

EL LATIN Y SU DIDACTICA

Los ataques contra el latín se han agudizado en estos últimos años. No nos interesa, de momento, entrar en la razón o sinrazón de estos ataques. Nos basta con dejar constancia del hecho y luego tratar de contrarrestarlos más con realidades que con palabras.

Tal vez el argumento más fuerte que lanzan los impugnadores del latín es la ineficacia y casi esterilidad de su enseñanza. Esta acusación, aunque desorbitada en muchos casos, no deja de tener su confirmación en muchos otros, por desgracia.

El diagnóstico, en cada caso concreto, de las causas de la inoperante enseñanza del latín no es fácil darlo con precisión. Lo que sí puede decirse, en términos generales, es que hay que hacer hincapié en lo referente al método. Si queremos dar eficacia a la didáctica del latín urge revisar, actualizar y vivificar su metodología. Todas las disciplinas han renovado sus métodos, incluso las lenguas vivas. ¿Por qué habrá maestros que se empeñen en seguir con procedimientos anticuados, sobre todo teniendo en cuenta la disminución en el horario de clases y el desinterés de la sociedad actual y de los mismos alumnos por el latín? Forzoso es rejuvenecer el viejo árbol de la enseñanza de esta noble disciplina si queremos recoger mejores frutos. La batalla planteada en torno al latín no la ganaremos con discursos ni apologías más o menos contundentes. Hay algo mejor que la propaganda verbal o escrita: la calidad y el provecho de nuestros alumnos. Ellos son los que tienen que defender el latín mostrando a sus detractores que no es una disciplina inútil e inane, sino pieza clave en todo sistema humanístico de educación, que es el que necesita la clase dirigente ya para la cátedra, ya para la técnica, ya para los puestos de

gobierno. Con datos en la mano interesa demostrar que el latín ha servido de ayuda para escalar los primeros puestos en los diferentes caminos por donde se desenvuelve la vida de la juventud estudiosa.

Estas ideas las aireaba hace poco en uno de sus discursos el señor Ministro de Educación Nacional ¹.

Urge, pues, una renovación profunda en la enseñanza del latín, a base de métodos más modernos, pero sin perder el espíritu que inspiró a los grandes maestros del Renacimiento y que les permitió llegar a un dominio tal de esta lengua sabia, que aún hoy día causa general admiración. No hay motivo para seguir enseñando el latín como lengua muerta, ni menos para continuar con una didáctica que sólo engendra en los alumnos el tedio y la repulsa de la asignatura. Entre tantas cosas que conviene reformar y actualizar, tal vez sea lo más importante amenizar la enseñanza, crear ambiente de simpatía hacia el latín, entusiasmar a los muchachos por esta disciplina. Esto, unido a un uso discreto y sabio de la gramática, a la necesidad de hacer desde los primeros años un buen acópio del vocabulario y orientar en lo referente a la traducción, sin descuidar el ejercicio de hablar y, sobre todo, de escribir latín, de tan frecuente uso en otros tiempos y de resultados tan maravillosos si se hace como es debido, no podrá menos de darnos excelentes frutos. Al proponer estos remedios tengo presentes las orientaciones de carácter pedagógico fijadas en los votos del Congreso Internacional en pro del Latín Vivo celebrado en Avignon en septiembre de 1956 ².

1) AMENIZAR EL LATÍN

Dada la actual crisis del latín (que no es privativa de esta asignatura, sino que afecta en general a toda la enseñanza media y que hunde sus raíces en una realidad más profunda,

¹ Cf. nuestra pág. IV 62.

² Citaremos las actas del mismo (cf. pág. 209) como *Congr. Av.*; cf. la reseña de págs. III 478-480.

la batalla planteada entre el espiritualismo y el materialismo naturalista de la vida moderna), no podemos evitar que los alumnos vengan ya con prejuicios contra nuestra disciplina. Está demasiado acentuada la idea de que el latín es difícil y, sobre todo, penoso y arcaico. ¿Para qué, se dicen, estudiar una lengua muerta? Esta idea es la primera que debe desterrar el profesor, más con hechos que con palabras, si verdaderamente quiere crear un clima de afición e interés por el latín. Es natural una fuerte repulsión, más tratándose de niños, a todo lo que encierra idea de muerte y descomposición³

Desde el principio ha de procurar el profesor allanar las dificultades y llevar al ánimo de sus discípulos la idea de que el león no es tan fiero como lo pintan. A veces se ha exagerado la facilidad del latín⁴. Esto hace que al surgir las primeras dificultades, el alumno, defraudado, se muestre recalcitrante y abandone poco a poco la asignatura.

