

EL PROBLEMA DIDÁCTICO EN LAS LENGUAS CLÁSICAS

Los estudios humanísticos están pasando por unos momentos verdaderamente difíciles. Entre los no cultivadores muchas veces la indiferencia ha dejado paso al menosprecio. No faltan tampoco casos de desaliento en las propias filas de los cultivadores. A los que amamos las Humanidades Clásicas y tenemos fe en su valor formativo de la personalidad humana no dejan de sorprendernos tales actitudes, aunque no consigan descorazonarnos. Es demasiado exagerada la devaluación en que han caído tales estudios para que podamos creer que se trata de algo normal. El fiel de la balanza exige volver a una posición equilibrada equidistante del entusiasmo desmedido y del menosprecio injustificado. Lo triste será que la reacción llegue cuando el déficit de humanismo haya causado ya irreparables estragos a la estirpe de Adán y no sea posible subsanarlo sin la paga de un tiempo y unos esfuerzos que estamos perdiendo ahora.

Es evidente que la causa principal de la mencionada crisis del Humanismo está en el concepto materialista de la sociedad actual que, embriagada de técnica, busca en todas las cosas un resultado inmediato y no cotiza más que aquello que le permite al hombre adueñarse de la naturaleza y de sus leyes. El afán de riquezas, comodidades y progreso obnubila la mente de los hombres y no les deja ver cuán menguada y exigua será la ganancia si todo ello se consigue a precio de ser menos hombres. Y no quiero indicar con ello que la técnica degrade, sino que la exclusiva atención a la misma importa una negligencia en el cultivo del hombre. Y técnica sin humanismo va a ser más perjudicial que beneficiosa para el género humano. Se habla sí de un humanismo de la técnica. No acabamos de comprender lo que se quiere significar con esta frase. Resulta sin embargo inverosímil que sus defensores pretendan equiparar este humanismo con el otro y aun pretender que le suplante.

Pero no toda la culpa de la crisis actual del Humanismo está de parte de la técnica. Ha habido también fallos por parte de los que tenían que velar por la estima y prestigio de las Humanidades Clásicas en el mundo actual. Se ha querido ignorar la extraordinaria evolución que estamos viviendo en todos los aspectos; que esto exigía forzar el ritmo de las cosas y dar una eficacia mayor a todos los esfuerzos. Hemos leído magníficos panegíricos sobre el valor formativo de las Humanidades Clásicas, sobre su contenido humanístico; pero quizá lo que estaba en juego no era precisamente este valor sino la manera de aprehenderlo. De acuerdo en que la cultura greco-latina sea una mina y un tesoro. Pero los tesoros tienen poco valor si no se saben explotar. Se nos reprocha — y por desgracia con razón sobrada — que no sabemos servirnos de esta cultura, que no sabemos explotarla. La objeción ataca directamente al problema didáctico y hay que atender en sen-

tido causativo los verbos servir y explotar: que los alumnos se sirvan de ella, la exploten en su beneficio.

Esta anterior acusación la recogió y sintetizó en un discurso en la Ciudad Universitaria de Madrid, el 30 de marzo de 1957, el entonces Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional, D. Jesús Rubio. He aquí sus palabras: «Los profesores de latín deben saber, sin embargo, que hacer triunfar este deseo (que se siga estudiando el latín) no es nada fácil. Hay una fuerte tendencia social en contra de los estudios clásicos, sin duda lamentable, pero que es necesario reconocer. Aunque no sea *sino para oponerse a ella de una manera activa*. Es decir, no tanto con apologías difuntas cuanto con rectificaciones metodológicas, que *hagan más eficaz el aprendizaje del latín*. El gran recurso dialéctico de los impugnadores del latín está en mostrar la inanidad de su resultado. Es un hecho que en muchísimos casos, los alumnos del Grado Elemental y aun los de Grado Superior no llegan a adquirir la menor habituación con las lenguas clásicas; se limitan a descifrar trabajosamente unas cuantas líneas con ayuda del diccionario. Contrarrestar esta realidad con apelaciones a la gimnasia mental, y al consiguiente valor formativo que implica el latín, es flaco argumento. Bien que sea el latín gimnasia mental, pero además debe ser la puerta de ingreso en la formación humanista. Todo lenguaje tiene, aparte de su valor lógico, un valor como instrumento para apoderarse del mundo cultural y en el caso del latín y del griego este valor de instrumento está al servicio del origen mismo de este mundo...

