

ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE DIDACTICA UNIVERSITARIA DEL LATIN PARA "LATINO-RESISTENTES"

PER

MATÍAS LÓPEZ LÓPEZ

Universitat de Lleida

I

Llamaba Agustín García Calvo *latino-resistentes* a unos jóvenes que, ya en sus tiempos, allá por el año 1961 ¹, subían socialmente preparados para no acatar con buen ánimo esta especie de imposición humanística que es el latín. En verdad, se trata de una desgracia que repercute hoy de manera muy dramática en los profesores universitarios de lenguas clásicas, testigos de un deterioro -imparable ya- no sólo en los conocimientos, sino también en las actitudes aprendidas por sus alumnos a lo largo del bachillerato, *egebeizado* al máximo y se diría que concebido para no despertar excesivas ambiciones en el plano intelectual.

Si el profesor latinista, como es mi condición, ejerce en una Facultad de Letras en la que no existe la licenciatura de Filología Clásica, el caso reviste una especial gravedad. Sí, porque se libra en tal coyuntura la difícil batalla de convencer, de demostrar que eso que se explica es útil aunque no lo parezca, de arañar espacios y tiempos a las opciones mayoritarias -véase, si no, cuán arduo es alumbrar un plan de estudios en centros pequeños-; en definitiva, porque se está *in partibus infidelium*.

¹ La expresión pertenece a una comunicación suya titulada "Iniciación a una consideración social de la crisis de los estudios clásicos", que fue presentada en el II Congreso Español de Estudios Clásicos, celebrado ese mismo año en Madrid. García Calvo *recuperó* este texto para su volumen de *Actualidades* (Madrid, Lucina, 1980, págs. 73-90); el calificativo que nos ocupa aparece en la pág. 75 del mencionado volumen, aunque -informa el mismo García Calvo- había sido anteriormente utilizado en el prólogo de un librito destinado al aprendizaje del vocabulario latino.

II

Que los muchachos -o no tan muchachos ya, en la Universidad- se tornen *latino-resistentes* puede deberse también a una atmósfera viciada en el seno mismo de la Alma Mater. En efecto, deploro aquí que los peores enemigos del latín, en un Departamento de Filología General, sean a veces los propios colegas de uno, filólogos de profesión, muchos de ellos dedicados incluso a las lenguas y literaturas románicas, pero en cambio poco sensibles a la tradición clásica, capaces por lo tanto de infundir en sus alumnos graves prejuicios en relación al mundo antiguo. Ojalá lo que cuento sean imaginaciones mías. En todo caso, están muy expuestos a la *latino-resistencia* por razones ambientales los estudiantes de cualquier centro en el cual no se asuma la trascendencia de la cultura clásica en el sentido de facilitarle por lo menos una implantación honrosa entre las titulaciones ya establecidas ².

III

Otra realidad debe ser considerada. El actual descenso de los niveles educativos en Enseñanza Media obliga al profesor de latín universitario (sobre todo al que se enfrenta a público no vocacional) a no desvincularse en exceso de los métodos pedagógicos propios del bachillerato, así como tampoco de sus contenidos, pues es lo cierto que son cada vez menos las cosas que pueden darse por sabidas; acaso lo que se debe hacer (en los principios, como mínimo) es corregir los errores de base más llamativos y ampliar luego los conocimientos de modo paulatino, sistemático y sin hacer concesiones a un infundado optimismo. Como bien dijeron hace años L. Rubio, S. Agud y J. Alsina ³:

No tengamos reparo en descender a una explicación de *bachillerato* si un títubeo del alumno lo aconseja. No por ello queda cerrado el paso a una *cultura universitaria*. Así eran las clases de nuestros humanistas de la mejor época, cuando sus oyentes estaban más familiarizados que nuestros jóvenes de ahora con las lenguas clásicas.

