

LA ENSEÑANZA DEL LATÍN A LO LARGO DE LOS SIGLOS

Un poco de historia

¿Cuál es el “método tradicional” para enseñar el latín y el griego? Muchos no dudarían en responder: morfología, sintaxis, traducciones de frases y pasajes de autores. No obstante, este método gramática-traducción, contrariamente a la *communis opinio*, es de introducción bastante reciente en la didáctica de las lenguas clásicas y no se remonta más allá del siglo XIX⁸. Es hijo de varios factores que actuaron al mismo tiempo:

1. La denominada *Formale Bildung*, dirigida fundamentalmente a ejercitar una “gimnasia mental”, y a desarrollar paciencia, atención, diligencia y “lógica”, cualidades que después tendrían que transferirse al estudio de otros campos del saber, y constituir así una “formación de base” del carácter y de la actitud hacia el trabajo intelectual. Desde esta perspectiva, que se estudiase verdaderamente latín (o griego) no era excesivamente importante: la justificación del estudio de las lenguas clásicas se apoyaba siempre, de hecho, en un objetivo externo a ellas y al inmenso patrimonio literario y cultural que las mismas abren. Griego y latín se veían como meros “instrumentos”, instrumentos para adquirir dominio de aptitudes analíticas, de tolerancia hacia el trabajo mental más ímprobo, de obediencia a “reglas” racionales, o a lo sumo para desarrollar competencias metalingüísticas, instrumentos conceptuales, y capacidades metódicas asimiladas a menudo a las de las disciplinas matemáticas.

⁸ Esto no significa que incluso con anterioridad no se hubieran denunciado degeneraciones gramaticales, pero eran abusos de pedantes que recaían en jóvenes discípulos. El sistema de aprendizaje que se empleaba en las escuelas de impronta humanística era muy diferente —como se dirá más adelante—, y los mismos pedantes adoptaban de él una forma distorsionada, que no consistía en el mero aprendizaje de reglas en la traducción de frases y fragmentos extrapolados del contexto. No puede tratarse aquí hasta qué punto sobrevivió a la “revolución humanística” el acercamiento lógico-racionalista (por no decir metafísico) al estudio del latín, y cuál fue su situación cambiante; de hecho, no desapareció nunca completamente e intentó en varias ocasiones, con mayor o menor éxito, resurgir desviando y asfixiando también la vía humanística fundada en los *progymnasmata* y en otros ejercicios de *amplificatio*, *variatio* e *imitatio* retomados de la antigüedad y complementados mediante dramatizaciones, empleo de los sentidos, imágenes y *realia*.

2. La influencia de la Ilustración primero y del Positivismo después, encaminados a investigar, también en la enseñanza de las lenguas clásicas, un “método científico” sistemático y racional (cuyos precursores habían sido los gramáticos de Port-Royal).
3. El fuerte peso que tendrían las investigaciones de lingüística histórica, las sistematizaciones gramaticales, los estudios sobre sintaxis compleja y los avances de la filología clásica que caracterizaron a estas disciplinas, especialmente en el ámbito germánico.
4. La voluntad, no exenta de contenidos ideológicos, de proponer un método alternativo y “nuevo” al sistema de enseñanza que daba la impresión de ser un atributo exclusivo de instituciones eclesiásticas y de órdenes religiosas, y que parecía –habiendo en ello una parte de razón– privilegiar la forma sobre los contenidos, creando oradores y versistas privados de sentido común y de contacto con la realidad presente y viva. Los ilustrados que en los países de tradición católica (especialmente Francia e Italia) emprendían esta lucha, no obstante dirigían sus dardos hacia un blanco equivocado: acusaban a los métodos de aprendizaje de la lengua cuando habrían tenido que acusar a la degeneración propia del formalismo y al vaciado de los contenidos, sin conocimiento histórico de que aquellos métodos “jesuíticos”, que ellos atacaban, eran en realidad los métodos de los humanistas refinados, verificados por los docentes de la Compañía de Jesús y por los miembros destacados de otras órdenes que se habían dedicado con fervor a la didáctica. Con aquellos métodos la lengua se aprendía y se adquiría con una sólida formación, como demuestra la gran abundancia de elegantes escritores latinos salidos *quasi ex equō Trōiānō* de aquella escuela. Otro asunto diferente es cuáles fueran a menudo los contenidos tratados en aquella lengua, y cuánto olieran a *pulvis scholasticus* o a la dogmática sumisión a las *auctōritātēs*.

Los esperados efectos que con el nuevo “método prusiano” debieran haberse producido, no se alcanzaron en absoluto; así, especialmente en Italia e Inglaterra, las protestas de intelectuales relevantes no tardaron en alzarse con energía y vigor. Ya entonces, en la segunda mitad del s. XIX, Tommaseo⁹ eleva su voz:

¿Por qué sufren tanto los jovencitos al aprender aquella lengua, ellos que, en cambio, aprenden de forma cómoda y rápida varias lenguas vivas? ¿Por qué aquella lengua permanece muerta en sus pensamientos? ¿Por qué, fuera de la escuela y de las tareas, la apartan de ellos como una molesta carga? Sería más importante oír hablar constantemente latín y tener que responder media hora al día

⁹ Niccolò Tommaseo (1802-1874), escritor y filólogo nacido en Dalmacia. Sus estudios en el seminario de Split estuvieron marcados por los contenidos de retórica basada en los autores latinos y, en particular, en Cicerón. Es autor, entre otros, del *Dizionario della lingua italiana* (en 8 volúmenes) y del *Dizionario dei Sinonimi* (n. de los ed.)

que estudiar su gramática durante siete [...] Por la vía del análisis no aprendemos ni jóvenes ni mayores, por ella nos explicamos a nosotros mismos lo aprendido. En la síntesis consiste la vida¹⁰.

En 1894 Pascoli¹¹, llamado por el entonces ministro Ferdinando Martini “para indagar causas y apuntar remedios a los males” con respecto a la enseñanza del latín en la escuela, escribía:

Se lee poco y de forma superficial, enterrando la frase del escritor bajo la gramática, la métrica y la lingüística. Los más voluntariosos pierden el interés, se aburren, se ofuscan y recurren a los traductores sin permanecer ya firmes contra las dificultades que, a menudo sin razón, creen más fuertes que su propia paciencia. El alumno, al avanzar, se encuentra ante sí con obstáculos cada vez más grandes y numerosos. A medida que el camino se hace más empinado y arduo, crece el peso sobre la espalda del pequeño viajante. Las materias que se estudian se multiplican y el arte clásico y los grandes escritores no han mostrado todavía al joven cansado más que un relámpago de su divina sonrisa. También en los liceos, en algunos liceos al menos, la gramática se extiende como una sombra sobre las flores inmortales del pensamiento antiguo y las seca. El joven sale como puede del liceo y tira los libros: ¡Virgilio, Horacio, Livio o Tácito! cada línea de los cuales, por así decirlo, escondía una trampa gramatical, requirió un gran esfuerzo y provocó un bostezo.

La cuestión quizá más acuciante, dadas las protestas que se habían levantado contra “el nuevo método” de importación germánica, que desmontaba y exiliaba el “método tradicional” produciendo, según el parecer de muchos, una fuerte caída en el aprendizaje de la lengua era la siguiente: “¿El método científico en la enseñanza de la gramática acelera o retrasa el aprendizaje de la lengua?” La comisión presidida por Pascoli respondió:

Podemos declarar que el método vigente, con sus minucias y retrasos, necesarias interrupciones y continuas llamadas a la meditación y al raciocinio, no acelera realmente el aprendizaje de la lengua. Para nosotros la gramática más eficazmente didáctica es aquella que, no discrepando de la gramática guiada por los frutos obtenidos por la lingüística y su evolución histórica, une a la claridad y a la sencillez la justa y proporcionada división de la materia. El enseñante podrá, siempre y cuando la condición de la clase lo permita, proporcionar a los alumnos

¹⁰ *Esercizi letterari ad uso delle scuole italiane e di chiunque attenda ad addestrarsi nell'arte dello stile, proposti da N. Tommaseo*, Le Monnier, Florencia 1869, pág. 604.

¹¹ Giovanni Pascoli (1855-1912), poeta italiano de una profunda formación en los clásicos y en la literatura italiana. Sin ir más lejos, su tesis doctoral versó sobre Alceo. Fue profesor de Latín y Griego en diversos liceos italianos. En 1894 el ministerio de Instrucción Pública lo llamó como colaborador (n. de los ed.)

algún dato de la ciencia lingüística entre los más sencillos y constatados, que no confunda, sino que aclare la mente y ayude así a la memorización¹².

Y, en una carta del año siguiente dirigida al ministro, Pascoli escribía:

La lectura no despierta ningún sentimiento en los corazones porque el libro de texto, generalmente, menciona con gran frecuencia en sus notas a Schultz¹³ y a Madvig¹⁴ y nunca evoca la vida antigua¹⁵.

Ni la voz de Tommaseo ni la de Pascoli consiguieron modificar un ápice la fe ciega que los docentes, preocupados por no parecer retrógrados o “poco actualizados” o “menos científicos” y “serios” en su didáctica, depositaban en los nuevos métodos. De nada sirvieron tampoco las protestas elevadas, ya en la mitad del diecinueve, por insignes pedagogos como Lambruschini. El “método prusiano” estaba destinado a consolidarse a pesar del fuerte detrimento que sufría el aprendizaje de la lengua: “Pero en el fondo —intervenia en defensa del método *Formale Bildung*— no es tan importante que los alumnos aprendan de verdad latín, lengua ‘muerta’; lo fundamental es que hagamos ‘gimnasia intelectual’, que practiquen la paciencia y la diligencia, que tengan capacidad de análisis y desarrollen cualidades referentes al ingenio y al ‘espíritu’ siempre útiles también en otros campos...” Es como decir a una persona que estudia música y se ejercita al piano que no es tan importante aprender a tocar bien y deleitarse con las armonías de Beethoven o de Mozart, sino que lo que cuenta es ejercitar los dedos para que no se padezca artritis en la edad madura.

En 1905, vistos los desastrosos resultados del método gramática-traducción, se convoca una comisión para analizar la situación en las escuelas de Italia. Éste es un extracto del informe que los miembros de la comisión escribieron entonces:

El método adoptado en las escuelas italianas para la enseñanza de las lenguas clásicas es el más dificultoso y el menos rentable; es poco útil para el conocimiento de la lengua y aún menos para el conocimiento del espíritu literario.