Yo les pediría (a los profesores de latín y griego) que reflexionaran en la conveniencia de aplicar su entusiasmo de un modo más intenso al problema didáctico. Problema que no es en absoluto marginal. De su resolución depende nada menos que la vigencia y el prestigio social del Humanismo».

La cita, un poco larga, merecía la pena. En ella se resume la verdadera dificultad y el modo de atajarla con dignidad y convincentemente. Queda claro que se refiere de primera intención al latín y griego del Bachillerato. Pero toca una serie de fallos y problemas que afectan igualmente — aunque quizá en menor escala — al latín y griego de los Centros Eclesiásticos. También entre nosotros el estudio de estas dos lenguas clásicas ha sufrido una merma notable y la metodología empleada adolece de serios defectos. A impulsar tales estudios y a corregir tales defectos ha venido la Constitución Apostólica de Juan XXIII «*Veterum Sapientia*», de 22 de febrero de 1962, y las «*Ordinaciones*» de la Sagrada Congregación de Seminarios, de mayo del mismo año, publicadas en orden a regular la aplicación de la mencionada Constitución.

Subrayemos lo mismo en las palabras del Sr. Ministro que, en la Constitución Apostólica, el supuesto de una relación entre la lengua latina y la lengua griega lo mismo en cuanto a transmisoras del contenido humanístico que en orden a la metodología. No cabe olvidar — escribe el profesor G. B. Phigi — que la civilización clásica es bilingüe: el latín es una de las lenguas en que se expresa, y el griego es la otra. Que, por tanto, el latín, crecido en la escuela del griego, no puede ejercer su doble función formativa bajo estas dos condiciones: que se estudie seriamente y que se estudie juntamente con el griego.

El sentido de estas palabras podría ilustrarlo con una anécdota de la que fui testigo no ha mucho tiempo. Ocurrió en un cursillo de Humanidades clásicas. Un profesor de latín de la Central de Madrid – el mejor del cursillo – estaba dando la última lección. Era una clase de crítica textual y nos hablaba de los problemas que presenta la puntuación de los textos latinos, y griegos. Nos urgía a que no hiciéramos demasiado hincapié en una coma, un punto y coma o un punto, sabiendo como sabemos que la puntuación es muy posterior a los autores greco-latinos y que ella misma es ya un intento de interpretación. A título de ilustración nos hacía notar algunos de los errores de puntuación más conocidos. Por estar el auditorio compuesto en su mayor parte de clérigos, trajo a examen un pasaje del Credo de la Misa: *Crucifixus etiam pro nobis sub Pontio Pilato passus et sepultus est*. La mala puntuación – hacía notar el profesor, – reforzada por todas las melodías gregorianas, junta el *passus* con el *sepultus est* sugiriendo la idea de dos perfectos y obligándonos a traducir disparatadamente que fue crucificado y luego padeció y fue sepultado. Salta a la vista que el *passus* tiene aquí un valor participial y que ha de separarse del *crucifixus* y del *sepultus* para confundirlo con un perfecto y hacer ver que les afecta a ambos. El profesor insistía en que la materia daba para un artículo de revista y que si no lo había escrito se debía (aquí está precisamente la anécdota) a que el griego le hacía falla. ¡Nada menos que a un profesor de la Universidad Central! Pero la cosa se redondeó, sin darse él cuenta, por lo que añadió: Porque en griego – dijo – nos encontramos con una serie de participios de aoristo. Creo que pone – *lacrimas tenete – staurozenta*. Cualquier alumno de griego bíblico; más aún: cualquier lector de Kazantzakis sabe que una palabra con raíz *stauros* ha de referirse forzosamente a *crucifixus* y no a *passus*. De no haber sido un *lapsus linguae* – difícil de explicar en aquellas circunstancias – la cosa es lamentabilísima y descorazonadora.

Queda pues sentado que el verdadero problema es el problema didáctico y que afecta por igual a ambas lenguas clásicas. Parecidas en su estructura morfológica y sintáctica, lo que valga para una en el orden didáctico valdrá también para la otra. En la práctica, el griego, al que se concede mucho menos tiempo en los programas escolares, adolece de los mismos defectos didácticos que el latín pero en mayor escala; apenas si pasamos de la cáscara amarga de la erudición gramatical.

