



LOS ESTUDIOS SICOPEDAGOGICOS DE JEAN PIAGET AL SERVICIO DE LA DIDACTICA DEL LATIN

TOMAS DE LA A. RECIO
Catedrático de Latín en el
INB «Alfonso II», de Oviedo



Tal vez pueda parecer a alguien demasiado ambicioso el título de este sencillo comentario que se me ha ocurrido hilvanar con motivo del reciente fallecimiento del gran pedagogo y sicólogo J. Piaget.

Quiero reducirlo a sus justos límites y declarar de antemano que la fuente informativa de la aportación de J. Piaget a la didáctica del latín procede fundamentalmente de la obra de G. Pire, «*Le latin en question. Vues modernes sur l'étude des langues anciennes*» (1), aunque en determinados casos he consultado la bibliografía del sabio ginebrino.

LO REAL Y LO POSIBLE

El capítulo III de la obra de Pire, titulado «El latín al servicio del descubrimiento de las aptitudes y de su desarrollo», analiza con detalle y profundidad psicológica la actitud de los principiantes ante la traducción de una frase latina. Después de comentar la tendencia del alumno al globalismo, al sincretismo y a la esquematización en el proceso de la traducción, plantea el problema que se le presenta al novel traductor, de la extracción de lo real dentro del amplio campo de lo posible, contenido en un texto latino constituido a veces por una simple frase de variados morfemas nominales o verbales.

El servicio que el latín proporciona a esta operación mental del alumno ha atraído la atención de eminentes psicólogos. No vamos a detenernos en la gama de funciones posibles que las palabras de una sencilla oración, como la que cita Pire:

Metellae ancillae praemia hospites dederunt,

ofrece al alumno.

Sencillamente pone en juego la lógica del adolescente exponiéndolo a una observación psicológica por parte del profesor, reveladora del nivel alcanzado en su desarrollo mental.

Traemos todo esto a propósito de la obra de los autores B. Inhelder y J. Piaget (2) en la que ofrecen un material selecto, preparado con la finalidad concreta de extraer de un amplio campo de posibilidades un sector de lo real,

(1) H. DESSAIN. Liège, 1971.

(2) «*De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*». París, P.U.F., 1955.

que evidencie la correcta aplicación de la prueba y en consecuencia el grado o nivel lógico del sujeto.

G. Pire no duda en considerar como más ventajoso el test de la traducción latina frente a las experiencias propuestas por los autores citados. En éstas se constata simplemente el hecho de la evaluación conseguida por la aplicación de las pruebas, pero en la enseñanza del latín, bien conducida por un diestro profesor, lo que se pretende alcanzar es el desarrollo de la lógica del educando hasta un nivel de perfeccionamiento de acuerdo con las posibilidades de aquél.

He aquí en síntesis las aportaciones que proporciona el estudio del latín, condensadas por el mismo G. Pire en la citada obra (3).

Permite al preadolescente:

- a) Pasar del pensamiento concreto al pensamiento formal.
- b) Acceder al pensamiento hipotético-deductivo (admitida tal hipótesis sobre la forma o la función de una palabra se seguiría tal consecuencia).
- c) Operar la inversión del sentido entre lo real y lo posible.
- d) Alcanzar el dominio de lo posible, es decir, agotar todas las posibilidades que no entren en el campo de lo absurdo o meramente imaginativo.
- e) Elevarse a la lógica combinatoria.
- f) Adquirir una gama rica de esquemas de pensamiento que le serán útiles en cualquier situación de la vida y de los estudios del escolar.

Estas ventajas están avaladas científicamente por los autores Inhelder y Piaget en la obra anteriormente citada.

LA LOGICA FORMAL Y LA LOGICA CONCRETA

Otro aspecto puesto de relieve por G. Pire, a propósito de las grandes ventajas que reporta la enseñanza bien orientada del latín en la preadolescencia, es el que se refiere concretamente al paso del estadio de la lógica concreta al de la lógica formal, gracias a la conquista de las nociones del tiempo y del espacio.