Es importante que el maestro sepa explotar los llamados *realia*: mapas, fotografías de personajes y monumentos, esquemas gráficos, discos, cantinelas, etc., para ilustrar y amenizar sus explicaciones. Libritos de adivinanzas, chistes, cuentecitos, sentencias, curiosidades, cartas, dialoguitos fáciles,

³ Cf. la enérgica afirmación del profesor BEACH en *Cong. Av.* 80: *Omnium igitur primum censeo hanc notionem pravissimam e mente hominum evellendam, extirpandam, funditus tollendam.*

⁴ GUILLÉN *El latín es muy fácil* (*Helmantica* II 1951, 214-232). Este artículo, que ciertamente contiene datos útiles, es, en su aspecto pedagógico, un arma de dos filos, que aprovechará o perjudicará según las circunstancias y disposición de quien 'a aplique. Vizoso, en pág. 55 del artículo citado en las nuestras IV 224-225 y 402-403, insiste en la idea contraria. El latín no es fácil —dice—, y menos en los principios. Requiere un coeficiente mental no demasiado bajo. El latín no es fácil, como no suelen serlo, por lo regular, los saberes más fundamentales y formativos. Por eso necesita un buen método, un buen profesor y más aún un buen alumno; bueno por sus dotes de talento y aplicación. Sin un serio esfuerzo por parte del alumno, fracasarán los mejores métodos y los mejores profesores.

pueden prestar muy buenos servicios al profesor para crear ambiente de simpatía hacia el latín y hacer interesante la clase ⁵. A falta de estos libritos auxiliares, revistas como *Palaestra Latina*, *Latinitas*, *Acta Diurna* ⁶, proporcionan periódicamente abundante material, que, bien utilizado, no dejará de despertar el interés de los alumnos ⁷. Ni faltan autores que han ensayado métodos de latín especialmente atractivos. Conocidos son los libros de Salomón Reinach, *Eulalia o el griego sin lágrimas* y *Cornelia o el latín sin lloros*. Igualmente recomendable, el *Primus liber* del profesor Ugo Enrico Paoli de Florencia (Sansoni, 1951, 7.^a edic.) y otros libros y opúsculos del mismo autor en que se derrocha el más sano buen humor, como *Musa iocante* (1929), *Aenigmata* (1942), *Fabellae tres* (1944), *Indorum sapientia* (1944), *Mel non impune subreptum* (1953), *Nocturnus mus* (1957), *Apis Matina* (1957). Recientemente la casa Hachette, de París, ha publicado un primer libro de latín titulado *Marcus et Tullia*, original del profesor Verdier, que, a mi entender, ha resuelto el problema de amenizar la enseñanza del latín mucho mejor que Payot con sus cuadernos, no muy afortunados, de su método *Le latin par la joie*. En Inglaterra responden a esta mentalidad los tomitos de la colección *Latin of Today* y más aún los dos libros *Principia* y *Pseudolus noster*, de Pekkett y Munday.

⁵ JIMÉNEZ *El latín, lengua viva* (*Helmantica* V 1954, 175-287) y *Lingua latina, lingua universalis* (cf. págs. III 479 y V 209), en *Congr. Av.* 112-116.

⁶ *Palaestra Latina*, cuyo índice aparece regularmente en nuestra revista, se publica en Barcelona desde 1930; *Latinitas* (cf. pág. II 45), desde 1952 en la Ciudad del Vaticano; *Acta Diurna* (cf. págs. IV 124-125) es editada en Inglaterra por «The Orbilian Society». Cf. pág. 208 sobre la nueva *Vita Latina* de Avignon.

⁷ También es muy recomendable el curso de lengua latina compuesto por un grupo de profesores franceses bajo la dirección de LEON DEBEAUVAIS. Son ya varias las ediciones que lo acreditan. En España, mis tomitos de latín han querido representar una modesta contribución a esta renovación de la enseñanza de la lengua de Roma.

No faltarán ciertamente alicientes al profesor de latín para que se entusiasme por su asignatura y logre con éxito amenizar sus clases. Los resultados se palparán pronto, ya que el entusiasmo es contagioso y prende fácilmente en el alma naturalmente soñadora y optimista de los muchachos.

Pero, aparte de estos recursos externos, tiene que poner especial cuidado el profesor de latín en el trato con los niños y en la exposición de la materia. Si no es amable, indulgente, comprensivo, ameno en la explicación, él mismo con su modo de proceder acentuaría el mal, y la aversión hacia la asignatura se encontraría, tal vez para siempre.