En la base del fracaso la comisión identificaba dos errores de fondo:

El primero, el más grave y más frecuente y, además, aquel del que a menudo más quejas se tiene, es el de comenzar inmediatamente por una enseñanza sistemática de la gramática para introducir en el conocimiento de la lengua, y después seguir

¹² “Relazioni sull’insegnamento del latino nella scuola media”, en G. Pascoli, *Prose*, A. Mondadori, Milán 1946, vol. I, pág. 592-593 y 595-596.

¹³ Ianus (Johan) Hostrup Schultz (1839-1895), editor danés de libros clásicos (n. de los ed.)

¹⁴ Johan Nicolai Madvig (1804-1886), filólogo danés, profesor de Latín en Copenhague desde 1829. Gran estudioso de Cicerón, sus trabajos más conocidos están relacionados con la gramática latina y la sintaxis griega. De la primera realizó una edición escolar (n. de los ed.)

¹⁵ *Ibidem*, pág. 607.

insistiendo en ello, como si en el aprendizaje de sus reglas y en los repetidos ejercicios para aplicarlas consistiese toda razón de estudio de una lengua, incluso la esencia de la misma. El otro error, también frecuente pero menos generalizado, consiste en extender, más allá de los conocimientos y necesidades propias de la escuela secundaria, la erudición filológica y el análisis gramatical, morfológico y sintáctico de la palabra, de la frase y del período, de modo que la palabra *per se* se convierte en el objetivo principal de la enseñanza de la lengua¹⁶.

Pero no hubo nada que hacer. Los enseñantes se sentían satisfechos, aunque los alumnos no aprendían mucho: el mito de la “formación mental” podía tranquilizarlos; en el fondo, si aquel estudio había tenido efecto, se vería sólo después de muchos años. ¿No era cierto acaso que los mejores alumnos de Ingeniería o Matemáticas eran los que procedían del liceo clásico? Ciertamente, porque el latín y el griego les habían hecho practicar la debida “gimnasia”.

La reacción inglesa contra los métodos prusianos: la escuela de W.H.D. Rouse

Mientras tanto, incluso en otros lugares de Europa, las protestas se hacían notar: en Francia, en la misma Alemania¹⁷ y en Inglaterra. En Cambridge un gran estudioso de las letras clásicas, filólogo y lingüista refinadísimo y de insigne fama, sanscritista, divulgador de las literaturas latina y griega y fundador de la *Loeb classical library*, William Henry Denham Rouse, deja la Universidad, preocupado por la aterradora bajada de las competencias constatadas en los jóvenes que se matriculan en las facultades de Letras¹⁸. Él, que sin duda achaca esta disminución de la práctica de la lengua latina y griega a la introducción de los nuevos “métodos devastadores”, escribe:

¹⁶ M. P. I., *Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Roma 1909: cit. en G. Pittano, *Didattica del latino*, B. Mondadori, Milán 1978, pág. 35. La comisión tenía entre sus miembros a Girolamo Vitelli, del que no se podía ciertamente decir que no sentía simpatía por la filología de impronta germana y por un estudio serio y “científico” de la lengua. El problema consiste en ver, con un poco de sentido común, si los resultados de aquellos estudios, de gran mérito, deben presentarse a los alumnos y alumnas de la manera sistemática y árida con la que se disponen en las gramáticas normativas o descriptivas, o no pueden mejor transmitirse de manera didácticamente más eficaz, constituyendo más un punto de llegada que de partida.

¹⁷ Reacción al gramaticalismo de la *Formale Bildung* fue en Alemania la reforma de Francoforte, que volvía a proponer en una cierta medida métodos inductivos y uso hablado de la lengua; véase: J. W. Headlam - F. Fletcher - J. L. Paton, *The teaching of classics in secondary schools in Germany*, Printed for H. M. Stationery off. by Wyman and sons, London 1910.

¹⁸ Sobre la vida y obra de Rouse, véase: Ch. Stray, *The living word - W.H.D. Rouse and the Crisis of classics in Edwardian England*, Bristol Classical Press, Bristol 1992.

El método actualmente en uso no se remonta más allá del siglo XIX. Es fruto de la erudición alemana, que intenta aprender todo respecto a una cosa en vez de la cosa en sí misma. El método tradicional inglés, que duró mucho más allá del siglo XVIII, era usar la lengua latina hablándola¹⁹.

Rouse, más audaz que los italianos, no se limita a jeremiadas y no estima suficiente el hecho de denunciar los males: él quiere mostrar la vía para remediarlos. Coge la dirección de la *Perse School*, que estaba en quiebra, y en muy poco tiempo se le unen diligentísimos docentes: Appleton, Jones, Paine, Mainwaring, Andrew, Arnold y muchos otros. Escriben libros de teoría y de práctica de la didáctica de las lenguas clásicas con lo que ellos mismos denominan “el método directo²⁰”, y enseñan con sorprendentes resultados que merecen la atención de todo el mundo: el zar de Rusia manda inspectores a Cambridge para ver, tantear, y, llegado el caso, imitar los métodos de Rouse y del cuerpo de enseñantes de su escuela²¹. El método se extiende a

¹⁹ W. H. D. Rouse - R. B. Appleton, *Latin on the direct method*, University of London Press, London 1925, pág. 2: ... *The current method is not older than the nineteenth century. It is the offspring of German scholarship, which seeks to learn everything about something rather than the thing itself: the traditional English method, which lasted well beyond the eighteenth century, was to use the Latin language in speech.*

²⁰ Véanse entre otros: “The teaching of Latin at the Perse School”, Cambridge (*Educational Experiments in Secondary Schools*, N° i; Educational Pamphlets, N° 20.) HM Stationery Office, London 1910; S. O. Andrew, *Praeceptor*, Clarendon press, Oxford 1913; “The teaching of Greek at the Perse School”, Cambridge (*Educational Experiments in Secondary Schools*, N° iii; Educational Pamphlets, N° 28) HM Stationery Office, London 1914; JONES, W. H. S.: *Via Nova, or the application of the direct method to Latin and Greek*, Cambridge University Press, Cambridge 1915; Idem, *The teaching of Latin*, Blackie and son, Glasgow and Bombay, s.d.; W. H. D. Rouse - R. B. Appleton, *Latin on the direct method*, cit. (n. 15); W. H. D. Rouse, *Scenes from sixth form life*, Basil Blackwell, Oxford 1935. Textos escolares: E. A. Sonnenschein, *Ora maritima*, K. Paul, Trench, Trubner & Co, London 1902; Idem, *Pro patria*, Swan Sonnenschein & Co., London - Mc Millan, New York 1907; W. L. Paine - C. L. Mainwaring, *Primus annus*, Clarendon Press, Oxford 1912; R. B. Appleton - W. H. S. Jones, *Puer Romanus*, Clarendon Press, Oxford 1913; R. B. Appleton, *Initium*, Cambridge University Press, Cambridge 1916; R. B. Appleton - W. H. S. Jones, *Pons Tironum*, G. Bell and Sons, s. d.; W. H. D. Rouse, *Chanties in Greek and Latin* [...], Thomas Nelson and sons, London s. d. (ca. 1920); R. B. Appleton, *Ludi Persici*, Oxford University Press, London 1921; W. L. Paine - C. L. Mainwaring - E. Ryle, *Decem Fabulae pueris puellisque agenda*, Clarendon press, Oxford 1923; W. H. D. Rouse, *Latin stories for reading or telling* [...], Blackwell, Oxford 1935.

²¹ *His annual reports to the school governors list the increasing number of visitors, from Britain, Europe and beyond, who came to test his claims. Morant sent his HMIs to watch; Reinhardt, whose successes at Frankfurt had led to his promotion to the Prussian Ministry of Education, added his seal of approval; Peter Sokoloff, the travelling inspector of the Russian Imperial education office, made a special trip to England to visit the Perse. By 1910, Rouse had become a public figure in both educational and wider circles (Ch. Stray, *The living word* ..., cit. [n. 14], pág. 27).*

otras escuelas de Inglaterra y llega a Estados Unidos, donde se difunde con éxito²². Rouse funda la *Association for the Reform of Latin teaching*, desde 1911 dirige la *Schools of Latin teaching* para formar al profesorado y funda la revista *Latin teaching*. Ejemplos de sus clases, en parte grabadas y en parte taquigrafiadas y reconstruidas, se publicaron en un cuaderno que permanece como fiel testimonio de su labor²³. El estallido de la Primera Guerra Mundial, con la muerte de algunos de sus más fieles y estrechos colaboradores, la sofocante burocracia central además de las envidias, los celos mezquinos de quien veía que se centraban en Rouse demasiados focos de interés de toda Europa y no se sentía a su altura, la resistencia de las escuelas públicas a la experimentación, y las desalentadoras competencias didácticas y culturales que a muchos observadores les parecía que requería el “método directo²⁴”, hicieron debilitarse y después concluir esta maravillosa semilla. A la misma asociación por él constituida se le dio otro nombre menos beligerante: *Association for Latin teaching*²⁵, y no se habló más de reformas. Sin embargo, el magisterio de Rouse no se perdió: dos estudiosos salidos de su escuela, Peckett y Munday²⁶, continuaron proponiendo el “método directo” en la escuela tanto para el latín como para el griego²⁷ y, aunque bastante reducidos en los medios y objetivos, los denominados *reading methods*, a estas alturas difundidos en toda Europa, son el fruto también de su esfuerzo de

²² Para tener una idea de cómo se usaba el método directo de Rouse en Estados Unidos, véanse al menos E. C. Chickering - H. Hoadley, *Beginner's Latin by the direct method*, Charles Scribner's sons, New York-Chicago-Boston 1914; E. C. Chickering, *First Latin reader*, Charles Scribner's sons, New York-Chicago-Boston 1914; obviamente los textos de la escuela de Rouse se empleaban también en Estados Unidos. Los libros de Sonnenschein tenían una edición americana.

²³ W. H. D. Rouse, *Scenes from Sixth form life*, cit. (n. 16); Rouse publicó también algunas de las lecciones elementales de latín, con su voz y la de los alumnos y alumnas incluida en el disco, en *Linguaphone: The direct method applied to latin (a handbook for teachers)*, written, illustrated and recorded by W. H. D. Rouse, The Linguaphone Institute, London s.d.; publicó después en un librito la transcripción de una lección suya de griego en griego, haciendo en el prefacio referencia explícita a la didáctica de los humanistas. Véase: W. H. D. Rouse, *A Greek lesson*, Cambridge University Press, Cambridge 1907.

²⁴ Cfr. Ch. Stray, *The living word...*, cit. (n. 14), pág. 73: ... *The reluctance of the public schools to experiment, and the daunting pedagogic and scholarly equipment which seemed to many observers to be demanded by the Direct Method*.