Nuestra actual didáctica de Lenguas Clásicas adolece de una serie de defectos que podríamos catalogar refiriéndonos a las principales dificultades o escollos que presenta el aprendizaje de una lengua antigua. Podríamos catalogarlas en objetivas, subjetivas y metodológicas. Como en otra disciplina cualquiera, en Lenguas Clásicas hay que distinguir un algo que ha de ser enseñado – de ahí puede derivar la dificultad objetiva; – un alguien – el alumno – al que hay que enseñar – dificultad subjetiva; – y un alguien – el maestro – que enseña con un método determinado – de donde derivan las dificultades metodológicas por parte del maestro o del método que emplea.

No es posible tratar con la debida detención cada uno de los puntos mencionados. Diré sólo una poca cosa sobre los dos primeros para centrar mi atención luego en el último punto de la dificultad metodológica.

Traen algunos a cuento la dificultad objetiva de las Lenguas Clásicas. Y hacen de ello su Aquiles para defenderse del poco resultado que obtienen en su docencia. Sin embargo, no parece que la dificultad que presenta el estudio de estas lenguas sea mayor que la que puede presentar el estudio de otra lengua antigua o moderna, a menos que ésta sea muy parecida a la que usamos en nuestro diario coloquio. Otra cosa será si los textos que empleamos para el aprendizaje son de contenido más o menos difícil de asimilar; pero entonces colocamos la objeción en el terreno del método. Hubo sí un momento en que el estudio del latín y del griego servía para medir la inteligencia del alumno. En realidad no porque fuera una única medida, sino porque estaba de moda hacerlo así. Uno de tantos errores. Hoy ya no lo admite nadie, ni sus partidarios más acérrimos.

La dificultad que proviene del sujeto que ha de ser instruido, si se trata de una dificultad de tipo general no puede referirse a la incapacidad del alumno, sino más bien al problema de la edad. Puesta así, la objeción revierte en el problema del método. Para alumnos de 11 a 15 años tal como se suele enseñar, el latín y el griego ofrecen serias dificultades. Los psicólogos llaman a esa edad, fase del concreto-abstracto; es decir, una fase en que todo elemento abstracto requiere una representación concreta que la traduzca y la haga asimilable. El estudio de la gramática es un estudio abstracto que — en frase del profesor Phigi, — entendido en su verdadero significado, es un estudio superior, un estudio científico; debería hacerse en la Universidad. Pero cabe preguntar: ¿es así como se debe estudiar el latín? Porque si hay otra manera que se conforme mejor con esa edad, la dificultad desaparece por completo.

Centremos pues ya nuestra atención en las dificultades que pueden proceder del método. Previa a toda cuestión de método ha de preceder la cuestión del fin. El método es un camino, y mal podremos emprenderlo si desconocemos de antemano o conocemos mal la meta a la que nos proponemos llegar o hacer llegar a nuestros alumnos.

Es muy grande la confusión que reina en este aspecto. Basta ojear programas de Clásicas de Universidad, de Bachillerato, de Seminarios para caer en la cuenta de cuán dista de estar clara esta idea del fin. A veces incluso es difícil adivinar un fin en el desconcierto de los programas; otras, sorprende la confusión entre fines secundarios y fin principal, no faltan ocasiones en que uno de los fines secundarios ocupa la plaza y se erige en moderador.

El verdadero fin que justifica por sí mismo el estudio de las Lenguas Clásicas es el acceso que nos dan a una cultura que se ha venido llamando humanista por el aprecio que hace de los valores humanos de la persona por encima de cualesquiera otros valores. La *Veterum Sapientia* añade, para los futuros sacerdotes, que esta cultura ha de ser tenida como una aurora que anuncia la verdad evangélica que el Hijo de Dios trajo a la tierra. Su valor estriba en que son medios que nos ponen en contacto con la mencionada cultura a la que todavía somos deudores. Luego, un estudio que prescinda o no consiga este contacto está desenfocado.