Es aleccionador lo que ocurrió a San Agustín, ingenio tan privilegiado, con respecto al griego. Por el mal genio de su maestro se apoderó de su espíritu una antipatía tan profunda hacia la literatura griega, que no pudo dominarla. Públicamente lo declara él en sus *Confesiones* tratando de disimular la culpa de su maestro: *Quid autem erat causae, cur Graecas litteras oderam, quibus puerulus imbuebar, ne nunc quidem mihi satis exploratum habeo*⁸. Sin embargo, poco después confiesa ya claramente que esta aversión al griego nació en él del rigor exacerbado y de los tremendos castigos de su implacable preceptor: *nulla enim uerba illa [Graeca] noueram et saeuis terroribus ac poenis, ut nossem, instabatur mihi uehementer*⁹.

⁸ *Conf.* I 13.

⁹ I 14. S. Antonio M.^a Claret nos ha conservado en su *Autobiografía* (Madrid, 1951, 20-21) un rasgo instructivo de cuando trabajaba como tejedor: «... mi padre —dice— por una larga temporada me puso juntamente con otro joven a dar la última mano a las labores que hacían los demás, y cuando teníamos que corregir a alguno, a mí me daba mucha pena y, sin embargo, lo hacía, pero antes observaba si había en aquella labor alguna cosa que estuviese bien y por allí empezaba haciendo el elogio de aquello, diciendo que aquello estaba muy bien, sólo que tenía este y este defecto; que corregidos aquellos defectillos sería una labor perfecta. Yo lo hacía así sin saber por qué, pero con el tiempo he sabido que era por una especial gracia y bendición de dulzura con que el Señor me había prevenido. Así era como de mí los trabajadores recibían siempre la

En el Congreso de Avignon, el profesor Beach alzó su voz contra el abuso de autoridad y la falta de criterio pedagógico de los que se dejan llevar de su mal carácter. Es un hecho notorio —dijo— que muchos alumnos detestan el latín *non tam propter difficultatem quam propter severitatem*¹⁰. El dicho de San Francisco de Sales tiene gran aplicación en el terreno pedagógico: «más moscas se cogen con una gota de miel que con un barril de vinagre».

2) DISCRETO USO DE LA GRAMÁTICA

Se ha abusado mucho de la Gramática, constituyéndola en centro y fin de la enseñanza, y, por ese espíritu de reacción tan frecuente en los sistemas pedagógicos, se ha venido a parar en un antigramaticalismo pernicioso. Brun-Laboire publicaba en 1933 un artículo orientado en este sentido. Lo titulaba retador: *El latín sin Gramática, ni diccionario, ni recitación de paradigmas*¹¹.

El aprendizaje de paradigmas nominales y verbales, el conocimiento de los géneros, de los pretéritos y supinos, el mecanismo de las oraciones es irremplazable; aunque con un poco de criterio lingüístico tal vez se pueda simplificar, al menos con alumnos ya maduros. En un grado elemental, el abuso de la lingüística no puede abocar más que a una desorientación y vacilación constantes. Una Gramática latina elemental debe rehuir por sistema los detalles de Fonética y Morfología histórica y más aún los de Fonética y Morfología

corrección con humildad y se enmendaban; y el otro compañero, que era mejor que yo, pero que no había recibido del cielo el espíritu de dulzura, cuando había de corregir se incomodaba, les reprendía con aspereza y ellos se enfadaban y a veces ni sabían en qué habían de enmendarse. Allí aprendí cuánto conviene el tratar a todos con afabilidad y agrado, aún a los más rudos, y cómo es verdad que más buen partido se saca de andar con dulzura que con aspereza y enfado».

¹⁰ *Congr. Av.* 84.

¹¹ *L'Education*, 1933, 392.

indoeuropea. En cuanto a la Sintaxis, sólo debe recoger los datos imprescindibles para explicar las diferencias más notables de la lengua poética y de la prosa no clásica. Esto no quita que el profesor deba tener una visión más amplia y detallada de la asignatura, que siempre le será muy útil a él, a la ciencia y también, en determinados momentos, a los alumnos.

A los principios, sobre todo, hay que aligerar lo más posible el lastre gramatical e intensificar el aprendizaje de la Morfología y de la Fonética de una manera viva y práctica, multiplicando cuanto se pueda los ejercicios del latín al castellano y viceversa. Si el profesor tiene cuidado, puede lograr que, ya desde los primeros años, sea el propio alumno el que se vaya estructurando la Gramática latina a base de los mismos ejercicios de clase. Los señores Ruipérez y Bejarano han ensayado un sistema de latín orientado en este sentido.

De todas maneras, aun reducida al mínimo, la Gramática es insustituible. El latín sin Gramática —y cabe decir lo propio de toda lengua antigua— es una pura ilusión, una entelequia, una realidad sin consistencia.