²⁵ Todavía, la ARLT constituye una de las asociaciones más activas de Inglaterra. Para una completa información de sus actividades y labor en el terreno de la innovación, véase: <http://www.arlt.co.uk>

²⁶ Peckett había sido discípulo directo de Rouse y Munday había sido alumno de un alumno suyo, Lockwood.

²⁷ C.W. E Peckett - A.R. Munday, *Principia*, Wilding and Son, Shrewsbury 1949; *Idem*, *Pseudolus noster*, *ibid.* 1950; *Idem*, *Trasymachus*, Bristol Classical Press, Bristol 1964.

replanteamiento de la didáctica y de superación de la fase de estancamiento de la gramática-traducción²⁸.

Tras la muerte de Rouse, acaecida en 1950, se suscitaron acalorados debates sobre la necesidad de una renovación de la didáctica del latín y del griego. También se produjeron en Italia, incluso por parte de famosísimos gramáticos y estudiosos muy puristas de la evolución histórica de la lengua, pero justamente porque eran tales, quienes comprendían a la perfección que el estudio científico de la estructura lingüística latina o griega y de su evolución tenía que ser muy distinto de su presentación a los adolescentes, presentación que debía adaptarse a las condiciones didácticas y exponerse de la manera más eficaz. En agosto de 1952 el *Movimento circoli per la didattica* organizó un congreso en Carezza sul Lago; en el congreso participó, entre otros, Giovanni Battista Pighi, el cual, pese a tener una posición prudente, no del todo disociada y a veces bastante alineada con los representantes de la *Formale Bildung*, se expresaba en estos términos:

La degeneración del método gramatical [...] florece en las escuelas italianas y europeas en general; extiende, a lo largo de los ocho años más preciados de la vida, en los que el chico se convierte en adolescente y hombre, el cieno de una gramática idiota, mal conocida por los docentes e inútilmente sufrida por los alumnos y alumnas, y el bochorno de las lecturas desafinadas en la pronunciación, en la entonación y en la interpretación, e infectadas de oscuridad y artificio; flotan, en el cielo plomizo, la nubecilla rosa, de postal con brillo, de la clase de literatura, y el Amorcillo de la crítica estética, en cuya risa socarrona se unen la doble perfidia del meretricio materno y del paterno lenocinio²⁹.

... El hecho es [...] que los estudios de gramática y de lingüística comparada llevan a una profundización en conocimiento del latín y del griego así como, por otra

²⁸ *Yet the spirit of Rouse's mission survived. The work of his epigoni after the Second World War, broadening the Method, making it more accessible to the average teacher, co-operating with the CA in setting up new institutional forms, brought the spirit of directness into contact with the ordinary world of Classics teaching. The new Latin courses of the 1960s, conceived in the aftermath of the collapse of Compulsory Latin at the end of the previous decade, reacted against the dead hand of the paradigm in what may seem a different direction. Both the Cambridge Latin Course and its Scottish equivalent, Ecce Romani, set Latin narratives in Roman contexts [...]; they seek to immerse the pupil in a lived experience, to give back to the printed word the meaning which came from sequential, oral utterance and social context. [...] One of their fundamental features was an emphasis on the sound of a spoken language, to be listened to as a stream of meaningful sound, rather than pored over as a row of words on a page, a puzzle which was somehow not expected to make ordinary sense. The maintenance of this emphasis through the years of 'thoroughness and unreality' we owe in great part to Rouse and his gospel of the living word (Cfr. Ch. Stray, *The living word...*, cit. [n. 14], pág. 72-73).*

²⁹ G. B. Pighi, "Funzione formativa dell'insegnamento del latino", en *Ricerche didattiche* (Revista del "Movimento circoli della didattica"), año III, n. 4-5, julio-octubre 1953, pág. 83-88; cita en pág. 85.

parte, de muchas otras lenguas, a una visión histórica de la evolución de la lengua, del diverso valor de los hechos lingüísticos en diferentes tiempos, y así sucesivamente; y hay, por tanto, toda una masa de hechos interpretados ya correcta o casi correctamente, que se acumula delante del profesor de griego y de latín. Entonces se presenta el problema pedagógico: de todos los resultados de la lingüística, ¿cuáles podemos insertar en la gramática que se enseña en la escuela? [...] ¿A qué condujo en la práctica el conocimiento de la glotología y la tendencia hacia la gramática general dentro de la gramática? Llevó a que se llegara a un cientifismo respetable por un lado, pero perjudicial por el otro, porque se perdió el contacto con el ejercicio y con el uso de la lengua e incluso se dio una grandísima importancia a una filología abstracta del uso lingüístico³⁰.

Pighi hacía referencia explícita a los mejores humanistas como modelo para una nueva y, sin embargo, antigua manera de enseñar el latín: se volvía a Poliziano y a sus *latinucci* escritos para Piero de Medici³¹.

En el congreso participó también Munday, que ilustró brevemente el “método directo” de Rouse³². Otros propusieron otros caminos, pero la situación permaneció inmóvil, tanto que todavía en 1978 otro filólogo, gramático y estudioso insigne de la historia de la lengua, Pieraccioni, escribía:

Es absurdo [...] empezar el latín con el estudio sistemático de declinaciones para aprenderlas de memoria, y con las frasecillas sin sentido de las antiguas gramáticas o las fabulillas de Fedro de venerada tradición. Si queremos que el estudio de las lenguas clásicas sobreviva, lo primero que hay que hacer es una enseñanza que

³⁰ G. B. Pighi, “Grammatica e lingua”, *Ibidem*, pág. 98-109; cita en pág. 107.

³¹ *No sé si conocéis los “latinucci” de Poliziano. Poliziano elaboraba los denominados ‘latinucci’ para su pequeño alumno Piero de Medici, al que había sido asignado como maestro de latín. Eran noticias sobre los hechos del día: ha llegado el embajador del Gran Turco o el rey de Francia ha mandado decir al rey de España esto o lo otro. Se entiende que se trataba de la educación de un príncipe. Pero había también cosas de este género: ‘Sé que tienes pasión por tu pony, por tu caballo de carreras, pero ten cuidado de no hacerte daño; el otro día fui al mercado de Poggibonsi y he visto un caballito que era una maravilla (y se lo describe a propósito para hacerle la boca agua), pero me ha dicho tu padre que no te quiere dar el dinero para comprarlo porque tiene miedo de que te caigas’. En definitiva, cuestiones de este tipo que Poliziano preparaba con suficiente antelación; después, el muchachito obviamente debía leerlas, traducirlas, etc. Ved que Poliziano, que de latín y griego sabía algo, no empleaba las reglas gramaticales; no hay el mínimo indicio en estos latinucci de una regla gramatical; algunas veces hablaría de ello y si el muchacho hubiera dicho, por ejemplo, “iteris” en vez de “itineris”, le daría un pescozón diciéndole “¡no, itineris!”.* *Ibidem*, pág. 106. Los *Latini* compuestos por Poliziano para Piero de Medici en 1481 se pueden leer en: *Prose volgari inedite e poesie latine e greche edite e inedite di Angelo Ambrogini Poliziano*, recogidas y comentadas por Isidoro Del Lungo, G. Barberà, Florencia 1867, pág. 17-41.

³² A. R. Munday, “Il metodo diretto”, en *Ricerche didattiche*, cit. (n. 24), pág. 133-136.

supere, en tanto que sea posible, todo filologismo estéril y deje sitio desde el inicio a una lectura cada vez más amplia de textos. Es necesario comenzar de una vez por todas excluyendo inicialmente aquel estudio sistemático de la morfología y de la sintaxis (con excepciones anexas y subexcepciones) que durante tanto tiempo ha dañado y daña todavía los primeros años de estudio del latín y del griego, y poner de inmediato a los jóvenes delante de los textos. No olvidemos que de este modo aprendieron y enseñaron el griego los humanistas, de Guarino a Valla, Poliziano o Marsilio Ficino³³.

Pero entre el congreso de Carezza y la intervención de Pieraccioni habían sucedido muchas cosas, y había suscitado gran entusiasmo en el mundo de los estudiosos del latín una propuesta entre muchas. Giacomo Devoto, Scevola Mariotti y Emilio Springhetti la habían apoyado encarecidamente y se había augurado que podría encontrar un amplio y pleno apoyo en las escuelas italianas. Lo mismo hicieron en otros países personajes del calibre de L. Hjelmlev, K. Jax, A. D. Leeman, D. Norberg, R. Schilling, W. Schmid, H. Zilliacus y J. F. Latimer³⁴. Un joven estudioso danés, Hans Henning Ørberg, especialista en glotodidáctica y latinista, propone al *Nature method Institute* de Copenhague, entonces dirigido por Arthur Jensen, aplicar el “método natural” también al latín. Durante varios años trabaja intensamente en el proyecto, valiéndose de léxicos de frecuencia, del existente en el *Thesaurus*, y del *corpus* completo de los autores clásicos. Pesa con la balanza cada parte de su curso, dándole una estructura muy racional: primero la morfosintaxis nominal (nombres, adjetivos, pronombres) y después la verbal y del período y, como nexo entre las dos, un capítulo sobre el participio. Todo el vocabulario de la primera parte se estudia para que el alumno aprenda las palabras más frecuentes en los textos de autor. La inmersión en la lengua es total y el latín se explica con el latín, la *lingua Latina es per se illustrata*. Una historia sin interrupción que engancha y cautiva, las nuevas formas y las nuevas estructuras poco a poco introducidas y repetidas con insistencia en varios contextos, las nuevas palabras insertas entre las ya aprendidas en una medida nunca superior al veinte por ciento y explicadas con sinónimos ya conocidos, circunlocuciones, antónimos, derivados e imágenes: en treinta y cinco capítulos se conduce al alumno desde la ignorancia total del latín al conocimiento de toda la

³³ D. Pieraccioni, “Dove vanno latino e greco?”, *Il Tempo*, sábado, 25 de febrero de 1978. Aquel mismo año se hacía eco uno de los más ilustres estudiosos de la literatura y del mundo griego, K. J. Dover, que escribía así: *There is one criterion, and one only, by which a course for the learners of a language no longer spoken should be judged: the efficiency and speed with which it brings them to the stage of reading texts in the original language with precision, understanding and enjoyment [...] The technique of compiling a descriptive grammar for reference purposes and the technique of introducing a learner to a language are utterly different, as teachers of modern languages know. (Foreword a Reading Greek - text, Cambridge University Press, Cambridge 1978, pág. vii y viii.)*

³⁴ Véanse, en el apéndice a esta *Guía* (pág. 249), algunos de los prefacios que estos grandes estudiosos escribieron entonces.

morfología y de toda la sintaxis. Podrá después pasar progresivamente a la lectura de los autores, perfeccionando sus conocimientos gramaticales y ampliando de forma gradual el vocabulario. Los ejercicios no son de traducción, sino de completar espacios o de uso activo de la lengua. Ørberg se basaba explícitamente —como ha reconocido varias veces— en el “gran experimento” de Rouse y de sus seguidores³⁵, pero mejoraba con mucho los métodos didácticos con una atención extrema a la gradación, a la frecuencia del vocabulario y de la morfosintaxis, a la implicación activa a través de una historia continua y a la meticulosidad con la que explicaba los fenómenos gramaticales y los ponía en práctica en el texto y en los ejercicios. Desde 1954 hasta su muerte, en 2010, perfeccionó cada vez más esta obra, que resulta de esta forma uno de los textos para el aprendizaje del latín más meditado, ponderado, cohesionado y eficaz que existe en este momento en el mundo.