Parece, en cambio, una creencia bastante generalizada entre los profe-

² El modelo de las Facultades de Letras que no disponen de licenciatura en Clásicas, pero que en cambio reconocen el enorme valor de las Filologías Latina y Griega en la formación integral de sus estudiantes, podría ser la de Alcalá de Henares, donde se ha establecido que no habrá por el momento licenciatura ni en Griego ni en Latín, pero donde en cambio la plantilla de docentes latinistas y heleenistas es amplia y permite materializar una oferta que es comúnmente aceptada como atractiva.

³ "La pedagogía de los estudios clásicos en la enseñanza universitaria", *Actas del I Congreso Español de Estudios Clásicos*, Madrid 1956, pág. 249.

sores universitarios que no hay obligación de ser un buen pedagogo “a estas alturas”; un brillante doctorado, una oposición felizmente ganada, las muchas publicaciones, parecen garantizar la aptitud para enseñar. Sin embargo, preparación científica y aptitud pedagógica pueden no darse juntas en la misma persona; y aunque es cierto que un exceso de ciencia no perjudica al buen maestro, puede darse el caso de verdaderos sabios que sean perfectas nulidades en las aulas como profesores. Debe tener esto muy presente el latinista que trabaje para un público *no entregado*, pues a las barreras que inevitablemente impone la especialización no deben sumarse las que aporta un talante reacio a enseñar con paciencia. Por otra parte, no poder enseñar latín en las condiciones que uno quisiera no tiene necesariamente por qué interpretarse como un mal sin remedio del que es imposible sacar virtud.

IV

Puede el latinista, por ejemplo, debido a su formación en saberes y técnicas auxiliares, debido a que es, en rigor, uno de los depositarios máximos de eso que llaman hoy interdisciplinariedad, organizar seminarios permanentes sobre metodología del trabajo filológico diario y (más adelante) sobre metodología de la investigación especializada. A fin de cuentas, el latín, más allá de su enrevesada gramática, siempre ha sido un excelente instrumento para educar el espíritu lógico y el sentido de la evidencia científica, cualidades que todo buen filólogo -hay que esperar- deberá seguir poseyendo.

A mi modo de ver, es de capital importancia, asimismo, corregir la *latino-resistencia* inculcando el amor por la exactitud terminológica, que en filología se aprende sin duda a través de las lenguas clásicas. Ello es importante no sólo para asegurar la asimilación de las nociones más esenciales, sino en gran manera para combatir de modo efectivo la idea que se tiene de la filología como de un saber caótico y sujeto a innumerables definiciones particulares que se invalidan entre sí con facilidad asombrosa. Acostumbrar, a través del latín, a la consulta frecuente de un buen diccionario especializado de términos filológicos ⁴ será una excelente manera de revalorizar nuestro propio vocabulario técnico y de contribuir a la mejora de la expresión escrita. A la pobreza gramatical que se observa actualmente en los estudiantes más jóvenes hay que añadir una total ausencia de concienciación respecto a

⁴ El clásico -desfasado para algunas áreas, pero útil- de F. Lázaro Carreter (*Diccionario de términos filológicos*, Madrid 1968³ -1953¹-); el más moderno de W. Abraham (*Diccionario de terminología lingüística actual*, Madrid 1981); o el muy reciente de G. R. Cardona (*Diccionario de lingüística*, Barcelona 1991).

lo conveniente de llamar -también en filología- a las cosas por su nombre; el profesor de latín debe poner en evidencia esa parcela de indocumentación y lograr que sus alumnos manejen con total normalidad términos como ‘hipotaxis’, ‘períoca’, ‘escolio’, ‘yusivo’, ‘palimpsesto’, ‘aféresis’, etc.