Y ¿qué método escoger para la enseñanza de la Gramática latina? Indudablemente métodos activos, sobre todo los primeros años. Son, sin duda, los más eficaces cuando se saben armonizar los procedimientos tradicionalmente usados para las lenguas clásicas y los más modernos de las lenguas vernáculas. De la sabia coordinación y de una como ósmosis de dichos procedimientos puede sacarse un rendimiento mucho mayor. En cuanto al empleo del método directo, si se hace con parsimonia, seriedad y suficiente preparación, puede dar también excelente resultado. En la pedagogía del Padre Manuel Jové, maestro excelente de latín y fundador de *Pa-laestra Latina*, sabemos que el método directo entraba como parte integrante de su sistema. Nos consta también que varios maestros lo han puesto en práctica con provecho¹². Un

¹² Cf. *El P. Jové, notable latinista*, en *Helmantica* IV 1953, 3-52.

equipo de profesores ingleses, que condensaron sus experiencias pedagógicas en *The Teaching of Classics*, propugnan también el método directo como elemento conciliador ¹³.

3) INCREMENTAR EL VOCABULARIO

Es un defecto bastante corriente en la enseñanza del latín de algunos centros, dar una preponderancia excesiva a la parte gramatical y a la vez tener en el mayor abandono la adquisición del vocabulario. No hay duda de que este fallo influye notablemente en la crisis del latín y, consiguientemente, en la decadencia de las Humanidades. Porque si el Humanismo consiste no tanto en conocer cuanto en sentir la Antigüedad clásica, ¿qué sentimiento puede brotar allí donde cada palabra es una barrera que cierra el paso a la comprensión del pensamiento? Esta actitud obedece de ordinario al falso concepto de que el latín es una lengua muerta y a la convicción de que con saber manejar el diccionario puede uno salir de apuros.

Con esta idea, sin base ninguna de léxico, con una falta de dominio de las formas gramaticales y con un ejercicio mínimo de autores, ¿hay que extrañarse de los descalabros de un examen de reválida que tantas tempestades de protesta origina entre los defensores natos de los intereses de nuestra juventud no siempre estudiosa?

El señor Marache, profesor de la Universidad de Rennes, en una comunicación presentada al Congreso antes mencionado, insistía en este punto de vista ¹⁴. Encargad —decía— a un grupo de bachilleres una traducción en que salga la palabra *uires*. Un 80 por 100 la traducirá sin más como si se tratara de *uiros*. Así de lo demás. Han de ir con mucho tiento

¹³ Cf. la reseña de este libro en págs. III 373-375 y un sugestivo comentario del P. VIVES SOLÉ a las ideas y directrices de tal obra en *Humanidades* VII 1955, 83-92 (cf. pág. III 247).

¹⁴ *Congr. Av.* 151.

los examinadores en la elección del texto que proponen para traducir. Un descuido en este punto puede ocasionar un escándalo en la nación y una situación de alarma entre los defensores de la familia. Pero ¿quién tiene la culpa de ello, el latín o la mala preparación de los alumnos? ¿Qué culpa tiene el examinador si después de seis o siete años de Bachillerato no ha adquirido el alumno ni lo más elemental del vocabulario y, lo que es más grave, ni el hábito de distinguir de una manera instintiva, por el juego natural de reflejos psicológicos, las formas gramaticales?

Es un hecho desconsolador que haya tantos muchachos que, después de tantos años de estudio, pudiendo disponer para el examen de diccionario, de Gramática y de todo un bagaje de libros auxiliares, se ven aún apurados para traducir veinte líneas de latín cuando antes, no hace todavía un siglo, jóvenes bachilleres devoraban los autores (aún los no tan fáciles como Virgilio, Horacio, Cicerón) en ediciones de bolsillo sin notas ni vocabulario que, para vergüenza de nuestro siglo, se han ido amontonando en las grandes bibliotecas.

Algo ha cambiado aquí. No el latín, que se conserva hoy en la misma contextura y configuración que ayer. Han cambiado los métodos de enseñanza, han cambiado los maestros, que tal vez no son ni tan competentes en la materia ni tan impuestos en pedagogía práctica ni tan dedicados a la enseñanza como los de antaño. Han cambiado también los alumnos, que ya no tienen aquella voluntad ni aquella afición y entrega a la asignatura que tenían los de antes; tal vez porque se les ha obligado a un Bachillerato demasiado recargado, tal vez porque carecen de aptitud para los estudios. En algunas partes donde el Bachillerato no es informativo, sino formativo, pueden dar mayor preponderancia al latín y a las matemáticas, que son y deben ser las disciplinas claves de la enseñanza media ¹⁵.

