excavación se ha revelado tan fecunda no en piezas museísticas, pero sí como fuente de conocimientos históricos al aclararse problemas y plantearse otros cuya solución es de esperar pueda hallarse al excavar otras iglesitas próximas.

Junto a este trabajo de campo y al ya citado de investigación y publicación figura, menos aparente, pero imprescindible, el de reordenación de almacenes, necesario al aumentar con las nuevas campañas el volumen de los materiales almacenados, y de restauración, realizado conjuntamente por el personal especializado de los talleres de los Museos de Ampurias y Barcelona. También ha sido renovado parcialmente el material expuesto en algunas vitrinas del Museo; se procura que con su contemplación el visitante pueda formarse una idea de la marcha de los trabajos.

Tal es, brevemente expuesta, la exposición sumaria de los principales resultados de la campaña de excavaciones de Ampurias del 1954, rica en resultados y que constituye un augurio para la próxima de 1955.—A BALL.

IX SESION INTERNACIONAL DE LA «SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DES DROITS DE L'ANTIQUITE»

(Nancy, 25-28 de septiembre de 1954)

En la bella ciudad francesa de Nancy—antes Nancy y en un principio *castrum Nanciacus*—ha celebrado su IX reunión la Sociedad Internacional de Historia de los Derechos de la Antigüedad, que dirige el insigne romanista belga Fernand de Visscher, catedrático de Lovaina. A este certamen, diestramente organizado por el prof. J. Imbert, de Nancy, han concurrido ilustres estudiosos de Alemania, Bélgica, España, Estados Unidos, Francia, Holanda, Italia y Suiza.

Ha sido presidente de esta IX Sesión el prof. Félix Senn, decano honorario de la Facultad de Derecho de Nancy. La presidencia fué concedida, sucesivamente, a los profesores Abel, Simonius, Paoli e Iglesias.

Buen número de comunicaciones se refirieron al tema central propuesto para esta Sesión, que era el de las fundaciones en los diferentes Derechos antiguos. Sobre tal tema trataron los profesores J. Pirenne (Bruselas): Derecho egipcio; F. de Visscher (Lovaina) y G. le Bras (París): Derecho romano; J. Gaudemet (París): *Le problème des fondations en Occi-*

dent aux IV^e et V^e siècles; A. Abel (Bruselas): *Fondations byzantines et waqfs arabes*. Sobre las fundaciones bizantinas fué leída, en su ausencia, una comunicación de A. Philipsborn (Bruselas). Alvaro d'Ors fué sorprendido, en el momento mismo de comenzar el Congreso, por la noticia de la muerte de su ilustre padre. Su obligado retorno a España, en tan triste ocasión, nos privó de la comunicación que tenía anunciada sobre el tema de las fundaciones.

Presentaron comunicaciones sobre temas libremente elegidos los profesores F. de Visscher (Lovaina): *Labéon et les ventes forcées de terres aux vétérans des guerres civiles*; H. Levy-Bruhl (París): *Les témoins de la litis contestatio*; U. E. Paoli (Florencia): *La prorrésis contre le meurtre dans la législation de Dracon*; J. Iglesias (Madrid): *Les romanistes et l'heure présente*; U. Brasiello (Bologna): *Aspetti innovativi delle costituzioni imperiali*; J. Coudert (Nancy): *La théorie de l'intérêt en matière de contrat pour autrui*; J. C. Van Oven (Leiden): *Condicere et repetere*; G. Lepointe (París): *Sur quelques textes de St. Augustin, De civitate Dei*; Santi di Paola (Catania): *Quelques remarques sur la nature de l'hereditatis petitio*; M. I. Finley (Englewood, N. J.): *Gift and Marriage in Homer*; A. Guarino (Nápoles): *Il classicismo dei giuristi classici*; J. Roussier (Argel): *La fixation du terme dans le prêt de consommation à Rome*; R. Orestano (Génova): *Une nouvelle forme de succession entre vifs dans le droit de Justinien*.

Todo el Congreso se desenvolvió en un clima de gran cordialidad. Los congresistas fueron agasajados por el rector de la Universidad, el alcalde y el prefecto. Un día fué dedicado a la visita de la ciudad de Metz bajo la docta guía del prof. Schneider, decano de la Facultad de Letras de Nancy.—J. IGLESIAS.