V

Hay que conseguir de los estudiantes no latinistas, es decir, de quienes ven en el latín un agobio insoportable más que una honrosa carga, que se identifiquen lo más posible con los conocimientos adquiridos, que lleguen a asumir no sólo intelectual, sino también emocionalmente, la cultura aprendida a través de los textos antiguos. Esto es importante, y va más allá del dominio de unas estructuras lingüísticas. Por más que a los docentes nos parezca lamentable y signo de un claro empobrecimiento, no hay que rasgarse las vestiduras si se prescinde incluso del latín mismo cuando se enseñe la literatura romana y se va por vía directa al sentido, a lo temático. No hay que engañarse: a la Universidad se llega hoy sin saber prácticamente latín, y si se quiere ganar tiempo no se consigue nada obligando a descifrar desde el punto de vista morfológico largas listas de palabras; habrá, por el contrario, que ir cimentando una nueva pedagogía, un nuevo modo de hacer, que aquí, entre nosotros, y por lo que a la enseñanza de la literatura se refiere, me atrevo a decir que pasa por trabajar directamente sobre traducciones al estilo, por ejemplo, de las presentadas por la *Biblioteca Clásica Gredos*.

No acaba de ser un mal expediente si, a la vez, se aprovecha para dar cabida a explicaciones tradicionalmente relegadas a un segundo plano cuando no, sin más, hurtadas. No creo estar exagerando si digo que en crítica y tradición textual, estilística y retórica, métrica incluso y otras artes del lenguaje, muchos latinistas hoy profesionales somos casi autodidactas. Fueron, también para mal, muchos los años en que la traducción mecánica de textos latinos se erigió en reina de la fiesta.

VI

El fomento de la expresión oral, la recuperación de las antiguas prácticas dialécticas -¿qué más clásico, en el fondo, que esto?- podrían romper de un modo imaginativo con la inercia en que se mueven todavía, insensibles al problema, muchas de nuestras clases de latín. No se me oculta que hay en mis razonamientos algo de trampa o de contradicción, ya que llamo sistemáticamente *latín* o *clase de latín* a una modalidad docente que contempla, incluso, la barbaridad de no leer una sola línea en la lengua de César y Cice-

rón; pero, en revancha, se juega la baza de despertar el interés por aquello que aún es inaccesible, la curiosidad -se espera, al final, que irresistible- por abrir las páginas de las grandes ediciones críticas... Sería todo un triunfo suscitar vocaciones tardías, conseguir que unos pocos pasaran de la *latino-resistencia* al clasicismo activo una vez licenciados, quizá, en otras especialidades. ¿Por qué no? En resumidas cuentas, el reto no es conseguir que haya estudiantes de Filología Clásica -siempre los ha habido y los seguirá habiendo-, sino conseguir un cambio colectivo de mentalidad, un progreso en la valoración social de nuestros quehaceres.

VII

Pero es verdad, al mismo tiempo, que el latín es una lengua y que, por lo tanto, desvincular su enseñanza del aprendizaje de la gramática parece imposible. La pregunta es: ¿seguimos aferrados al modelo tradicional del bombardeo de reglas y excepciones o intentamos hacer de esta tarea algo práctico y, sobre todo, realista? En mi opinión, el método inductivo, en virtud del cual la gramática se infiere de los textos, se muestra muy eficaz en la enseñanza de aquello que más nos importa, la sintaxis. El contacto directo con la lengua *viva* de los autores, representada en trozos bien escogidos, permite saber con bastante exactitud la cantidad de sintaxis latina que infaliblemente es preciso que un alumno medio conozca; sin duda, éste es un sistema mucho más procedente que el de explicar mediante frías reglas acompañadas de ejemplos descontextualizados, ya que, por lo común, éstos disimulan -bajo una falsa y acientífica pretensión de claridad, no se olvide- el verdadero uso lingüístico.

Sería aconsejable que el alumno tuviera registradas, con ejemplos de *autoridades* correctamente referenciados, las construcciones sintácticas más habituales en la lengua latina que cotidianamente maneja. El método tradicional consideraba -e incurría, a mi modo de ver, en un error- que la sintaxis debía aprenderse de forma sistemática en los manuales, un poco a la manera como se realizaba el aprendizaje de la flexión (nominal y verbal), es decir, memorizando largas listas de nombres y verbos. No se percataban los antiguos maestros -a quienes, a pesar de todo, tanto debemos- de que dicho procedimiento llevaba en muchas ocasiones a torturar a los estudiantes con paradigmas excepcionales y raros (justamente aquéllos que están atestiguados poquísimas veces y en textos que jamás se leen); así pues, si no va uno a toparse jamás con ellos, en verdad, ¿para qué aprenderse los?