La adquisición de la lógica formal, dice nuestro autor, no es simplemente cuestión de años. Tampoco se consigue con el estudio de muchas materias que sólo manejan el mundo de lo concreto. Es preciso otra escuela, la que tiene como cometido el abstracto numérico y verbal, es decir, las matemáticas y el latín.

También para esta demostración se basa en Piaget y concretamente en la obra en que analiza la noción de tiempo en el niño (4): «Comprender el tiempo es liberarse del presente, no sólo anticipar el porvenir en función de regularidades inconscientemente establecidas en el pasado, sino desenvolver una sucesión de estados, ninguno de los cuales es similar a los otros y cuya conexión sólo puede establecerse por un movimiento de próximo a próximo, sin fijación ni reposo.»

De sus palabras se deduce claramente la distinción entre vivir y comprender el tiempo. El primero se confunde con la instalación del sujeto en el presente, pero conocer y comprender el tiempo es remontarlo o descenderlo despegándose del presente.

Para conseguir esta noción del tiempo nada mejor que el estudio de las dos lenguas clásicas, y concretamente del latín. Múltiples son los procedimientos utilizados por esta lengua para expresar el valor temporal y el sentido relativo de los tiempos. Sería interesante hacer un estudio exhaustivo de los mismos, pero nos detendremos al menos en establecer un recuento de los sistemas más relevantes que utiliza el latín para expresar las circunstancias temporales y el valor relativo en el uso de los tiempos.

(3) Op. cit., p. 121.

(4) «El desarrollo de la noción de tiempo en el niño», J. Piaget. F.C.E. México, 1978.

1. EL TIEMPO

1.-1. El «momento» y la «duración» de la acción. Estos dos conceptos claramente distintos los expresa el latín fundamentalmente por medio de dos casos también distintos: el ablativo y el acusativo, de acuerdo con el valor originario de cada uno de ellos, a saber, de reposo o estabilidad y de movimiento o duración en el tiempo y en el espacio, como luego tendremos también ocasión de ver respecto a este último concepto.

Así pues, cinco son las grandes cuestiones que pueden plantearse relativas a la noción de tiempo, como complemento circunstancial de la oración, a saber:

| <i>Pregunta</i> | <i>Respuesta</i> |
|---|--|
| 1.-Quando?, ¿cuándo? (momento). | Ablativo (a veces con <i>in</i> para mayor determinación). |
| 2.-Quanto tempore?, ¿en cuánto tiempo? (tiempo o momento total). | Ablativo |

Este ablativo es reducible al complemento circunstancial de medio y expresa realmente el *tiempo total* o en cuánto tiempo ha sido terminada una acción: Troia *decem annis* expugnata fuit, Troya fue conquistada al cabo de diez años.

| | |
|--|-----------|
| 3.-Quamdiu?, ¿por cuánto tiempo? (duración) ¿durante cuánto tiempo? | Acusativo |
|--|-----------|

A veces se matiza la duración con la preposición *per* + acusativo para expresar la ininterrupción de la acción: *per singulos dies*, día tras día (ininterrumpidamente).

| | |
|---|---|
| 4.-Quamdudum?, ¿desde cuánto tiempo dura algo? (duración) | Acusativo, con el verbo en presente. |
| 5.-A quo tempore?, ¿desde cuánto tiempo ha tenido lugar algo? (duración) | Acusativo (con el adverbio <i>abhinc</i>); el verbo en pasado. |

Esta última cuestión alterna el uso del *acusativo* con el del *ablativo*, que rebasa el valor puramente locativo de tiempo (momento), para expresar un significado análogo al de origen o separación.

Pero no se agotan aquí los valores de los complementos circunstanciales de tiempo. Como sabemos, por medio de las preposiciones de acusativo: *ad* (*usque ad*), *ante*, *in*, *inter*, *per*, *post*, *sub*, y de las de ablativo: *ab*, *de*, *ex*, *in*, e incluso de los adverbios *ante* y *post* se matizan diversos valores temporales que añaden una nota de relativismo al puro concepto de tiempo.