¹⁵ En Inglaterra, por ejemplo, se da al Bachillerato un matiz formativo más que cultural. La cultura y la información de tipo enciclopedista se dejan para fuera de clase: viajes, lecturas, espectáculos, etc. Así es po-

Si realmente queremos intensificar la eficacia de la enseñanza del latín, forzoso es comenzar por incrementar el aprendizaje del vocabulario. Por fortuna, para los pueblos de lengua neolatina esta dificultad disminuye notablemente. El doctor Miral López, catedrático que fué de la Universidad de Zaragoza, decía, con deliberada exageración, que él concebía que un alemán tradujera el latín con diccionario, pero que no entendía por qué había de hacerlo un español en posesión de una lengua que no es sino el latín del siglo xx. Aprovechemos el fondo de verdad de esta hipérbole y no espantemos demasiado a los alumnos con la amonestación machacona de ¡cuidado con los falsos amigos! que tanto se repite en algunos libros de allende los Pirineos.

En punto a léxico, se ha puesto de moda hablar del vocabulario base. Los resultados obtenidos por Mauricio Mathy y divulgados por Roger Gal en Francia y por Javier Echave-Sustaeta entre nosotros son muy dignos de tenerse en cuenta, sobre todo en los primeros años. Pedagógicamente, la aplicación del vocabulario base ofrece grandes ventajas teóricas que indudablemente se palparán en la práctica si la aplicación se hace con sabiduría y constancia. Desisto de hablar detenidamente de estas experiencias ¹⁶.

4) INTENSIFICAR LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS

Ante todo, llegar al convencimiento de que la lectura de autores es imprescindible. Por mucha Gramática y mucho vocabulario que se sepa, si uno no sabe moverse con cierta

sible descongestionar el programa oficial del lastre de varias asignaturas complementarias, reforzando de esta manera las asignaturas claves.

¹⁶ Esta modalidad del vocabulario básico la debemos a un equipo de profesores franceses capitaneados por M. MATHY y a otro equipo de docentes ingleses que unos años antes, en 1949, publicaban el vocabulario base para los miembros de «The Orbilian Society». Para un conocimiento más completo del tema, cf. MATHY *Vocabulaire de base du latin* (París, 1952), *Carnet du vocabulaire latin* (1955), *Grammaire latine de base*

soltura en contacto directo con los textos, que no se ilusione con la idea de que ya sabe la lengua. Esa soltura en el manejo de los autores sólo se adquiere a base de ejercicio, y el ejercicio supone esfuerzo y tiempo. Hay un escollo en toda enseñanza de idiomas y en él incurren a veces los pedagogos con la mejor intención del mundo. El escollo está en querer hacer demasiado fácil lo que es de suyo difícil. Y no cabe duda de que el latín en su salsa, que son los textos, ofrece serias dificultades.

Admitamos que son útiles los libros de latín especialmente facilitados para los primeros años. Yo mismo tengo editados un *Historiae Sacrae Compendium* y un *Epitome Historiae Graecae* cuyos resultados he palpado personalmente con los alumnos de los primeros cursos. Pero empeñarse en un plan de enseñanza a base de un latín puramente facilitón es condenarse previamente al fracaso. No hay otra puerta para entrar en el dorado alcázar de la lengua latina que la que nos proporcionan sus centinelas de honor, que son sus grandes escritores.

Naturalmente, no hay que pensar que se va a hacer todo en un día. *Nemo repente fit summus*. Hay que contar con el esfuerzo personal. Sin este esfuerzo todas las ayudas externas serían ineficaces. El buen profesor no teme lanzar a sus alumnos al mar de las grandes obras clásicas. Ahí está él para tender una mano a los que zozobran y para alejarlos del torbellino y de los escollos. Pero no hay duda de que los alumnos, a fuerza de nadar bajo la mirada vigilante del maestro, aprenderán, con el tiempo, a moverse solos y con seguridad en medio de las olas.

Por supuesto, que no hay que extremar las cosas. Debe evitarse lanzar sin más al alumno *in medias res*. Cierta entrenamiento es necesario. Hay que moderar a veces la marcha, prevenir las dificultades, alentar a los pusilánimes, escalonar

los textos. La prudencia debe ser una de las cualidades de todo buen pedagogo.

El método de traducción podría reducirse a estas cuatro cosas: escoger, actualizar, graduar, concentrar. No quiero extenderme en comentar estos puntos. Ya en otra ocasión me ocupé extensamente de la necesidad de la traducción y de la técnica de la misma. Remito a mis lectores a las directrices señaladas entonces ¹⁷

Pero no quiero pasar a otro punto sin exponer y recalcar dos ideas importantes a este respecto.