Se comprende así más aún la conveniencia de tener, en cambio, muy

bien *controlada* la sintaxis imprescindible -que no siempre, hay que decirlo, será la fácil-, y se me ocurre que sería del máximo interés redactar una sintaxis latina sobre la base del material lingüístico aportado por los autores y los textos más leídos a todos los niveles; una sintaxis, por otra parte, que dejara para monografías no escolares y con un mayor grado de especialización lo excesivamente particular.

Confirmando todo lo anterior a través de mi propia experiencia como docente universitario. Es un horror constatar -y he aquí uno de los pilares más sólidos en que se apoya la actual *latino-resistencia*- la ingenuidad conceptual con que los recién llegados a estudios de Filología han asimilado el sistema lingüístico del latín en el bachillerato. En efecto, para ellos el latín es algo tan sumamente irreal y abstracto, que apenas llegan a concebirlo bien como el instrumento de comunicación interpersonal de que dispusieron como hablantes los antiguos romanos. En la inmensa mayoría de los casos, ni siquiera han reparado en que el latín que saben no es el del -supuesto, pero reconstruible- uso corriente, sino el deducido de la norma literaria de un período muy concreto de la historia de Roma. Lo que comento dista mucho de ser una exageración y, desde luego, no debe quedar en anécdota.

Yendo más al grano, basta que recuerde cómo en las clases de latín vulgar que desde hace años vengo impartiendo constituye para mí una aventura fascinante hacer descubrir a los alumnos que hay *otra* morfosintaxis latina, que los antiguos romanos, en calidad de hablantes de su lengua, no siempre se rigieron -es más, casi nunca se rigieron- por ese producto de laboratorio que es el latín escolar. Estoy convencido de que, aun a riesgo de tornar un poco más difíciles los primeros años, es menester incorporar a la enseñanza básica del latín nociones como “duplicidad de normas”, “reconstrucción del latín vivo”, etc.; en suma, un poco de latín vulgar. He comprobado que textos como la *Appendix Probi*, que no es precisamente un prodigio de amenidad, despiertan un enorme interés entre estudiantes de Filología en general cuando éstos están en precedentes acerca de dichos pormenores.

VIII

Con respecto al estudio de los textos latinos, quisiera sugerir que no se prescinda nunca, en nuestros cursos de latín universitario, de las inscripciones, y que su lectura (o traducción) y comentario se alterne con la explicación de los trozos literarios, a fin de que los alumnos entren en contacto con otras formas de expresión lingüística y humana que no sean las invariablemente forzadas de la literatura, y enriquezcan así su horizonte de comprensión.

No es posible transformar -travestir, en realidad- los textos latinos en meros ejercicios de gramática normativa; nuestros afanes pedagógicos deben encaminarse a evitarlo. ¿Cómo? Por ejemplo, mediante alusiones sistemáticas a la tradición textual en su sentido más amplio. Es de vital interés que el alumno aprenda a valorar cuán milagroso ha sido que ahora él pueda saborear la literatura antigua en tomos lujosamente encuadernados (estoy seguro de que muchos de nuestros estudiantes primerizos están convencidos -aunque sepan que la imprenta no existió hasta el siglo XV- de que los autores griegos y latinos *han estado ahí* desde siempre), y es de interés no menor que el alumno sienta alguna vez por lo menos vértigo al pensar que todo ha sido una gran casualidad; es probable que el relato de esta maravillosa historia, de este azar prodigioso, despierte en las adormecidas conciencias de los *latino-resistentes* el respeto y la admiración por el mundo clásico e, incluso, ¿por qué no?, la voluntad decidida de conocerlo. El género narrativo, el recuento de hechos curiosos y hasta increíbles, *causa estragos*, no se olvide (y lo digo desde un punto de vista didáctico).