1.-2. *Los tiempos del infinitivo latino.*—Nos referimos, como es lógico, a los tiempos de la proposición subordinada en modo infinitivo, que no está

introducida por ninguna palabra subordinante y cuyo sujeto propio se pone en caso acusativo.

No cabe duda de que es otro procedimiento específicamente latino, adecuado para grabar en la mente del joven alumno la idea de la relatividad temporal y mediante ella contribuir una vez más a la adquisición de la lógica formal.

Todos sabemos, y no hace falta explicitarlo demasiado, que los tres tiempos del infinitivo: presente, pasado y futuro, no expresan en la proposición de que tratamos un valor temporal absoluto, sino relativo, es decir, en relación con el tiempo de la oración principal de la que dependen.

Así, por ejemplo,

el presente *esse* puede significar *es*, o *era*;
el perfecto *fuisse* puede significar *era*, *fue*, *ha sido*, o *había sido*;
el futuro *futurum esse* o *fore* puede significar *será*, o *sería*, *había de ser*,

según que dependan, respectivamente, de un presente o de un pasado, notando de paso que el condicional *sería* tiene un valor simplemente de futuro con relación a un pasado:

Caesar sciebat se *victurum esse* Pompeium, César sabía que él *vencería* o *había de vencer* a Pompeyo.

1.-3. *Las proposiciones subordinadas temporales.*—Tan complejo e inaprensible es el factor tiempo en el desarrollo de la vida humana que se hace particularmente difícil reducirlo y captarlo por la palabra, para tratar de clasificarlo mediante un sistema coherente y completo en que las conjunciones o modos conjuntivos diversos expresen los ricos y variados matices que encierra la idea de tiempo.

De ahí las distintas y numerosas formas que adoptan, tanto en latín como en español, los subordinantes temporales, que superan con mucho las partículas de subordinación de otras proposiciones.

Una clasificación aproximada, desde el punto de vista de la expresión del concepto «tiempo», podría ser ésta:

Momento de la acción: *cum, ut, ubi, quando* = cuando

Momento inminentemente posterior a la acción: *ut primum, ubi primum, simul, simul ac, simul atque, statim ac* = tan pronto como, en cuanto, así que

Momento repetido de la acción: *quotiens, quotienscumque* = cada vez que, cuantas veces

Anterioridad al momento de la acción: *antequam, priusquam* = antes que

Posterioridad al momento de la acción: *postquam, posteaquam* = después que

Simultaneidad al momento de la acción: *dum, donec, quoad* = mientras, con igualdad de duración de la simultaneidad o con no igualdad de duración

Simultaneidad con expresión de término temporal: *dum, donec, quoad* = hasta que, en espera de que.

Y después de este somero análisis del amplio abanico de valores temporales expresados por las distintas conjunciones latinas, aún cabría distinguir el empleo no indiscriminado de los modos indicativo y subjuntivo, al menos en latín clásico.

Puntualizaremos únicamente que el subjuntivo se reserva para expresar unos matices tan delicados que a veces son apenas observables para nuestra percepción habitual.

Así la partícula *cum* con subjuntivo sirve para exponer una concatenación de hechos referidos al pasado, en los que a la idea de tiempo se añade otra de causa o de oposición, bien indicando simultaneidad, bien anterioridad respecto de la oración principal.

Las conjunciones *antequam*, *priusquam* prefieren este modo para expresar, no la mera anterioridad, sino la intencionalidad, o la duda o eventualidad de la acción verbal:

antequam agatis, cogitate, antes de obrar, reflexionad

Intención: para obrar, reflexionad

Eventualidad: por si tenéis que obrar, reflexionad.

Finalmente las subordinantes *dum*, *donec*, *quoad* usan el subjuntivo si la expresión del término temporal lleva implícita la misma idea de las conjunciones anteriores:

exspecta, dum redeam, espera hasta que regrese

Intención: mi deseo es regresar

Eventualidad: mi regreso no es seguro.