La primera es que el profesor cuide de dar vida a la traducción. Siempre la clase debe ser viva, y para ello el profesor ha de tratar de moverse en un diálogo estimulante con sus alumnos, no en un soporífero monólogo. Nunca el profesor debe contentarse con moldes prefabricados y vacíos de contenido. Esto degenera en una esclerosis mental que hace la enseñanza prácticamente inoperante. Esta advertencia tiene especial aplicación al ponerse en contacto con un texto antiguo. Traducir es saberse mover con naturalidad dentro de una obra, percibir su mensaje y saber transmitirlo con la mayor fidelidad posible. Para eso hay que saber conjugar los valores eternos de los clásicos con la condición real de cada grupo de alumnos. Las Humanidades no son estáticas. El profesor debe revivir con claridad y concisión la trama, el desarrollo, las circunstancias, la génesis del texto que se va a traducir. Todo texto debe llevar su presentación, en orden a ambientar al alumno y a despertar su interés. Tal era el objeto de las antiguas *praelectiones* tan en boga en otro tiempo.

La segunda idea que me interesa subrayar es que, sin olvidar la lectura reflexiva, pausada, profunda que debe ser como el nervio de los ejercicios escolares, se implante o se intensifique la lectura cursiva. Entiendo por lectura cursiva la que se hace con cierta soltura, ordenada a seguir el pen-

¹⁷ *La traducción latina*, Madrid, 1955 (cf. págs. III 235-237).

samiento de un autor sin detenerse a traducirlo verbalmente. Naturalmente que esta lectura acorta el camino para familiarizarse con los clásicos. Sabido es que toda traducción exige un doble esfuerzo: la inteligencia del texto y la trasposición del mismo a la clave del propio idioma. A pesar del dicho de Horacio —*rem tene, uerba sequentur*—, la realidad es que la segunda fase no es menos difícil, en muchos casos, que la primera. Pues bien, en la lectura cursiva nos quedamos al final de la primera fase y así ahorramos el tiempo, la fatiga y las dificultades de la segunda. Además, aun desconociendo el valor y significado preciso de determinadas palabras o giros, el sentido se puede captar por el contexto.

La experiencia enseña que los alumnos que se habitúan a la lectura cursiva, pronto se ponen a la cabeza de sus compañeros en la lectura reflexiva o traducción tal como se suele hacer en clase. Y esto porque la lectura cursiva va creando como un instinto para captar los giros y expresiones más o menos extraños, a la vez que inmuniza contra ciertos errores en que, sin este ejercicio, suelen incurrir los alumnos, aun los más sobresalientes en Gramática,

Y no se crea que se trata de una utopía. En pleno siglo xx hay maestros que han ensayado con éxito este procedimiento. El P. Hypeau, benedictino, ha expuesto sus experiencias con alumnos del tercero de Bachillerato. En resumen, son las siguientes ¹⁸:

Bellum civile de César, en dos meses.

Bellum Iugurthinum de Salustio, en un mes.

Captivi de Plauto, en un mes.

Las cuatro *Catilinarias* de Cicerón, en dos semanas.

El *Pro Ligario*, en una semana.

El *Pro Murena*, en tres semanas.

El libro XXI de Tito Livio, en un mes.

¹⁸ Congr. Av. 120-123.

5) RESTAURAR LA PRÁCTICA DE ESCRIBIR LATÍN

No hay cosa más recomendada por los experimentados en la materia. Los buenos maestros de latín dan preferencia a este ejercicio sobre los demás. El *Ratio Studiorum* de los Jesuitas, verdadera condensación de la experiencia de varios siglos dosificada en sabias prescripciones, impone este ejercicio obligatoriamente para todos los días, porque de él, dice, se saca el principal y más abundante provecho ¹⁹.

No voy a repetir aquí los testimonios que reuní en un opusculito del que ya he hecho mención ²⁰. Pueden consultarse allí con facilidad. Lo que no quiero omitir son las palabras de Diderot a este respecto. «¿Qué nos enseña la experiencia?», pregunta. Y responde con conocimiento de causa; «La experiencia nos enseña que el latín que los alumnos han estudiado en la escuela a base de traducción (del latín al idioma nacional) y versión (de la lengua nacional al latín) les es muy familiar, mientras que el griego, que sólo han estudiado a base de traducción (del griego al idioma nacional), les es siempre difícil» ²¹.

Es que, como bien dice el antes citado profesor Marache ²², es imposible saber latín sólo en un sentido; imposible traducir bien una página de latín si uno no es capaz de escribir una línea en dicha lengua; imposible ser dueño de los reflejos naturales si uno padece de afasia motriz.