España y el método de “gramática-traducción”

Los principales artífices del método de “gramática-traducción”, también denominado “prusiano”, aplicado a la enseñanza de las lenguas, es decir, del sistema de aprendizaje de las mismas a través de normas gramaticales aplicadas a largas listas de oraciones, y del aprendizaje de vocabulario en relaciones bilingües, fueron fundamentalmente cuatro:

- Johann Valentin Meidinger (1756-1822).
- Johann Seidenstücker (1765-1817).
- Heinrich Ollendorff (1803-1865).
- Karl Plotz (1819-1881).

Cada uno de ellos aportó su particular “granito de arena” en pro de una metodología que, en pocos años, aniquiló las prácticas comunes de las escuelas humanísticas, a medida que avanzaba inexorablemente por toda Europa con un marchamo de supuesta “modernidad” y “cientifismo”, como ya hemos visto que ocurrió en Italia, Francia o Inglaterra. De los autores anteriormente citados, Ollendorff afirmaba (según consta en los títulos de sus obras) haber creado un método universal capaz de lograr que cualquier persona aprendiera una lengua (antigua o moderna) en seis meses, imbuido por los principios metodológicos de su maestro, Jean Manesca, quien, a su vez, ya había mostrado su interés por aplicar su metodología al latín o al griego antiguo, pues —afirmaba—, frente a los métodos “defectuosos” de su época, su forma ordenada de impartir un “método racional” posibilitaría que cualquier estudiante estuviera en disposición de adquirir un “conocimiento suficiente” de las lenguas clásicas en doce meses. Parece que Manesca no logró ver plasmada en la práctica la deseada adaptación de sus principios a la lengua latina; finalmente fue Ollendorff quien llevó a buen puerto el ansiado proyecto del preceptor.

³⁵ Véase lo que él mismo refiere en la nota 1 de esta *Guía*. Ya se ha visto, además, una breve ilustración suya del método en la Introducción, a partir de la pág. 8.

Por su parte, Plotz fue el creador e impulsor de un método consistente en la recitación de las normas gramaticales y en el análisis gramatical aplicado a frases que generalmente eran objeto de traducción. El vocabulario, en cualquier caso, se aprendía en enormes listas que se presentaban en columnas, con el término de la lengua extranjera que se estaba aprendiendo y su traducción correspondiente en la lengua materna; igualmente se concedía una enorme importancia al uso del diccionario o apéndice léxico, que se memorizaba sin ningún tipo de contextualización. Todo ello provocaba un detrimento significativo de un aspecto básico en la adquisición de una lengua extranjera: las competencias oral y auditiva, que prácticamente se despreciaban, pues la finalidad última de estos métodos era acceder a los autores de literatura de dicha lengua.

Ollendorff que, como hemos afirmado más arriba, fue alumno aventajado de Manesca, además de múltiples ediciones para aprender lenguas modernas (publicó por primera vez en 1835 su método en francés para el aprendizaje del alemán), aplicó su particular visión didáctica al latín e incluso al griego antiguo, y editó su primer libro para aprender latín en 1840 en versión francesa: *Nouvelle méthode pour apprendre, a lire, a écrire et a parler une langue en six mois, appliquée au Latin (a l'usage de tous les établissements d'instruction publics et particuliers)*³⁶, que tuvo su inmediato correlato en la edición americana de George J. Adler. En España se publicó igualmente una adaptación de la edición “ollendorffiana” para la lengua latina, obra de Carlos Rabadán.

Si bien es cierto que en la obra de Ollendorff, como expone claramente en el título, existió un intento consciente de regresar al aspecto hablado de la lengua latina al estilo del Renacimiento, sin embargo, a través de 590 páginas y desde la *Lectio prima*, se comenzaba por las declinaciones y por un largo correlato de normas gramaticales, aplicadas a una serie de frases totalmente inconexas y desprovistas de contexto o de credibilidad en una situación real de comunicación, es más, en la mayoría de los casos podrían despertar cierto sentimiento cómico en un lector actual. Finalmente, interminables listas de vocabulario latín-francés a cada paso se practicaban ante todo y sobre todo a la traducción de frases de la lengua francesa al latín y viceversa. A modo de ejemplo, valga este pasaje, extraído de la obra original donde se pone de manifiesto el modelo de oraciones (muy alejadas de una hipotética realidad de habla) y palabras aisladas que se proponían para su memorización:

³⁶ Puede consultarse en *Google Books* en: http://books.google.es/books?id=6_g6AAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=false

<p>Ai-je le clou de fer ou le clou d'or ?</p> <p>Vous n'avez ni le clou de fer ni le clou d'or.</p> <p>La brebis.</p> <p>Le mouton.</p> <p>La poule.</p> <p>Le vaisseau (navire).</p> <p>Le lin.</p> <p>De lin, de toile.</p> <p>Le sac.</p> <p>Le sac de toile.</p> <p>Le jeune homme.</p> <p>L'adolescent.</p> <p>L'épée.</p> <p>L'oie.</p> <p>Le chef, le général.</p>	<p>Utrum ferreum an aureum habeo clavum ?</p> <p>Nec ferreum neque aureum habes clavum.</p> <p>Ovis, <i>is, em, f.</i></p> <p>Vervex, <i>ecis, em, m.</i></p> <p>Gallina, <i>æ, am, f.</i></p> <p>Navis, <i>is, em, f.</i></p> <p>Linum, <i>i, um, n.</i></p> <p>Linteus, <i>α, um, ou lineus, α, um.</i></p> <p>Saccus, <i>i, um, m.</i></p> <p>Saccus linteus.</p> <p>Juvenis, <i>is, em, m.</i></p> <p>Adolescens, <i>tis, em, m.</i></p> <p>Gladius, <i>i, um, m.</i></p> <p>Anser, <i>is, em, m.</i></p> <p>Dux, <i>cis, em, m.</i></p>
---	--

En cuanto a las frases propuestas para su reiteración y asimilación, estaban tan ilógicamente trabadas y se incidía en ellas de forma tan monótona que en inglés se acuñó el adjetivo *Ollendorffian*, como sinónimo de “discurso pesado” y “repetitivo”. Veamos algunos ejemplos de las frases propuestas para su traducción al latín en la versión francesa:

72.

De quoi avez-vous besoin? — J'ai besoin d'un bon chapeau. — Avez-vous besoin de ce couteau-ci? — J'en ai besoin. — Avez-vous besoin d'argent? — J'en ai besoin. — Votre frère a-t-il besoin de poivre? — Il n'en a pas besoin. — A-t-il besoin de bottes? — Il n'en a pas besoin. — De quoi mon frère a-t-il besoin? — Il n'a besoin de rien. — Qui a besoin de sucre? — Personne n'en a besoin. — Quelqu'un a-t-il besoin d'argent? — Personne n'en a besoin. — Votre père a-t-il besoin de quelque chose? — Il n'a besoin de rien. — De quoi ai-je besoin? — Vous n'avez besoin de rien. — As-tu besoin de mon litre? — J'en ai besoin. — Ton père en a-t-il besoin? — Il n'en a pas besoin. — Votre ami a-t-il besoin de cette canne-ci? — Il en a besoin. — A-t-il besoin de ces bouchons-ci ou de ceux-là? — Il n'a besoin ni de ceux-ci ni de ceux-là. — Avez-vous besoin de moi? — J'ai besoin de toi. — Quand avez-vous besoin de moi? — A présent. — Qu'avez-vous à me dire? — J'ai un mot à te dire. — Votre fils a-t-il besoin de nous? — Il a besoin de vous et de vos frères. — Avez-vous besoin de mes domestiques? — J'en ai besoin. — Quelqu'un a-t-il besoin de mon frère? — Personne n'a besoin de lui. — Le domestique que dit-il? — Il dit que votre chapeau n'est pas dans la chambre. —

El principal impulsor del método Ollendorff en España —como no podía ser de otro modo— fue un hombre de ciencia, gran intelectual y activo político de su tiempo: nos referimos a Eduardo Benot (Cádiz 1822 - Madrid 1907), perteneciente a la llamada “generación del 68”, personaje tan polifacético que abarcó campos de trabajo tan amplios como la filología, las matemáticas, la astronomía, la aritmética, la geodesia o la lexicografía, autor de numerosos libros de ciencia, que llevó a cabo una completa adaptación del método de Ollendorff para el aprendizaje de varios idiomas modernos (francés, inglés³⁷, alemán³⁸ e italiano) en el periodo que abarca desde 1851 a 1854, pero obvió el latín, quizá porque ya circulaba la versión de Carlos Rabadán.

Muy probablemente el mundo docente comenzó a hacerse eco a partir de las fechas indicadas más arriba de las tesis prusianas, rematadas con la “fórmula magistral hispana” (desde el nivel inicial hasta la docencia universitaria), que surgió finalmente de la confluencia de los principios de Ollendorff y los de Plotz: disposición de la gramática antes que la práctica, frases desconectadas de un contexto realista de comunicación (*Rēgīna puellās spectat...*) en infinitas y tediosas listas, relaciones de palabras presentadas en léxicos bilingües y, por último, la aportación de Plotz: análisis previo de las frases como paso indispensable para cualquier tipo de comprensión lógica y fluida del texto. Ésta fue la nueva “metodología” moderna que comenzó a abrirse paso a partir de mediados del siglo XIX en España, como lo había hecho ya en gran parte de Europa, y acabó por imponerse de forma aplastante e inexorable, de tal forma que el método “prusiano”, con el paso del tiempo y gracias al olvido de cuáles habían sido sus orígenes históricos precisos, comenzó a llamarse en España “tradicional”, y generó un desplazamiento semántico de tal magnitud que en poco tiempo dejó de aplicarse a la tradición del humanismo, que en España había tenido grandes maestros de tan enorme trascendencia como Vives.