Sería una paradoja insostenible que ahora, cuando más y mejor sabemos de la grandeza del mundo grecorromano, nos desentendiéramos de él y pagáramos con nuestra indiferencia los insomnios y las penurias por las que atravesaron nuestros antepasados para transmitírnoslo⁵. Siempre he dicho que es la propia historia de los estudios clásicos, la crónica de la recuperación de ese patrimonio, aquello que de por sí justifica sobradamente la enseñanza del griego y del latín más allá de cualquier otra consideración.

IX

Volviendo a la batalla que a diario libramos en las clases, se me ocurre que hay que romper con algunos estereotipos mentales asociados al estudio del latín. Me estoy refiriendo a fetiches como el diccionario, por ejemplo. Jamás en mis años de estudiante se me explicó cuáles eran las exactas utilidades y cuáles las trampas ocultas de esta valiosa herramienta que pervive, estoy seguro, en el recuerdo de todos como el *alter ego* perfecto que venía a salvarnos en los momentos más difíciles.

El diccionario de latín no puede ser aquello que disimule una formación gramatical deficiente; en tal caso, y como bien dice P. de Bourguet⁶,

⁵ Casi es mejor que los *latino-resistentes* empiecen a ver el latín a través de libros como el de Reynolds-Wilson (*Scribes & Scholars*, Oxford 1978² -*Copistas y filólogos*, Madrid 1986-) o el de Dain (*Les manuscrits*, Paris 1964²) que a través de prontuarios de morfología y sintaxis.

⁶ Cf. *Le latin. Comment l'enseigner aujourd'hui*, Paris 1947, págs. 20 ss.

despersonaliza, es decir, resta autonomía intelectual e infunde en el individuo el mal hábito de depender sistemáticamente de algo o de alguien. Hay, pues, que acostumbrar al estudiante de latín, sea vocacional o no, a que deje de creer en la infalibilidad del diccionario, ya que, en verdad, se trata de un instrumento que induce al error con demasiada frecuencia. En realidad, no sirve para traducir: proporciona explicaciones, pero no da equivalencias; enumera campos semánticos, pero no da más que contadas veces -y siempre es casualidad- el término exacto que se busca, porque éste debe uno sacarlo de su propio dominio de la lengua terminal después de haber *interpretado* lo que el diccionario apunta o sugiere.

Muchas de las desafortunadas traducciones que a diario corregimos se deben a que el alumno, siguiendo la ley del mínimo esfuerzo, adopta automáticamente la primera *equivalencia* que el diccionario le ofrece, y ésta es la razón por la que las traducciones se parecen tanto unas a otras y fallan además en los mismos sitios. Si el diccionario da 'abstruso' como primera traducción para *contortus*, nueve de cada diez alumnos emplearán este inusual adjetivo aunque no conozcan su significado sólo *porque el diccionario lo dice* -sin seguir leyendo: 'complicado', 'difícil', 'oscuro'...-.

La realidad es la de unos alumnos sin preparación suficiente que navegan entre la falta de agilidad en la alfabetización misma y la carencia más deplorable de criterio para escoger las acepciones precisas. Por otra parte, el poco latín que saben les impide reconocer morfológicamente las palabras que pretenden encontrar. El profesor de latín debe, por ello, describir a sus alumnos las características generales de cualquier diccionario, y, más en concreto, las peculiaridades de cuantos puedan realmente caer en sus manos, ya que, entre otras cosas, se acostumbra a hacer caso omiso de las instrucciones detalladas en los prólogos; debe glosar el valor de los diferentes signos convencionales y de las abreviaturas, así como de los diversos tipos de letra empleados; será interesante que dé igualmente noticia del orden habitual que en cada entrada adoptan las muchas acepciones posibles de un vocablo, y de las fórmulas de reenvío; y no pasará por alto advertir de cómo se encuentran enunciadas las palabras y de cómo algunas cosas no aparecen o no se hallan bajo la forma prevista.

X

Será también oportuno en esta disertación referirse brevemente a las dos modalidades lectivas más usuales.