El que escribe latín hace un ejercicio que le obliga a un esfuerzo mucho más eficaz que el que únicamente lo traduce. Escribe las palabras en su integridad. Tiene que poner cuidado en el empleo de los casos, de los modos y de los tiem-

¹⁹ «... cum praecipuus et maximus inde fructus existat» (cf. CAYUE-
LA *Humanidades clásicas*, Zaragoza, 1940, 549).

²⁰ O. c. en n. 17, págs. 53-71.

²¹ DIDEROT *Oeuvres complètes*, III, París, 1875, 476.

²² *Congr. Av.* 150-151.

pos. Tiene que fijar la atención en la concordancia, en la construcción de las oraciones, en el orden de las palabras. Todo esto va dejando hábitos, y estos hábitos van familiarizando con el latín hasta el punto de hacer imposible, por ejemplo, la construcción de un *ad* con ablativo. Porque estos hábitos crean una serie de reflejos instintivos, muy útiles para toda clase de ejercicios de latín, sean de traducción, sean de elocución. Una forma errónea se acusa instantáneamente; una construcción rara nos sorprende. Casos, tiempos y modos adquieren en la mente su verdadero valor. Con este ejercicio se logra una gimnasia intelectual y un dominio del latín como no se puede lograr de una manera tan eficaz por otro medio.

Por eso no extrañará a nadie la afirmación del doctor Enk, de la Universidad de Groninga ²³: *Mihi autem constat, si quis doctor vel professor linguae litterarumque Latinarum sit neque tamen ea lingua pulcherrima in commentationibus suis uti soleat, eum nunquam linguam Latinam penitus cogniturum. Nam qui textum scriptoris alicuius Latini emendare velit, ei subtili opus est linguae Latinae scientia. Magni philologi, quales sunt Madvigius, Buechelerus, Housmannus, Latine scripserunt, non semper quidem, sed tamen saepissime. Quam ob rem in Universitate Groningana per viginti quinque annos studiosis meis suasi, ut dissertationes thesesve suas Latine scriberent, neque unquam quisquam e meis discipulis lingua usus est recentiore.*

Y añade luego: *Si igitur linguam Latinam denuo usurpari cupimus in conventibus virorum doctorum, qui cuiusvis generis disciplinis operam dent, primum curandum est ut philologi classici in omnibus orbis terrarum partibus denuo commentationes suas Latine scribant et deinde ut magistri in Gymnasiis Lyceisque tali modo linguam Latinam doceant, ut discipuli sermone Latino simpliciore in epistulis commentationibusve uti possint. Quod si discipuli themata facere non*

²³ Congr. Av. 116-117.

iam discent, non dubito quin eorum scientia minor futura sit quam ut postea sermonem Latinum in vita cottidiana usurpare possint.

En realidad, el profesor Enk no hace sino aplicar al momento actual la norma formulada por Cicerón hace dos milenios: *Stilus optimus et praestantissimus est dicendi effector atque magister*. «La pluma, el estilete, es el mejor, el más importante y eficaz maestro de la palabra»²⁴.

6) VOLVER AL USO COLOQUIAL DEL LATÍN

Es una práctica que ha caído en desuso en casi todos los centros docentes. La mayor dificultad para restaurarla radica en los mismos profesores que la han ido abandonando y que por desidia, poca preparación o falta de tiempo, tratan de convencerse de que hablar en latín, si no es imposible, es al menos inútil.

Y, sin embargo, aquí está uno de los secretos para el triunfo de la restauración de la enseñanza de esta disciplina. El profesor Burk lo proclamaba solemnemente en el Congreso de Avignon, dando como consigna urgente la que sigue: *Latine loqui, latine loqui, iterum iterumque latine loqui*²⁵.

Efectivamente, es inútil conocer la técnica de una lengua si no se ejercita convenientemente. Conocido es aquel axioma: *longum iter per praecepta, breve et efficax per exempla*.

A este propósito decía la profesora Plaut en la comunicación presentada a dicho Congreso: «El latín es una lengua y una lengua es ante todo un conjunto de sonidos en relación íntima con los reflejos. Una lengua, por más que se la considere muerta, no deja de ser una lengua. Ahora bien, una lengua no puede aprenderse sino por el sonido. ¿Qué diríamos de un profesor de dibujo que consagrara casi todo el tiem-

²⁴ *De orat.* I 33.