No obstante, y pese a lo dicho anteriormente, sería injusto afirmar que aquí faltaron debates y que hubo una asimilación generalizada y pasiva de los métodos prusianos: surgieron igualmente voces críticas que veían cómo la enseñanza del latín iba perdiendo su vitalidad a medida que dichas metodologías se imponían. A modo de ejemplo de esa doble visión favorable y contraria a los métodos foráneos que avanzaban a ritmo marcial también en España, podemos citar el testimonio de D. Miguel de Unamuno, quien en su artículo “La enseñanza del latín en España”, afirma

³⁷ Para la versión inglesa, puede consultarse *Google books*:

<http://books.google.es/books?id=UnOe79LkQHQC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Eduardo+Benot%22&hl=es&sa=X&ei=4x7IUZP-CoWp7Abxi4EQ&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>. El prolífico Benot también escribió, entre su enorme arsenal bibliográfico *Versiones inglesas o el arte de traducir el inglés*, Viuda de Hernando y Ca., Madrid 1895.

³⁸ En la Biblioteca Virtual Cervantes se pueden descargar parte de las adaptaciones de Benot del método de Ollendorff, por ejemplo del alemán:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/nuevo-metodo-del-doctor-ollendorff-para-aprender-a-leer-hablar-y-escribir-un-idioma-cualquiera>.

en 1894³⁹ (se trata de una opinión relativa a la reforma educativa propuesta por el ministro de Fomento —*nihil novum sub sole*—, que afectaba al latín). Obsérvese su alineación con las metodologías “modernas” y qué entendía el maestro como “tradicionalistas”:

... Los partidarios de la vieja escuela ponderan a menudo los excelentes resultados que ella les ha dado en la enseñanza, y apelan su experiencia. Nada más vano y falaz que lo que llaman muchos experiencia de sus años en que se corroboran y robustecen los errores [...] Mas dejando por puro sabido esto de las falacias de la rutina, hay que hacer observar que los maestros que aplican los métodos tradicionales podrán alegar que han conseguido aprendan sus discípulos *lo que ellos quisieron enseñarles*, pero lo puesto en tela de juicio es precisamente la utilidad final de esto que les han enseñado. Con su método consiguen el resultado que se proponen, ¡convenido!, pero lo que se niega es la validez de tal resultado. Es como cuando se dice que los antiguos humanistas aprendían latín sin filología comparativa ni las fonéticas al uso. Es cierto, pero no se trata de hacer humanistas a la antigua [...] Es cierto que con los nuevos métodos no aprenderán tal vez a entender mejor los clásicos, como lo conseguían ya con los antiguos empequeñecidos, pero aprenderán otra cosa acaso más útil.

Los estudios clásicos de finales del siglo XIX en España tendrán, pues, su modelo de referencia en Alemania y en su obsesivo intento de sistematización y ordenación de todo lo que había supuesto la lengua latina y la civilización romana (una de cuyas plasmaciones más evidentes sería la loable recopilación de inscripciones latinas del CIL a partir de 1847, y que continúa hasta nuestros días). En consecuencia, cuando, tras un largo periplo, se produce finalmente la creación de la especialidad de Filología Clásica, ésta irá de la mano del cientifismo y de la filología en el sentido más academicista, perdiendo así cualquier atisbo tanto de tradición humanística como de funcionalidad didáctica aplicada a la enseñanza de las Lenguas Clásicas: ante todo y por encima de todo estos estudios se enmarcarán dentro de las disciplinas científicas. En este sentido, es muy clarificador el artículo de Francisco García Jurado “El nacimiento de la Filología Clásica en España, la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1932-1936)⁴⁰”:

Los Estudios Clásicos en la España finisecular van poco a poco mirando hacia la ciencia alemana. De cualquier forma, desde la formulación programática de las llamadas Ciencias de la Antigüedad a finales del XVIII, los nuevos cultivadores de los Estudios Clásicos van dejando paulatinamente, a lo largo del siglo XIX de ser “humanistas” para convertirse en estudiosos especializados. Este cambio y

³⁹ Miguel de Unamuno, *La España moderna*, año VI, Madrid, octubre de 1894 (en: *Obras completas*, pág. 144-166).

⁴⁰ Publicado en *Estudios Clásicos*, 134, 2008, pág. 77-104.

legitimación de unos estudios específicos dedicados a la Antigüedad Clásica dan como resultado que los primeros decenios del siglo XX ofrezcan aún en Europa unos momentos estelares en lo que respecta a tales disciplinas...

Y respecto a la creación de la Licenciatura en Filología Clásica en Madrid, afirma:

... Este estado de cosas en la cultura europea tiene su reflejo tardío en la propia Universidad de Madrid con la creación de la Licenciatura en Filología Clásica dentro de las llamadas enseñanzas literarias. De hecho, entre 1932 y 1933 tienen lugar dos acontecimientos muy relevantes a este respecto: por Decreto de 27 de enero de 1932 se crea tal licenciatura y, asimismo, por una Orden Ministerial del 28 de febrero de 1933 se funda la sección de Estudios Clásicos dentro del Centro de Estudios Históricos, cuyo primer resultado visible fue la revista *Emerita*.

Las materias impartidas en esta primera Licenciatura de Filología Clásica no dejan lugar a dudas sobre la dirección y fin último de los estudios: Lengua y Literatura Sánscritas, Lengua Griega (aspectos generales), Lengua y Literatura Griegas (dirigida especialmente a la sintaxis y la métrica), otro curso destinado al estudio de los dialectos griegos literarios, Literatura Latina, etc. Obviamente, para el tratamiento de los textos uno de los principales medios será la traducción (con notas marginales aclaratorias del texto latino) y el análisis sintáctico de los mismos. La senda marcada por estos inicios de la Filología Clásica, dará lugar a un encauzamiento de los Estudios Clásicos hacia el más puro cientifismo, que perdura hasta nuestros días, sin contacto alguno en este momento con el carácter práctico de las escuelas humanistas: se pretende ahora analizar y desmembrar los textos, por encima de su comprensión global, provocando que generaciones enteras de filólogos clásicos pierdan las habilidades lingüísticas básicas propias del aprendizaje de una lengua extranjera: al acabar la carrera nadie (salvadas las honrosas excepciones) sabrá ya escribir, hablar o comprender un texto con cierta fluidez, tras muchos años de intenso estudio, pues se le habrá entrenado para comprenderlos únicamente con la ayuda necesaria del análisis y el diccionario.

Nuestro alejamiento progresivo de los postulados anglosajones dará lugar a una contradicción más que evidente: mientras que en Estados Unidos o Inglaterra los profesores universitarios dirigían parte de sus esfuerzos a la creación de métodos atractivos e interesantes para el alumnado adolescente (siguiendo la estela de Rouse; buen ejemplo de ello —por citar los más conocidos— son *Ecce Rōmānī*, los métodos de latín de Oxford y Cambridge o Ἀθήναζε para la lengua griega, editado por *Oxford University Press*), el mundo universitario español se centrará fundamentalmente en el aspecto más puramente filológico con dos vertientes básicas, además de la investigación propia de su campo: la publicación de gramáticas, traducciones y textos bilingües, que encontrarán su más conocido exponente en la creación de la editorial Gredos en 1944 —gracias a la ímproba labor de Valentín García Yebra o Julio Calonge—, y la clara orientación hacia la difusión de los estudios de filología germana

en torno al mundo clásico, que seguirán estando muy presentes en las numerosas ediciones que, desde dicha editorial, verán la luz gracias a las traducciones de grandes manuales de la literatura o historia de Grecia y Roma: el de Albin Lesky (profesor de la Universidad de Viena), de Hermann Bergston (profesor de la Universidad alemana de Wurzburg) o el de Ernst Bickel (profesor de la Universidad de Bonn), entre otros. Estas traducciones serán realizadas en no pocos casos por los propios profesores de Latín o Griego de varias Universidades españolas, y muchas becas en los años posteriores se concederán para viajes de investigación de alumnos de Clásicas a la propia Alemania.

Ya en el año 1939 Sainz Rodríguez crea en Salamanca la Escuela de Filología Clásica, a la que seguirán, en las décadas posteriores del siglo XX, la especialidad de Filología Clásica en otras universidades como la de Granada (1966), la Autónoma de Barcelona (1967), la de Santiago (1970) y, ya en la década de los 80, la de Valladolid y la de Murcia. Éstas y un largo etcétera supusieron la continuidad de la “tradicición” implantada desde el XIX y el inicio de un conflicto irresuelto a día de hoy: la constante extensión del academicismo universitario en los niveles de Bachillerato (en su momento Enseñanzas Medias), y de la gramática-análisis-traducción como método incuestionado, aplicando la máxima conocida de “yo enseño el latín como me lo han enseñado”. El humanismo y sus métodos, que tan brillantes figuras había generado en todos los ámbitos del saber (Descartes, Leibniz, Montaigne, y un largo elenco de filósofos, físicos, matemáticos o biólogos por todos conocido), estaba definitivamente muerto y enterrado. Sin embargo, en paralelo con el inmovilismo experimentado en la enseñanza del latín, en la época de los 70 del pasado siglo las lenguas modernas abandonan el lastre de la gramática-traducción y comienzan a desarrollar el enfoque comunicativo (la psicología del lenguaje había demostrado que no existía ninguna base pedagógica para considerar la traducción el medio más apropiado para el aprendizaje de una lengua, sino más bien todo lo contrario), abriendo la brecha definitiva entre lenguas clásicas y modernas, que acabarán mirándose con recelo mutuo: el latín y el griego se enseñan con métodos “clásicos” y las lenguas modernas con métodos “modernos”.

No obstante, y retornando a aquellos años 30 del siglo XX, cuando se crea la especialidad de Filología Clásica en Madrid, sería históricamente injusto olvidar que los últimos rescoldos de lo que había sido la enseñanza del humanismo se mantenían, con un resultado desigual, a través de la particular trayectoria de determinadas órdenes religiosas (no sería rigurosamente cierto, en cambio, hacer una valoración de carácter general en este sentido), que en algunos casos continuaron manteniendo la tradición humanística hasta épocas relativamente recientes o, por el contrario, habían creado una singular fórmula con tintes de enseñanza escolástica medieval, a la que se le añadía ahora el “estilo” de la disciplina prusiana. Por tanto, podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que gran parte de los restos de tradición de las escuelas humanísticas llegó por vía no universitaria hasta finales de los años 60, gracias a la labor individual de un reducido grupo de intelectuales implicados en el mundo de la enseñanza, o de ciertos seminarios que mantuvieron viva la llama del humanismo.