Frente a estas construcciones en subjuntivo, puede observarse el empleo del indicativo y su distinto valor temporal con estos mismos subordinantes temporales:

exspecta, dum redeo, espera hasta que yo regrese o mientras regreso (dando el regreso como seguro),

cuyo presente *redeo* expresa realmente un futuro próximo, casi simultáneo con la esperanza;

o *exspecta dum rediero*, espera hasta que yo haya regresado (dando también el regreso como cierto), pero con la expresión del término temporal en futuro perfecto y no en imperfecto, por querer indicar la acción como acabada o terminada en un momento del futuro: *mientras* (todo el tiempo que dure mi regreso y *hasta que* haya terminado mi regreso).

Y todavía podíamos estudiar el uso de todas estas conjunciones temporales en su aplicación a la expresión de hechos pasados, presentes o futuros, lo que no cabe duda que contribuiría a una mayor ampliación del concepto del tiempo y de su relatividad, pero valga lo dicho para demostrar la importancia del estudio de las conjunciones temporales en orden al tránsito de la lógica concreta al de la lógica formal en los preadolescentes.

1.-4. *La concordancia temporal y su relatividad.*—No es nuestro propósito exponer una vez más el concepto y uso de la correlación de los tiempos entre la principal y la subordinada en latín y menos todavía toda la casuística práctica reconocible en el análisis de los textos clásicos. Remitimos para ello a los tratados de sintaxis más modernos y científicos y, en todo caso, al tomo 81-82 de la Revista «Estudios Clásicos», Temas de C.O.U. (pp. 201-211), «La consecutio temporum», de Bartolomé Segura, en el que ofrece una síntesis clara sobre la materia.

Dando por supuesto este estudio, extraeremos para nuestra finalidad la siguiente consecuencia: Frente a la polivalencia de los tiempos y modos latinos, analizable en los textos vivos de la literatura latina, la concordancia de los tiempos que se observa en determinados escritos, entre la principal y la subordinada, es solamente un mecanismo rígido que pretende reducir a un solo valor la amplia gama de posibles alternativas de tiempos y modos en ambas oraciones.

Otra oportunidad más que ofrece en este punto concreto el latín para contribuir a la construcción de nuevos elementos operativos en el campo de la lógica formal.

2. EL ESPACIO

Tampoco esta noción es fácilmente asimilable por el niño. Piaget le ha dedicado fundamentalmente dos obras (5).

El concepto de espacio debe ser precisado con claridad para su perfecta asimilación. El latín contribuye a ello distinguiendo las distintas cuestiones de lugar que formulan las correspondientes preguntas, y las respectivas respuestas dadas según la índole del término con que se contesta.

En cualquier Gramática de nivel medio pueden observarse los cuadros relativos a los diferentes aspectos del espacio, cuya sucinta enumeración ofrecemos a continuación:

| | | |
|---------------|--------------------|-----------|
| a) situación: | ubi? – ¿en dónde? | Ablativo |
| b) destino: | quo? – ¿adónde? | Acusativo |
| c) origen: | unde? – ¿de dónde? | Ablativo |
| d) tránsito: | qua? – ¿por dónde? | Acusativo |

La matización de las respuestas a estas cuestiones, según se trate de nombres geográficos de lugar mayor o menor, del fin o destino del movimiento, o simplemente de la dirección, del lugar mismo, o de sus alrededores o cercanías, de cosas, o de personas, de medios naturales de tránsito y comunicación, de restos esclerotizados del antiguo caso locativo, etc., enriquece notablemente la fijación del concepto de «espacio» y de su sentido de relatividad en la mente del preadolescente.