CONFERENCIAS DE TEMA CLÁSICO EN LA UNIVERSIDAD «MENENDEZ Y PELAYO» DE SANTANDER

Dentro del curso de Humanidades, dirigido por el Rector Magnífico de la Universidad de Madrid D. Pedro Laín, tuvo lugar los días 7, 9 y 10 de agosto un pequeño ciclo de tres conferencias sobre el concepto del hombre en la antigüedad clásica. Estuvieron a cargo de D. Manuel Fernández Galiano (*El concepto del hombre en el pensamiento griego arcaico*), D. Francisco Rodríguez Adrados (*El concepto del hombre y el humanismo en Sócrates y Platón*) y D. José Sánchez Lasso de la Vega (*El humanismo en las épocas helenística y romana*).

Desde nuestro punto de vista hemos de citar también, dentro del curso de Humanidades, la primera de las tres conferencias de D. Pedro Laín sobre *Medicina y humanismo*; en la cual estudió la concepción de la enfermedad en la antigüedad; la de D. Antonio Tovar sobre *La Filología clásica como forma de Historia particular* y la de D. Antonio García y

Bellido sobre *Situación actual de la Historia del arte antiguo*. Aunque no fuera estrictamente de tema clásico, citaremos también la conferencia del señor Ruiz de Elvira sobre *Fundamentación del Sobrehumanismo*.

Estas conferencias fueron seguidas con interés por numeroso público, la mayor parte especializado en los estudios clásicos, lo que demuestra la conveniencia de llevar el resultado de nuestros estudios a un público culto lo más amplio posible.

OTRAS NOTAS CIENTÍFICAS

Leemos en el «B. O. del E.» del 14 de junio de 1954 un edicto del 19 de mayo por el que se concede audiencia pública a cuantos tengan interés en el expediente relativo a la clasificación de la «Fundación Pastor de Estudios Clásicos» instituída en Madrid por D. Antonio Pastor. Los lectores de nuestra revista, que varias veces—la última en pág. 143—se ha referido al noble y generoso proyecto, se felicitarán sin duda de verlo en vías de definitiva regulación.

* * *

Para el 12 a 15 de abril de 1955 se anuncia la celebración en Salamanca del V Congreso Internacional de Ciencias Onomásticas (Toponimia y Antroponimia), patrocinado por la Universidad de aquella ciudad. Se prevé el estudio de, entre otros, los siguientes temas: «Tareas, métodos y terminología de la Onomástica», «Onomásticas preindoeuropea, prerromana, vasca, indoeuropea, romana, hispánica (con inclusión de la de América), germánica, eslava, africana, del Oriente antiguo y moderno», «Onomástica y ciencias afines», «Normalización internacional de la ortografía de los nombres geográficos», «Encuestas onomásticas en escala mundial», etcétera. El Comité organizador está presidido por D. Antonio Tovar y monseñor Antonio Giera. El Secretario es D. Luis Cortés; el Tesorero, don Manuel García Blanco, y figuran en él también los Sres. Alvar, Badía, Lázaro, Michelena y Zamora. Con dicho organismo colabora en la organización de tan interesante reunión el Centre International d'Onomastique de Louvain y su director M. H. J. van de Wijer, Secretario general del Comité Internacional de Ciencias Onomásticas.

* * *

Un organismo científico que comienza su vida con grande y vigorosa actividad es la Asociación Internacional para la Historia de las Religiones. Por una parte se anuncia la celebración en Roma, durante los días 17 a 23 de abril de 1955, del VIII Congreso Internacional de Historia de las Religiones, cuyo tema central será «El rey-dios y el carácter sagrado de la

realiza»; por otra, han aparecido varios fascículos de la nueva revista *Niemen*, que dirige R. Pettazzoni, y está en prensa el primer volumen de la serie de suplementos, que será una colección de trabajos del mismo profesor; y, en fin, en este año se dice que aparecerá el primer tomo, correspondiente al año 1952, de la bibliografía sistemática de la materia de que se ocupará en lo sucesivo Henriette Boas. ¡Buena labor!

* * *

En los días 26 de agosto a 5 de septiembre se desarrolló en Jaca el IV Curso de Técnica Arqueológica, que, bajo la dirección del catedrático don Antonio Beltrán, comprendió lecciones teóricas complementadas con el estudio de los problemas de la región y excursiones varias. En el curso tomaron parte los profesores Almagro (*Síntesis de prehistoria española*), A. Beltrán (*Alfabetos prerromanos de España*), P. Beltrán (*Numismática hispánica*), Caro Baroja (*Cuestiones filológicas sobre la Hispania antigua*), Lamboglia (*La romanización de Hispania a través de las fuentes*) y Sangemeister (*Síntesis de prehistoria de Europa central*).