Con sus debidos matices, se pueden establecer similitudes con la situación vivida en Italia, y, como ilustre ejemplo de una lucha denodada por mantener una visión activa y viva del latín, debe citarse, sin duda, a José María Mir (religioso de la orden de los claretianos, 1912-2000), convertido en punta de lanza de la innovación pedagógica en los mismos comienzos del siglo XX al asumir la dirección de la revista *Palaestra Latina*, fundada por los padres claretianos Manuel Jové y Francisco Morán en Barcelona en 1930, que fue notablemente transformada y mejorada a partir de 1955 hasta que dejó de publicarse en la década de los 60. El propio Mir fue el autor de un libro titulado *Nova verba latina*⁴¹, donde realizaba una encomiable labor dirigida a poner al día el léxico latino para que pudiera ser aplicado a la realidad contemporánea de la docencia de la materia. En el prefacio a sus *Nova verba* hace alusión a su presencia en los congresos de Avignon de 1956, de Lyon de 1959, de Estrasburgo de 1963 y de Roma de 1966, así como al deseo de los participantes en dichos congresos de dar un nuevo impulso a la docencia de la lengua latina.

Decidido impulsor de la innovación pedagógica en la línea de Mir fue José Jiménez Delgado, catedrático de la Universidad Pontificia de Salamanca y autor prolífico de artículos que recogían cuanto de novedoso acontecía en la docencia del latín, quien se hace eco en su artículo “Los discos en la enseñanza de las lenguas clásicas” (1959) de los sucesivos congresos citados más arriba, y de la necesidad de actualizar y mejorar la pedagogía de la lengua latina, aplicando para ello los “nuevos instrumentos” que el mundo de la moderna tecnología (en concreto se refiere a los discos de vinilo) iba poniendo al servicio del aprendizaje de las lenguas, habida cuenta, además, de su exitosa experimentación en otros países:

De todas partes llegan voces pidiendo urgentemente la modernización en la enseñanza del latín. La pedagogía va haciendo nuevos progresos de día en día. El latín, en cambio, disciplina de antiguo abolengo, va quedándose rezagada y como anquilosada por culpa de muchos maestros *a lo dómine*, que se niegan a abandonar sus viejos métodos didácticos...

Me interesa hacer constar que uno de los procedimientos para la modernización del latín consiste en el uso de discos, como medio didáctico. Hablar del *latin en discos* parecerá a muchos una pura utopía. Digamos, sin embargo, que de hecho este método se ha extendido mucho en la enseñanza de idiomas modernos [...] Hoy día las clases de latín y la de lenguas modernas se desarrollan en un ambiente del todo distinto. Hay que acortar las distancias y *—servatis servandis—* aplicar al latín aquellos procedimientos que hacen más atractiva y eficaz la enseñanza de las lenguas modernas.

⁴¹ *Nova verba latina*, ed. Claret, Barcelona 1969. Asimismo, Mir llegó a ser incluso el director de un Curso de latín por correspondencia para CCC, que contaba con un novedoso material de audio en discos.

En un artículo memorable, y de una actualidad sorprendente, publicado en *Estudios Clásicos* y titulado “El latín y su didáctica⁴²”, afirma:

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. Lo que si 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? [...] 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...

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 [...] Esto, unido a un uso discreto y sabio de la gramática, a la necesidad de hacer desde los primeros años a un buen acopio 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.

En el propio artículo recomienda Jiménez una relación de obras y lecturas que harán mucho más ameno el paso de los estudiantes por las clases de latín y griego, tales como los libros de Salomón Reinach (1858-1932), *Eulalia o el griego sin lágrimas* y *Cornelia o el latín sin lloros*, o la propia *Palaestra Latina* de Mir, y alerta contra los abusos a los que se ha llegado en la aplicación de la gramática, recomendando un “discreto uso” de la misma y “aligerar” el “lastre gramatical”, escogiendo, sin duda “métodos activos”, como el llamado directo.

En los años 60 del siglo XX, y pese a los reiteradas llamadas a la vivificación del latín por parte de ciertos sectores intelectuales, y el mantenimiento en mayor o menor medida de los métodos de los humanistas en algunas órdenes religiosas, un hecho histórico modificó el panorama de la enseñanza del latín: el proceso que condujo a los resultados del Concilio Vaticano II (1962-5) y que dio paso a la libertad para celebrar la misa en lengua vernácula. La consecuencia directa de este cambio fue la pérdida

⁴² Se editó en la revista *Estudios Clásicos*, nº 28, tomo V, noviembre de 1959, pág. 153-171. Puede leerse en: <http://lingualatina-orberg.blogspot.com.es/2010/01/como-ensenar-latin.html>

progresiva de interés de los seminarios y, por ende, de las escuelas de carácter religioso, por mantener una visión activa y viva de una lengua de la que ya no tenían necesidad alguna, excepto por el regreso a las fuentes bíblicas y a los autores eclesiásticos en lengua original. A partir de ese momento, el declive experimentado por el latín y la degradación de su enseñanza se hicieron más que palpables. La nítida conexión durante la dictadura franquista entre Iglesia y poder hizo el resto: el régimen consideró que, perdido el sentido último del latín desde su vertiente católica, no debía contar con una presencia destacada en el sistema educativo: “Más deporte y menos latín”, fue la categórica afirmación que, en boca del ministro del Régimen José Solís Ruiz (1913-1990), reflejaba el deseo de muchos de una muerte dulce pero rápida del latín dentro del sistema educativo español.

Mientras tanto —como hemos afirmado anteriormente—, y sin que el latín o el griego observaran esta evolución como principios pedagógicos aplicables a su propia realidad, las lenguas modernas iban rematando un camino que se había ido madurando desde comienzos del siglo XX: la liberación completa del lastre que había supuesto para el aprendizaje de las mismas la metodología prusiana. Aunque de forma esporádica se habían producido diversas iniciativas desde finales del XIX⁴³, no será hasta los años 70 del siglo XX cuando se vayan imponiendo los llamados enfoques comunicativos, desapareciendo en consecuencia de los libros de texto de francés o inglés cualquier referencia a la traducción, ni siquiera como práctica de clase, y empleando como instrumento para el aprendizaje de la lengua la realización de una serie de ejercicios en la práctica y manejo de la lengua con ella misma, con el fin de adquirir especialmente un nivel adecuado en su aspecto oral. Las gramáticas pasaron así a ser anexos y manuales de consulta complementarios al libro de texto de referencia.

En contraposición a lo dicho más arriba, a lo largo de la década de los 70 del pasado siglo, el abandono de la metodología activa de latín y de cualquier visión innovadora fue total, salvando (una vez más) las honrosas excepciones ya comentadas. Una visión clarificadora de la idea extendida en torno a la finalidad de la lengua latina en el contexto educativo, nos la ofrece las primeras líneas de las “Advertencias” del manual de Francisco Torrent Rodríguez (1925-2009)⁴⁴, editado por la Sociedad Española de Estudios Clásicos y autorizado como libro de enseñanza en 1976:

La asignatura cuyo estudio vamos a comenzar tiene mucho de pasatiempo: en ella, como en un rompecabezas, es necesario encajar debidamente las piezas que se nos dan en los textos, de acuerdo con su forma y con el papel que desempeñan en el conjunto. Y es, al mismo tiempo, apasionante, porque su estudio nos va a

⁴³ Sin ir más lejos, ya a finales del XIX existe una obra titulada *Le français parlé* de Édouard Passy: O.R. Reisland, Leipzig 1892, cuya edición en línea puede leerse en: <http://archive.org/details/lefranaisparl00passuoft>.

⁴⁴ Sociedad Española de Estudios Clásicos. Francisco Torrent, *Latín. 2º curso de Bachillerato*, G. del Toro. Editor, Madrid 1976.

proporcionar los conocimientos y la técnica necesarios para que el ajuste de piezas sea correcto y nos permita descifrar, a veinte siglos de distancia, unos textos llenos de interés humano, de belleza difícilmente inigualable y de importantes lecciones, que dejaron escritos nuestros antepasados, los romanos.

La técnica se irá adquiriendo y perfeccionando a lo largo del curso mediante la práctica de la traducción [...] Lo que sí será indispensable es repasar concienzudamente algunas nociones fundamentales de Gramática, que ya se estudiaron con anterioridad, y que conviene tener muy presentes, porque habrá que recurrir a ellas constantemente en el aprendizaje del Latín y en el ejercicio de la traducción. Sólo así pisaremos terreno firme y lograremos en nuestra asignatura la eficacia deseada.

A finales de los años 80 y comienzos de los 90 se produce un intento de renovación en el árido panorama de las lenguas clásicas: la llegada a España de las adaptaciones de los *Reading methods*⁴⁵ (para el latín y el griego) y del *Curso de Latín de Cambridge*⁴⁶, heroica excepción en un ambiente inmovilista y hostil a cualquier tipo de innovación, rechazada por gran parte de los docentes como “experimento peligroso” al que muchos no estaban dispuestos, pues —en opinión de una mayoría— se podían poner en riesgo los famosos resultados de la Selectividad y la calidad de aprendizaje de su alumnado. El resto lo puso el mismo problema que había provocado que la labor de Rouse no alcanzara plenamente sus fines: el profesorado en España, después de decenios de formación academicista y gramaticalista, no contaba ya con las competencias necesarias para desarrollar otro tipo de metodología que la que había adquirido en los institutos y en la Universidad, ni con los recursos pedagógicos para desenvolverse superando el miedo a lo desconocido, por lo que los muchos docentes que abordaron (no sin grandes dosis de osadía y de incompreensión de sus colegas de especialidad) el reto de aplicar estos métodos lo hicieron desde la perspectiva de la gramática-traducción, obteniendo resultados que no eran los deseados. En el extremo contrario, no fueron pocos que, en los años del extinto Latín de Segundo de BUP, y en los del Griego del mismo sistema, llegaron a explicarles a unos pobres adolescentes de 16 o 17 años la teoría de las sonantes y laringales para justificar determinados fenómenos morfológicos de la lengua griega. La confusión entre gramática y método fue de tal magnitud que, por poner un ejemplo cercano, los profesores hablaban de la gramática editada por Berenguer Amenós para el griego (con todas las excepciones y subapartados correspondientes) como el “método de Amenós”.

⁴⁵ *Reading Latin, texto, vocabulario y ejercicios I*, PPU S.A., Barcelona, 1ª edición española en 1987, traducción de la versión inglesa a cargo de Joaquín Bayo, Begoña Usobiaga y Pere Villalba, a la que siguió la serie que completaba el curso.