Lo mismo podría afirmarse de la serie de adverbios de lugar obtenidos por medio de la relación de pronombres-adjetivos demostrativos, relativos, interrogativos e indefinidos en respuesta a las cuatro cuestiones fundamentales, mediante las características o morfemas correspondientes:

| | | | | |
|------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|--|
| Por ejemplo: | <i>Ubi?</i> i | <i>Quo?</i> o/u | <i>Unde?</i> in/un | <i>Qua?</i> – Cuestiones a – Morfemas |
| Pronombre: <i>hic</i> | <i>hic</i> aquí | <i>huc</i> aquí/acá | <i>hinc</i> de aquí | <i>hac</i> por aquí |
| Pronombre: <i>idem</i> | <i>ibidem</i> allí mismo | <i>eodem</i> allí/ allá mismo | <i>indidem</i> de allí mismo | <i>eadem</i> por allí mismo |

Para terminar el somero estudio de la contribución del latín a la determinación clara del concepto de «espacio» queremos todavía referirnos a la expresión de la «extensión», a la que aludimos ya al hablar del «tiempo».

Por guardar esta idea de «extensión en el espacio» cierta analogía con la de «extensión en el tiempo» o duración de la acción verbal, se expresa también en latín por medio del caso acusativo sin preposición, tanto dependiente de adjetivos que indiquen dimensión como de verbos de contenido semántico, capaz de construirse con un acusativo interno, hoy día independizado y autónomo:

Urbs quindecim milia passuum abest a mari, dista Roma del mar quince mil pasos.

(5) «La epistemología del espacio», Piaget y colaboradores. Buenos Aires, 1971, El Ateneo; «La représentation de l'espace chez l'enfant», París, P.U.F., 1948.

CONSECUENCIA FINAL

Concluamos este modesto trabajo, como sencillo homenaje a la figura brillante en el mundo de la pedagogía y de la sicología del niño y del adolescente, Jean Piaget, citando de nuevo esta reconocida autoridad para romper una lanza, que desgraciadamente no dará en el blanco, no sólo en pro de la continuidad de las lenguas clásicas, y preferentemente del latín, en el Bachillerato, sino para ampliar su estudio en otro ambiente del que fue desalojado no hace muchos años.

Hemos demostrado que el estudio del latín favorece grandemente la actividad de la inteligencia y el desarrollo de la lógica del niño hasta desembocar en la lógica formal. Pero precisamente, según Piaget, este tránsito tiene lugar hacia los doce años y la labor de la «adultización» (valga el neologismo) mental del preadolescente debe continuar todavía durante algunos años. De ahí la necesidad de utilizar un procedimiento tan poderoso como el estudio del latín para conseguir eficazmente esta meta a la edad en que psicológicamente es recomendable.

El antiguo Bachillerato elemental ha sido sustituido prácticamente por la segunda etapa de la Educación General Básica. En aquél el niño se iniciaba con un par de cursos en el estudio de la lengua latina, que luego continuaba en la opción de Letras del Bachillerato superior. Ahora el latín ha desaparecido totalmente de esta 2.^a etapa de la EGB, pero una introducción elemental, en los dos últimos cursos o al menos en el 8.^o curso, como un necesario complemento a tantos años de estudio de la lengua española, contribuiría a clarificar conceptos del idioma nacional y a abrir la inteligencia hacia procesos de consolidación mental en el adolescente.

A la vista tenemos un opúsculo francés titulado «*Initiation au Latin*», de R.-L. Verdier, que no supera las 80 páginas.

Sus tres apartados podrían servir de pauta para la aplicación a nuestro propósito:

- I. Historia de las palabras y de la civilización.
- II. Caracteres generales de la lengua latina comparada con el francés.
- III. Lecturas de iniciación.

No significaría la introducción de una asignatura más en el área filológica, sino dar entrada en ella, dentro del estudio de la lengua española, a una explicación racional de la misma y a una breve sistematización de las características del latín.

Podar los contenidos lingüísticos actuales, despojándolos del excesivo estructuralismo gramatical que con frecuencia los invade y obscurece, sería ofrecer un campo que rellenaría el latín con ventaja y aprovechamiento, tanto en el orden filológico como en el de la dilatación del pensamiento del preadolescente.