* * *

El 18 de septiembre pasado se celebraba en Viena, con asistencia del Secretario de Estado Dr. Fritz Bock, la reapertura de la colección de papiros de la biblioteca nacional austríaca, que tanto hubo de sufrir como consecuencia de la guerra mundial. Un paso más hacia el restablecimiento de la normalidad científica en la Europa central.

* * *

Recibimos invitación para una sesión de la Academia Grecolatina que se habrá celebrado en el Seminario Menor «Mons. Vera» de Florida (Uruguay) el 4 de julio último. En ella tenemos una muestra de cómo empiezan nuestros estudios a recibir la debida atención en los países americanos.

* * *

La Comisión Oficial del Centenario de S. Agustín (cf. pág. 221) ha organizado un ciclo de conferencias que fué inaugurado por el profesor Sciacca, de la Universidad de Génova, cuya disertación, pronunciada el pasado día 8 de octubre en el C. S. I. C., llevaba por título el de *Agostino, fondamentale ed attuale*. El prof. Sciacca, muy conocido ya en España, dejó también esta vez inmejorable impresión.

* * *

Los estudios helénicos tuvieron este año lugar de honor en el VII Curso Internacional de Verano de Molinoviejo (Segovia), cuya conferencia inaugural, pronunciada el 31 de julio último por don José M.^a Sánchez de Muniáin, se titulaba *La pereza a la luz de la ética griega y de la ética cristiana*.

* * *

El investigador Michael Ventris, que ha adquirido gran celebridad en menos de un año por sus sensacionales descubrimientos en el campo de la Lingüística protogriega (cf. págs. 131-133 y 397), empieza a cosechar los frutos de su merecida fama con el nombramiento de doctor *honoris causa* de que le ha hecho objeto la Universidad de Uppsala.

* * *

La veterana revista *Greece and Rome*, que viene publicando con gran éxito la Classical Association como un órgano de divulgación e información de estas materias, inicia una nueva serie, cuyo número I será el tomo correspondiente al año actual.

* * *

Una revista más dedicada en Italia a los temas humanísticos: la *Rivista di studi classici*, que dirige en Turín el profesor Vittorio d'Agostino y de la cual se han publicado ya varios números.

* * *

Otra revista alemana que reaparece después del largo paréntesis impuesto por la guerra es el *Archiv für Papyrusforschung*, cuyo volumen XV, redactado todavía por Wilcken en 1943, está ya en nuestros estantes como una promesa de la brillante segunda época que, sin duda, habrá de conocer tan prestigioso órgano.

* * *

También sale de nuevo a la luz con el volumen XLVIII, después de una interrupción de varios años, la *Römische Quartalschrift für christliche Altertumskunde und Kirchengeschichte*.

* * *

Se ha llegado a un acuerdo para que una importante publicación papirológica que quedó interrumpida en los últimos años pueda continuar su desarrollo: la *Berichtigungsliste der griechischen Papyrusurkunden aus*

Aegypten correrá en lo sucesivo a cargo de los Institutos papirológicos de las Universidades de Marburgo y Leiden.

* * *

El *Thesaurus Linguae Latinae*, con ocasión del septuagésimo aniversario de su activa redactora Dra. Ida Kapp, le ha dedicado un volumen de homenaje llamado *Thesaurismata* y lleno de valiosas aportaciones filológicas.

* * *

Otro valioso homenaje es el dedicado por sus alumnos, amigos y colegas al gran lingüista Albert Debrunner, profesor ordinario de la Universidad de Berna; se trata (cf. nuestra pág. 292) del libro titulado *Sprachgeschichte und Wortbedeutung*, que contiene gran cantidad de trabajos redactados por las mayores autoridades de la Lingüística actual.

* * *

Un grupo de amigos del profesor milanés Luigi Castiglioni —¡y cuántos tendrá este simpático personaje en que el Humanismo es humanidad y cordialidad y comprensión!— ha tenido la buena idea de editar en volumen separado la larga serie de notas que, con el título *Decisa forficibus*, publicó durante varios años en la *Rivista di Filologia*: notas textuales, aducción de paralelos o, simplemente, comentarios sagaces y siempre certeros sobre los autores que iban cayendo en sus manos. Inútil decir cuán valioso resultará el tenerlo junto todo ello.