⁴⁶ El *Curso de Latín de Cambridge* pudo ver la luz en España en 1989, gracias a la admirable labor del profesor José Hernández Vizuete, a través del Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

El conflicto academicismo-didáctica se mantiene hasta nuestros días en un contexto donde, sin ir más lejos, queda por solventar la constante contradicción existente en el plan de estudios de Lenguas Clásicas, donde, pese a que la mayoría del alumnado está orientado hacia la labor docente, continúa sin crearse una materia que gire en torno a la didáctica del latín y del griego (salvando, obviamente, las excepciones, como repetiremos una y otra vez), y brinde a los futuros profesores de lenguas clásicas la oportunidad de conocer una visión histórica rigurosa de la didáctica del latín y el griego, así como de todos los métodos disponibles y aplicados en diferentes países e universidades foráneas.

Las raíces del método Ørberg: la “vía de los humanistas”

¿Pero los métodos de Rouse y de Ørberg son verdaderamente los métodos de los humanistas? ¿En qué consistía la didáctica humanística y cuáles eran sus instrumentos⁴⁷?

Los humanistas partían de una crítica cerrada y durísima a los métodos en uso en el medioevo tardío: cada vez más incluso la lengua y la “gramática” se habían convertido en *ancillae theologiae*, y estaban subordinadas a los intereses de tipo especulativo y metafísico: los *modistae*, o *grammatici speculativī* habían llevado al extremo este proceso, que alejaba a los estudiantes de la búsqueda del origen del latín en sus fuentes para averiguar más bien los supuestos y fantasiosos paralelismos entre los *modi significandi*, los *modi intelligendi* y los *modi essendi*, como con latín bárbaro llamaban a las modalidades de esencia que afirmaban presentes en cada cosa en sí, más allá de

⁴⁷ Un estudioso extraordinario como Remigio Sabbadini escribió un librito sobre el “método de los humanistas”, con el objetivo específico de aclarar la controversia entre los promotores del “método filológico” y los defensores del “método estético”, el uno hecho de análisis, el otro consistente en la síntesis, pero ambos invocando en su ayuda a los humanistas (R. Sabbadini, *Il metodo degli umanisti*, Le Monnier, Florencia, 1920). Nadie podrá poner en duda que Sabbadini fuese hombre de incomparable escrupulosidad y profundidad, y de vastísima erudición basada en el estudio directo de las fuentes; no obstante, al analizar el método de aprendizaje de las lenguas entre los humanistas, su formación debe haberlo condicionado. La afirmación es audaz, pero es realmente desconcertante constatar cómo en todo el librito entero la “enseñanza del latín” se identifica con el de la gramática (incluida la de Alessandro di Villa Dei, muy criticado por cientos de humanistas, incluido Erasmo, pese a las expresiones atenuantes de su reprobación), sin ninguna o casi ninguna descripción verdadera de los *métodos* que superaban con creces la pura descripción gramatical, sin una alusión a la lucha contra la gramática como *lógica* y *metafísica* típica de las *scholae*, con una identificación de los *themata* con las “versiones”, *sic et simpliciter*, y con muchos otros planteamientos desencaminados. Es verdad que Sabbadini se limita al humanismo italiano, y, dentro de él, sólo a pocos nombres, pero pese a todo su análisis se muestra parcial y condicionado —repetimos— por una *fōrma mentis* determinada por el hecho de haber crecido en la escuela de la *Formale Bildung* y no saber concebir, pese a su inmensa cultura, otra enseñanza del latín que no sea la de la gramática, la sintaxis y las traducciones.

la mente del sujeto⁴⁸. El análisis de la lengua de los clásicos, desde esta perspectiva —pero también en la de otras tendencias gramaticales del medievo tardío— no tenía espacio, también porque la convicción difusa y aceptada (la que señala incluso Dante en *Dē vulgāri ēloquentiā*⁴⁹) era que el latín habría sido siempre una lengua artificial, creada por los doctos y sabios sobre la base de las lenguas que nosotros llamamos romances, con la finalidad de tener una lengua franca de cultura. Así pues, el latín de los *modistae* tenía el mismo valor que el de Cicerón. El resultado era una torre de Babel lingüística que iba alejando progresivamente a la lengua de los filósofos de la de los juristas, y a ésta de la de los teólogos; una lengua que innovaba sin control y sin reglas, que se embrutecía con la introducción no sólo de palabras, sino también de construcciones vernáculas, tanto que se arriesgaba a no ser ya un buen instrumento de comunicación internacional. Por lo que respecta a la transmisión diacrónica, el daño ya estaba hecho, porque la diferencia entre la jerga de las *scholae* y el latín antiguo era a menudo tanta que no permitía, incluso a los doctos, leer con facilidad los monumentos literarios del pasado⁵⁰.

⁴⁸ Cfr. E. Garin, *L'educazione in Europa (1400-1600)*, Laterza, Bari 1957, pág. 32: *Modi essendi, modi intelligendi y modi significandi, parecían definir la relación entre metafísica, lógica y gramática, entre la ciencia de las res, de la vox y del signum, entre ratio essendi, ratio intelligendi y ratio consignificandi donde sin embargo, es la gramática la que parece usurpar el puesto de la lógica.*; P. F. Grendler, *La scuola nel rinascimento italiano*, Laterza, Roma-Bari, 1991, pág. 181: *En general, los humanistas italianos consideraban la gramática especulativa una invención perversa de la Escolástica, que unía estúpidamente el lenguaje a la dialéctica. Dado su radical rechazo a la lógica medieval, los humanistas no podían atribuir ningún valor a la conexión entre gramática y ser. Aborrecían, además, el latín técnico, no clásico, y por tanto 'bárbaro' de los gramáticos especulativos. Los humanistas eran literatos que aprendían la gramática para leer a los clásicos y para convertirse en elocuentes, nada más; para ellos la gramática especulativa no tenía interés. Preferían instintivamente la gramática pedagógica, pero no necesariamente la gramática pedagógica medieval, y muy pronto comenzaron a criticar los manuales de sus predecesores medievales.* J. Ijsewijn, *Alexander Hegius (†1498), Invectiva in modos significandi, text, introduction and notes*, en *Forum for modern language studies*, vol. VII, n° 4 (oct. 1971), páginas 299-318, pág. 304: *el mayor interés de los humanistas was the restoration of the 'better' Latin in education and literature; ellos did not care for the speculations of abstract mediaeval philosophy, often considered as a symbol of "gothic barbarism".*

⁴⁹ *De vulg. eloq.* 9, 11.

⁵⁰ L. Vives, *De disciplinis libri XX*, tomus I *De causis corruptarum artium, liber secundus, De corrupta grammatica*, Lugduni, apud Ioannem Frellonium, 1551, pág. 78: *Sed quum iam Latina lingua prope tota interiisset, viderentque plausibile, et venerandum, magnique ad opinionem ingentis eruditionis momenti horrenda barbarie, et soloecismis orationem conspurcare, unusquisque ad exprimendum quod volebat, verbum de sermone vernaculo mutuabatur, alias quod decorum crederetur, si quam pessime Latine loqueretur: alias quod expeditius: interdum quoque quod meliore quidem voce non carebat quidem, sed non esset intellecta. Itaque malebant aliqui iuxta vetus dictum imperitius loqui, modo apertius: nata est hinc barbaries non una, sicut una erat Latina lingua, verum sua cuique nationi et genti. Aliam ex suo vernaculo invexit Hispanus, aliam Italus, aliam Gallus, aliam Germanus, aliam*

Los humanistas entraron en acción con una verdadera revolución de los métodos que, contrariamente a una opinión tan falsa como difusa, incluso en los ambientes académicos, salvó al latín de la desaparición, lo curó de los disparates de los gramáticos metafísicos y de la innovación bárbara, y le garantizó todavía más de cuatro siglos de vida llena y vital, durante los cuales pudo dignamente y con precisión expresar todos los recodos del pensamiento y transmitir todas las innovaciones y las

Britannus, nec hi mutuo intelligebant. Cfr. J. IJsewijn, *Companion to neo-Latin studies*, part I (“History and diffusion of neo-Latin literature”), Leuven University Press – Peeters Press, Leuven / Lovaina 1990, pág. 41: *The alarming extent to which language decay and corruption had developed by the time of the early humanists may be seen in the disturbing barbarization of the vocabulary, which seriously endangered the universal usefulness of Latin, and the appalling doggerel written by so many authors of the late scholastic age. Here I am not referring, of course, to the technical scholastic terminology, but to the introduction into Latin on a massive scale of vernacular terms and word patterns such as buntos tabardos and ventus sum (instead of veni) which you find in the fifteenth century Saxon history of Werner Rolevinck and which you cannot understand unless your mother-tongue is German.* Muchos ejemplos de este latín degenerado por aportaciones arbitrarias de la lengua vernácula pueden encontrarse en J. IJsewijn, “Erasmus ex poeta theologus” en *Scrinium Erasmianum* I, a cargo de J. Coppens, Leiden 1969, páginas 375-389 (pág. 376), en las partes en verso de las *Epistolae Obscūrorum virōrum*, que bajo la sátira reflejan una situación real y, sobre todo, en el *De corrupti sermonis emendatione* de Maturino Corderio (Mathurin Cordier), Rédaction Anvers 1540, texte et commentaire linguistique par Leena Löfstedt et Bengt Löfstedt, Lund university Press, Lund 1989. El *étude linguistique* anexo a la edición de esta obrita muestra claramente cómo los usos escolásticos del latín tardío preservaron no sólo aportaciones léxicas bárbaras y no asimiladas al latín (como, por elegir un solo ejemplo entre los más de mil seiscientos propuestos, *Vadamus ad pormenandum nos*, que traslada con mucho esfuerzo al latín, y por pura pereza o ignorancia lingüística, el francés medieval *Allons nous pourmener*), sino también la sintaxis y la morfología, con cambios estructurales que corrompían profundamente la lengua hasta convertirla en otra cosa, una jerga comprensible sólo para los hablantes de la lengua vernácula. Pero, apostilla perfectamente J. IJsewijn, *When a Latin writer reaches that point he had better turn at once to the use of the vernacular* (Companion..., cit., pág. 42; cfr. también M. Riley & D. Pritchard Huber, *Introduction a: John Barclay, Argenis*, Royal Van Gorcum, Assen – Arizona Center for Medieval and Renaissance studies, Tempe AZ 2004, vol. I, pág. 40: *An international language becomes impossible if each nation speaks its own version*). La gran diferencia entre un Gregorio de Tours, que al disponerse a presentar su *Historia Francorum*, refiriéndose todavía implícitamente a S. Gregorio Magno (me refiero a la famosa *Epistola ad Leandrum* 5 [ed. M. Adrien, vol. I, Brepols, Turnhout 1979, CCh 143, pág. 7]), siente la exigencia de excusarse de su pobre gramática no exenta de solecismos, atribuyendo la culpa de ello a su propia ignorancia (*Hist. Franc., Praef.: ... Prius veniam legentibus praecor, si aut in litteris aut in sillabis grammaticam artem excessero, de qua plene non sum imbutus*) y los seudodoctos medievales tardíos, es que estos últimos añaden a la crasa ignorancia una intolerable soberbia hinchada de fasto inconsistente y vano. Que esta soberbia fuera una de las principales *causae corruptarum artium* fue perfectamente subrayado por Vives, op. cit. (n. 34), páginas 10-11 y 16-17.

revoluciones de la cultura europea, incluida la gran transformación científica acaecida entre los s. XVI y XVII⁵¹.