Los otros fines secundarios como la gimnasia mental tan traída y llevada y convertida a veces en único fin, la ayuda en el conocimiento de la propia lengua, etc.,

no siempre valen y cuando valen es en dependencia del fin antes apuntado. Si no pretendiéramos más que la gimnasia mental podría servirnos cualquier idioma moderno, el alemán por ejemplo. Como lengua – dice nuevamente Phigi – (el latín) tiene, en la escuela, la función formativa propia de toda enseñanza lingüística: se adiestra la mente y se acostumbra al análisis de los conceptos y sentimientos y a la reflexión sobre los propios medios expresivos... Estudiar una lengua es magnífico ejercicio mental, no inferior al estudio de las matemáticas. Es eficaz cuando la lengua que se estudia es la propia, máximamente eficaz cuando se estudia con la propia otra lengua. Y esta eficacia viene ante todo del hecho que sea otra lengua y sólo en segundo lugar del hecho que sea ésta o aquella: el latín o el inglés.

Es verdad que las lenguas romances se pueden conocer más profundamente, si poseemos un hondo conocimiento de la lengua de que derivaron. Sin embargo, estos y otros fines tienen sólo un alcance relativo y desligados del principal no merecen tanto esfuerzo y se pueden conseguir fácilmente con otros medios.

El lenguaje es algo completamente indispensable para tener acceso a la cultura de un determinado pueblo. Pero cabe distinguir entre lenguaje y gramática. Las dos cosas fácilmente se confunden siendo como son en realidad muy distintas. Se va a la gramática a través del lenguaje y no a la inversa. Esto que resulta tan claro en el idioma materno, se complica enormemente al tratarse de otro idioma. La actual didáctica de las lenguas modernas tiende a asemejarse lo más posible al aprendizaje de la lengua materna. Es lo que se llama el método directo. Los discos y las revistas habladas coadyuvan grandemente a este fin. ¿Por qué no aplicarlo al latín? ¿Qué impide usar con él una didáctica de lengua viva?

La enseñanza del latín ha sufrido a lo largo de los años dos graves errores: confundir el lenguaje con la gramática y, por reacción, asemejarla con exceso a la lengua materna, prescindiendo de toda noción y sistematización gramatical.

La gramática nace de una especulación filosófica que se propone explicar la lengua como instrumento de expresión del pensamiento especulativo. Los primeros que analizaron el lenguaje y distinguieron las ideas de sujeto, predicado, epíteto, etc., fueron los filósofos griegos. Todavía no existía la gramática, pero existía ya el lenguaje. El primero que despojó tales conceptos de la carga filosófica y los redujo a una sistematización, una especie de ilustración de la estructura del lenguaje fue Dionisio de Tracia en el siglo II antes de Cristo. Quintiliano siguió la misma línea, si bien se encuentran en él ya elementos de historia y ciencia del lenguaje, y principios de etimología y semántica. La gramática en tales períodos, no servía para aprender el lenguaje sino para reflexionar sobre él. La lengua materna se aprendía como se ha hecho siempre y en todas partes: por imitación directa. El griego, en Roma, se aprendía con ayos, esclavos griegos que hablaban siempre en griego con sus alumnos.

Fueron los humanistas quienes por falta de sentido histórico-lingüístico complicaron el asunto. Quisieron resucitar el latín clásico ya muerto y no bastándoles las reglas que les servían para el latín vivo de Dante y Santo Tomás tuvieron que multiplicarlas a su antojo. Esto fue poco. Quisieron además llenar lagunas e inventaron nuevas reglas y se debatieron en una casuística inútil y las más de las

veces falscada. La gramática que era una simple descripción de terminología, se convirtió en *lex*, en norma imperativa. Así nació la funesta gramática normativa con valor de cosa absoluta.

A partir de 1800 apareció la Lingüística y la Gramática Comparada. Con ello aumentó la confusión: agregóse a la gramática la fonética, etimología, historia del lenguaje, etc. Así se vino a parar en un farrago de erudicción mal digerida: reglas, excepciones, paradigmas; ahí quedaba todo. No fue un mal la Lingüística, sino el mal uso que algunos hicieron de ella. Hay que reconocer que le debemos uno de los conceptos de mayor alcance en la ciencia del lenguaje: la ley de la constante evolución del mismo.

Por reacción contra tales abusos gramaticales algunos de los métodos modernos llamados directos prescindieron en absoluto de toda noción gramatical. Quisieron enseñar el latín como si fuera una lengua hablada por los alumnos. Fue un error. No hay que olvidar nunca que en ninguna parte se puede aprender hoy el latín, como se aprende la lengua moderna, ni siquiera una segunda lengua hablada. Es algo parecido pero no enteramente igual. Presenta mayores diferencias que el aprendizaje de una segunda lengua moderna.