Si bien muy denostada, la lección magistral sigue resultando impres-

cindible en la didáctica del latín, aunque sólo sea -en la actualidad- por la deficiente preparación latina de los estudiantes filólogos, que en clase guardan por costumbre un silencio inexpugnable. Desde el punto de vista del procedimiento, y teniendo siempre en cuenta una audiencia de *latino-resistentes*, el excursus es en la disertación magistral un expediente eficaz cuando se detecta el aburrimiento o el cansancio del auditorio, y hay que procurar introducir en tal trance informaciones colaterales al discurso principal que, por más que se alejen en apariencia de él, conduzcan finalmente a conclusiones que permitan retomar el hilo conductor de base.

Igualmente provechosa es la clase participativa, en la que los alumnos llevan la voz cantante, bien porque pese sobre ellos la responsabilidad de impartir la lección -individualmente o en grupos reducidos-, bien porque el profesor reclame de ellos sobre la marcha respuesta a temas o cuestiones concretas. En la enseñanza del latín, la clase participativa más usual es la que gira en torno a la traducción y al comentario de un texto, aunque por desgracia se echa de menos en ella una mayor confrontación de pareceres entre los alumnos acerca de lo que se va discutiendo. El profesor debiera lograr que éstos se increpan, se interrumpieran con frecuencia y se convencieran mutuamente de los aciertos y errores respectivos; en realidad, toda clase en la que intervengan los alumnos de forma activa tiene que orientarse a desarrollar las dotes dialécticas de éstos ⁷.

XI

Quiero ocuparme aún de dos pequeños detalles referidos a la evaluación de conocimientos. Primeramente, me gustaría reivindicar el examen oral, modalidad, a mi parecer, infrautilizada en la enseñanza del latín. El sistema de entrevistas individuales, en el despacho del profesor o en presencia de los demás compañeros como si se tratara de ejercicios de una oposición, obliga a preparar las materias más concienzudamente de lo que es habitual para una exposición escrita. Lo más probable es que el alumno no sepa bien

⁷ He podido comprobar personalmente y con enorme alegría que el grado de intervención en clase de los estudiantes latinistas, que quizá en nuestro país es escaso, es en cambio alto y casi norma común en otros modelos educativos, como el italiano, en que el profesor se limita por costumbre a actuar de moderador en las clases tanto de textos como de historia literaria. ¿Será que los italianos son los grandes depositarios de la retórica clásica? ¿Será su natural extrovertido y deslumbrante? ¿O serán esos cinco años de latín y de griego obligatorios sin los cuales nadie ingresa allí en estudios de Filosofía y Letras? El elevado nivel de competencia que poseen llegué yo mismo a constatarlo cuando, con ocasión de unas lecciones sobre Plauto que impartí en la Universidad de Palermo, los alumnos que allí tuve me discutían determinadas cuestiones de morfología griega en relación a los nombres propios de personajes o bien eran capaces de enzarzarse en un debate de carácter erudito e incluso bibliográfico.

aquello que no sabe explicar con un mínimo de profundidad y brillantez, y, por otra parte, necesita acostumbrarse a lo que después será su práctica profesional cotidiana, a saber, la exposición en voz alta ordenada y *convincente*.

En segundo lugar, creo que en los primeros días de curso es de provecho que el profesor efectúe una prueba de nivel destinada a cuantificar de modo inmediato y muy aproximado los conocimientos medios de sus nuevos alumnos. Es posible que los resultados obliguen a introducir en el programa docente modificaciones sustanciales, como la creación de clases prácticas -deshablamiento de cursos por niveles- o bien sesiones sobre pormenores varios de la asignatura para alumnos concretos. Como punto final, deseo a todos los colegas que puedan estar leyéndome que esa prueba de nivel no tenga que ser, dados los tiempos que corren, un dictado en español -o en la lengua que corresponda- para determinar si, por lo menos, sus alumnos han aprendido las leyes ortográficas del idioma que les es propio. Si saben o no saben latín, eso -parece mentira, amigos-, viene después.