²⁵ *Congr. Av.* 61.

po de la clase a la explicación oral de la técnica del dibujo? Los latinistas hacen lo mismo, pero en sentido inverso. Pasan casi todo el tiempo hablando francés (digamos español), mal francés (francés palabra por palabra) y mal latín (latín palabra por palabra). La enseñanza debe ser ante todo oral. Hay que dedicar la mayor parte de la clase a hablar latín: lectura de textos latinos con preguntas y respuestas en latín sobre los mismos»²⁶. Este es el gran secreto.

En lo posible convendría que no vieran los alumnos una diferencia demasiado marcada entre la clase de latín y la de lenguas modernas. Para eso ayudarán algunos de los libros publicados a tal fin; por ejemplo, los de Borneque y Legros (*La classe en latin*, París, 1936, 10.^a ed.), Guillemín (*Je parle latin*, París, 1936), Pasquetti (*Roma antica da vicino*, 6.^a ed., Palermo, 1938), Capellanus-Lamer, traducido este último al español²⁷.

También pueden ser útiles los discos en latín expresamente preparados para su enseñanza²⁸. Así lograremos interesar a los alumnos por nuestra disciplina.

Iniciar a los niños en la conversación latina no es tan difícil como a primera vista parece. El abate Caillon da fe de que en la escuela Montessori de Rennes han logrado hacer hablar en latín con cierta soltura a muchachos de seis a siete años dedicando tan sólo a dicha lengua unos minutos diarios²⁹.

Este hecho, aunque extraño, no es insólito. Montaigne

²⁶ *Congr. Av.* 111.

²⁷ CAPELLANUS-LAMER *Guía de conversación latina*. Trad. de la 11.^a ed. alemana (*Sprechen Sie Lateinisch?*, Berlín, s. a.) por J. JIMÉNEZ, C. M. F., Barcelona, 1936.

²⁸ Pueden dar buen resultado en los primeros cursos la colección inglesa de discos «Linguophone» y la que estos días lanza al mercado la casa CCC de San Sebastián, preparada por el equipo de redacción de *Palaestra Latina*. Entiendo que los discos no tienen otra función que la de iniciar y familiarizar suave y alegremente a los alumnos con la lengua latina. Esta labor debe completarse, para que sea eficaz, con el manejo incesante de los autores.

²⁹ PIERRE CAILLON *Latin à six ans*, Rennes, 1956.

cuenta en sus *Ensayos* que él mismo aprendió así el latín, por un procedimiento similar al método Berlitz de nuestros días. Su padre le encomendó a un maestro alemán, que no sabía francés, con la orden terminante de no hablar al niño sino en latín. Aún fué más allá su padre. Exigió que nadie, ni su madre, ni la camarera, ni los criados hablaran al niño más que en latín. Montaigne asegura que el artificio paterno dio resultado. Todos ponían interés en aprender palabras y frases latinas, llegando a hablarlo con relativa naturalidad, tanto que al fin el latín desbordó fuera del castillo, hasta los pueblos vecinos, donde llegó a arraigar y donde aún hoy —dice Montaigne— se usan vocablos latinos de artesanía y de utensilios ³⁰.

* * *

No es prudente alargar más estas notas sobre el latín y su didáctica. Podrían tocarse otros puntos o insistir aún más en los aquí tratados. Baste por hoy con lo dicho.

Como recapitulación, creo conveniente terminar con los ruegos y votos de carácter pedagógico formulados en el tantas veces citado Congreso de Avignon ³¹:

I. La pedagogía del latín no debe estar influida por la idea de que el latín es una lengua muerta.

II. Debe hacerse campaña recalcando la idea de que el latín es no sólo un factor cultural, sino también una lengua de interés práctico.

III. Hay que esforzarse en hacer la enseñanza del latín más atrayente y más adaptada a la psicología de los niños, sin caer, con todo, en el engaño de una facilitonería contraproducente. Para la iniciación en el latín, se procurará acudir a las realidades de la vida cotidiana.

³⁰ Cf. FORNACIARI *Latinorum*, pág. 66 (cf. nuestras págs. I 406-407). Es un libro muy sugestivo, escrito por un entusiasta del latín.

³¹ *Congr. Av.* 168.

IV. Se hace una llamada a los profesores para que procuren facilitar a los alumnos un vocabulario no escaso para sus tareas escolares y para las contingencias del día de mañana, usando en esto los métodos más acreditados.

V. Se recomienda el empleo de métodos activos en la enseñanza del latín.

VI. Es muy conveniente que los maestros de lengua y literatura latina intensifiquen el uso del latín por escrito y de palabra.

VII. Además de los autores clásicos, es de desear que se empleen también textos recreativos sacados tanto de la Antigüedad como de la Edad Media y Moderna, arreglados, si es preciso, en lenguaje sencillo, correcto y elegante.

J. JIMÉNEZ DELGADO, C. M. F.