* * *

También a otras dos personalidades sobresalientes de la Filología y la Arqueología italianas, Aristide Calderini, que acaba de cumplir los setenta años, y Roberto Paribeni, recientemente jubilado, va a serles dedicada una colección de trabajos en que sus amigos, colegas y discípulos dejarán muestras del mayor afecto y admiración.

* * *

Anotamos, en fin, dos publicaciones alemanas del mismo género: *Convivium*, colección de trabajos ofrecida en su septuagésimo año a Konrat Ziegler y editada en Stuttgart, y la *Festschrift* ofrecida como homenaje a Friedrich Zucker y de que se ha encargado una editorial berlinesa.

* * *

Entre los escasos artículos dedicados por nuestra Prensa al centenario del gran Trajano descuella el trabajo que en *ABC* del 8 de junio pu-

blicó D. Antonio García Bellido; se llama «*Optimus Princeps*» y ha gustado mucho a todos cuantos lo leyeron.

* * *

El verano de 1954 ha dejado también triste recuerdo a latinistas y helenistas con la desaparición de varias figuras destacadísimas. El Dr. J. B. Hofmann, redactor del *Thesaurus Linguae Latinae*, continuador del *Lateinisches etymologisches Wörterbuch* de Walde y autor últimamente de un utilísimo *Etymologisches Wörterbuch des Griechischen*, ha desaparecido de entre los vivos el 27 de julio dejando un hueco difícil de llenar en el campo de la Lingüística latina e indoeuropea en general. El Dr. Johannes Stroux, titular de la Humboldt-Universität de Berlín, falleció el 25 de agosto, el mismo día en que cumplía sesenta y ocho años; aun recordamos todos, no sólo sus magníficos estudios sobre el pensamiento griego y romano que quedarán vigentes durante largos tiempos, sino su visita a España del año 1942 como consecuencia de la cual dejó en nuestro país una serie de amigos que con frecuencia pensaron en él durante los posteriores años de dura tribulación. Y finalmente, hemos de llorar también la definitiva ausencia del profesor Gunnar Rudberg, uno de los más admirados y venerados patriarcas de la escuela sueca de Uppsala.

* * *

También sabemos que ha fallecido a los ochenta años de edad el arqueólogo francés Victor Chapot, colaborador de Cagnat en el *Manuel d'archéologie romaine*.

* * *

Una noticia importante para los filólogos clásicos: se anuncia la próxima publicación de crónicas bibliográficas del tipo de los famosos *Bursians Jahresberichte* con un Comité de redacción internacional. La Federación Internacional de Estudios Clásicos, en su reunión del pasado agosto en Copenhague, acordó una subvención para esta importante empresa científica.

* * *

En la misma reunión de la FIEC se dió a conocer oficiosamente el proyecto de la UNESCO de realizar una encuesta mundial entre pedagogos, especialistas y hombres de letras sobre la necesidad de sustituir en los planes de enseñanza nuestro humanismo grecolatino, europeo en suma, por un humanismo más amplio que incluya un conocimiento semejante de los grandes clásicos orientales. La encuesta y sus posibles consecuencias tienen la mayor importancia para el porvenir de nuestros estudios. De todo ello trataremos más adelante.

no sólo para la descripción, sino también para la interpretación de la causa de ciertos cambios fónicos.

Como todos los Congresos, también el de Copenhague fué fecundo fuera de las sesiones, pues la coincidencia de tan gran número de filólogos clásicos (algo más de 500) es siempre una feliz oportunidad para el intercambio de ideas y para la discusión en privado de los temas más diversos. Además hubo algunos coloquios organizados por la misma Comisión del Congreso. En uno de ellos el prof. Irmischer expuso los nuevos planes de la «Kirchenväterkommission». En otro, el prof. Van der Valk dió a conocer el plan holandés para la edición de un manual homérico, que no pareció obtener completa aprobación de los presentes y que encuentra la concurrencia de otra empresa similar ya iniciada en Inglaterra. Los bizantinistas celebraron su reunión anual y trataron de su próximo Congreso, que será en Estambul en septiembre de 1955.

El III Congreso Internacional de Estudios Clásicos se celebrará en el verano de 1959, probablemente en Atenas.—M. S. R.