A este exceso de gramática que da toda la importancia a las reglas en detrimento de un contacto más extenso con los textos, que es donde se halla el lenguaje de una lengua como el latín y el griego, le podemos llamar gramaticalismo, con todo lo de peyorativo que encierra esta palabra. Ha hecho seguramente más daño que el defecto que señalábamos en el párrafo anterior. No faltarán — dijo el P. Isidoro Rodríguez — quienes a la vista de la ampliación que señala la *Veterum Sapientia* se pongan a escribir una gramática en siete grandes tomos. Gravísimo error. La gramática se ha de dominar en dos o a lo sumo en tres años. Luego textos, textos y más textos; contacto con las fuentes del lenguaje.

Los textos, sin embargo, para que gusten y formen han de presentárseles a los alumnos debidamente ambientados. Hay que volver a la antigua *prelectio* en mala hora abandonada. Esta es otra falla de nuestra didáctica actual. El lenguaje es, dijimos, el vehículo de la cultura de un pueblo. Pero esta cultura viene envuelta en multitud de alusiones y presupuestos que el niño no puede desentrañar por sí mismo, si no es conducido de la mano por el maestro. Muchas veces lo difícil de un pasaje es esta noción cultural que hay que aprender en otra parte. No basta con desbrozar previamente los caminos gramaticales; hay que dar de antemano la erudición que exija la verdadera comprensión del pasaje que se ha de traducir. Es preciso equipar previamente al alumno con las llamadas instituciones que le informen acerca de los usos, costumbres, formas de vestir y convivir, ideas religiosas, categorías mentales, arte y técnica, etc. En esto ha de consistir esencialmente la prelección. También pueden con ella desbrozarse dificultades gramaticales o estilísticas que se prevé no ha de superar el alumno por sí mismo. Sin ello es imposible que el alumno pueda sacar una verdadera traducción y exigírsela es antipedagógico. El análisis gramatical, estilístico, estético, etc., es algo que pertenece más bien al comentario que empieza a estilarse hoy en algunos centros civiles aunque con malísima técnica. Tocamos aquí un punto muy delicado, que es la preparación del

profesorado. Confiamos demasiado en las notas con que van equipados los textos escolares. Normalmente fomentan la pereza del profesorado y son una fuente de confusiones para los alumnos, cuando no un recurso fácil de copiar sin enterarse de nada. Hay que desterrar por completo los textos con notas por lo menos de los primeros cursos. La nota, cuando es buena, es un recurso útil para el que sabe, no para el que empieza a aprender. La labor de viva voz del profesor es insustituible por unas notas por bien redactadas que estén y competentes que sean. ¿El déficit de formación humanista de nuestros alumnos no se deberá en gran parte al déficit de profesores competentes y con verdadera vocación humanista?

Digamos por fin dos palabras sobre el uso de hablar latín en clase. Una lengua se aprende – escribe Phigi – por el uso hablado o escrito o al menos por la lectura corriente. Nada de esto se estila ahora entre nosotros. El lanzarse a hablar latín – escribe el P. Cayuela – desde los primeros días y el aprender gran parte de la gramática en latín forma, sin sentir, el hábito del idioma y da una presteza y facilidad imposible de conseguir de otra manera. Téngase en mucho – ordenan las *Ordinationes* – el ejercicio de hablar latín, pero bien y elegantemente. Y en otra parte. Introdúzcase de nuevo la costumbre de hablar latín en las prelecciones, preguntas, repeticiones, etc., costumbre muy estimada en la antigüedad y ya hace tiempo interrumpida no sin grave detrimento de la enseñanza de esta lengua.

Es verdaderamente inconcebible que tal práctica haya podido tener enemigos. Sin embargo los ha tenido. Se puede asegurar que los tales no tenían idea exacta del fin que perseguían. Con sólo gramática y traducción de pasajes difíciles es imposible aprender ninguna lengua. Y así querían ellos que se aprendiera el latín. El resultado está a la vista de todos. El desprestigio ha llegado a convertirse, en palabras del Ministro Sr. Rubio, en un verdadero obstáculo de cara a impulsar de nuevo tales estudios.

Labor de todos los que aman las Lenguas Clásicas y están convencidos de su valor formativo será buscar soluciones al problema didáctico, resuelto el cual, no dudamos que volverán a imponerse los estudios con que se han formado tantas y tan excelentes generaciones en el pasado.

VICENTE ESMERATS, PBRO.