Así pues, los humanistas comenzaron en primer lugar por erradicar el uso de las gramáticas y los léxicos comentados medievales, repletos de errores en cada página. La lucha también se dirigió contra aquellos libros que eran menos malos que otros, como el *Doctrināle* de Alessandro di Villa Dei, porque, a pesar de una mayor aproximación a una descripción más precisa de la lengua, parecía absurdo el método completamente deductivo, elaborado con preceptos interminables, cuyo aprendizaje a veces ocupaba años y años de estudio estéril e infecundo, sin que se llegase jamás a escuchar las grandes voces del pasado⁵². Por tanto, los humanistas prepararon breves gramáticas de reducida extensión, en ocasiones brevísimas, comenzando por Guarino de Verona y Niccolò Perotti, hasta las de los humanistas de los países del otro lado de los Alpes. Después de haber aprendido poquísimos *rudīmenta* (es decir, esencialmente declinaciones y conjugaciones regulares) los alumnos pasaban inmediatamente a ejercicios activos: aprendizaje de nomenclatura dividida por campos semánticos, diálogos, *fōrmulae facilēs et iūcundae*, conversaciones breves, pequeñas composiciones y ejercicios de imitación de las cartas de Cicerón (o incluso de Plinio). Los *colloquia* en particular tuvieron una difusión tan amplia que se convirtieron pronto casi en un género literario independiente, explotado después por autores como Erasmo, incluso con objetivos que iban mucho más allá de la simple finalidad didáctica. Famosísimas en toda Europa, y usadas incluso muchísimo en Italia, fueron las *Exercitātiōnēs linguae Latinae* de Vives, que habían sido precedidas por los diálogos de Paulus Niavis y por los coloquios de Pietro Mosellano, de Erasmo y de muchos otros, y estaban destinadas a ser continuadas por las obras de Maturinus Corderius, de Martinus Duncanus, de Giacomo Pontano (*Iacobus Pontanus*) de la Compañía de Jesús, y de muchísimos de sus émulo⁵³. La costumbre de los *colloquia* hundía sus raíces en una tradición didáctica antiquísima, que se remontaba a los *Hermēneumata* del s. III, cuya influencia era ininterrumpida, con diversas variantes y

⁵¹ Cfr. J. Ijsewijn, *Companion...*, cit. (n. 34), pág. 42: ... *The purified humanist Latin rendered for many generations —indeed until well into the seventeenth century— excellent service to literature, science, the Church and society in general in more countries than ever before. Scholars, diplomats and all kinds of educated persons shared the same international language.*

⁵² Cfr. el *Thesaurus eloquentiae* de P. Niavis, publicado junto con otros *colloquia* en: *Latina ydeomata Magistri Pauli Niavis. (Add: Thesaurus eloquentiae; Dialogus litterarum, sive Latina idiomata pro scholaribus adhuc particularia frequentantibus)*, Lipsiae, ap. Conradum Cacheloffen, 1494 (el *Thesaurus eloquentiae* en las páginas 43-101): Arnolfo, personaje del diálogo, que frecuenta a los gramáticos escolásticos, ya ha pasado veinte años (!) con Donato y con Alessandro de Villa Dei. Para una extraordinaria sátira de este método de instrucción, léase el capítulo XIV de la obra de Rabelais, donde se describe la educación de Gargantúa.

⁵³ Estos *colloquia*, junto con otros, pueden leerse hoy en la red en el sitio: www.stoa.org/colloquia

diferente fortuna, al menos hasta el siglo XI⁵⁴. Dentro de los *colloquia* hay una repetición estudiada y regular de las palabras para favorecer el aprendizaje (incluso a través una disposición por campos semánticos dentro de contextos dialógicos), la introducción de sinónimos, locuciones y fórmulas variadas en miles de formas para acrecentar la *cōpia* no sólo de los *verba singula*, sino también de las frases enteras y de los *verba coniuncta*⁵⁵, y se introducen cada vez construcciones sintácticas o partes de la morfología. Por ejemplo, para enseñar las formas de locativo de *domus* y *rūs*, Corderius presenta estos dos diálogos⁵⁶:

<i>Persōnae</i> : Sulpitius, Rogērus	[NOTAE]
S.: “Unde tibi māter mīsīt litterās?”	
R.: “Rūre; ex vīllā nostrā.”	
S.: “Quandō rūs profecta est?”	
R.: “Superiōribus diēbus.”	[superiōribus: praeteritis]

⁵⁴ Los *Hermeneumata* han sido publicados por Goetz: Goetz, G., *Corpus glossariorum Latinorum* a Gustavo Loewe inchoatum composuit recensuit edidit Georgius Goetz, Verlag Adolf M. Hakkert, Amsterdam 1965, vol. III; fr. J. Debut, “Les Hermeneumata Pseudodositheana. Une méthode d’apprentissage des langues pour grands débutants”, en: *Koinonia* 8/1 (1984), pág. 61- 85; S. Gwara, “The Hermeneumata pseudodositheana. Latin oral fluency, and the social function of the Cambro-Latin dialogues called ‘De raris fabulis’”, en: Carol Dana Lanham (ed.), *Latin Grammar and Rhetoric: from classical theory to medieval practice*, New York - Londres 2002; L. Miraglia, “La didattica del greco e del latino nell’impero romano: aspetti tecnici e culturali”, en: *Miscellanea in ricordo di Angelo Raffaele Sodano*, a cargo de S. Medaglia (Università di Salerno – *Cuadernos del departamento de Ciencias de la Antigüedad*), Guida, Nápoles 2004, pág. 207-238; Idem, “Doctrina et usus in viis rationibusque docendae linguae Latinae inde ab Hermeneumatis Pseudo-Dositheanis usque ad Aelfricum Batam (III-XI saec.)”, en *Acta Selecta Decimi Conventus Academiae Latinitati Fovendae* (Matriti, 2-7 Sept. 2002), ed. A. Capellán García - M.a D. Alonso Saiz, Romae-Matriti 2006, pág. 111-155. Las conclusiones de estos dos ensayos (de los que el segundo es en parte una versión latina del primero) han sido ahora compartidas y reunidas por B. Rochette, “La question des langues dans l’Empire romain: l’enseignement du latin et du grec dans l’Antiquité” (*Journée d’étude du SCEREN-CRDP*, Lille, 5 déc. 2007), que se puede leer en la red: <http://helios.fltr.ucl.ac.be/Conference B ROCHETTE .pdf>

⁵⁵ Cfr. M. Breva-Claramonte, *La didáctica de las lenguas en el Renacimiento: Juan Luis Vives y Pedro Simón Abril (Con selección de textos)*, Universidad de Deusto, Bilbao 1994.

⁵⁶ Entre las muchísimas ediciones, véase: Maturini Corderii *Colloquiorum scholasticorum libri V. Serie nativa auctoris, &c. cum Argumentis seu locis communibus, pietati, decoro et literis puerilibus longe emendatius iterum et cum ludicris puerorum Joach. Camerarii et Memoria Pythagorea & c. Ut et cum indice, Latine discentibus necessario, editi*, Lipsiae, apud Jo. Samuel Heinsium, MDCCXXXVIII, pág. 44, lib. I, colloq. LXIV (otras ed.: colloq. LXV); *ibid.*, pág. 73, lib. II, colloq. XXXIII (otras ed.: colloq. XXVI). Presentamos los dos coloquios de esta forma, con notas al margen, porque puede ser útil leerlos en clase cuando se estudia el capítulo XXVII de FAMILIA ROMANA.

S.: “Quid agit rūrī?”

R.: “Cūrat nostra negōtia rūstica.”

Persōnae: Garbīnus, Furnārius

G.: “Quod est tibi domicilium?”

[domicilium -iī n = locus ubi habitātur, domus]

F.: “Paterna domus.”

[paternus -a -um < pater]

G.: “Unde nunc venis?”

F.: “Domō.”

G.: “Ubi prandistī?”

[prandēre -disse = merīdiē cibum sūmere]

F.: “Domī.”

G.: “Ubi cēnābis?”

F.: “Domī vestrae, ut spērō.”

G.: “Quī scīs?”

[quī...? = quōmodo?]

F.: “Pater ipse tuus hodiē mē invītāvit.”

[invītāre = hospitem domum suam vocāre]

G.: “Ubi illum vīdistī?”

F.: “Domī Varrōnis.”

[Varrō -ōnis *m*]

G.: “Quod illīc erat tibi negōtium?”

F.: “Pater mē mīserat nūntiātum aliquid.”

G.: “Ubi es cubitūrus?”

F.: “Domī frātris.”

G.: “Quid habēs negōtiī cum frātre tuō?”

F.: “Dīxit sorōrī nostrae sē velle convenīre mē.”

G.: “In quā domō habitat?”

F.: “In quādam conductīciā.”

[conductīcius-a-um = prō quō solvitur mercēs]

G.: “Eho, nūllamne habet propriam domum?”

F.: “Habet quidem, sed eam locat quibusdam inquilīnīs.”

[locāre = ūtendum dare mercēde acceptā; inquilīnus -ī *m* = quī domum conductīciam habitat]

G.: “Locat igitur domum propriam, et condūcit aliēnam?”

[condūcere = ūtendum accipere mercēde solūtā]

F.: “Scīlicet, ut ex mē audis⁵⁷.”

⁵⁷ Estos dialoguillos, como se ve también por su estructura, estaban destinados a principiantes; a un nivel más avanzado los complementos de lugar con los nombres de ciudad, de regiones y con *domus* y *rūs* podían enseñarse a través de un coloquio como éste entre *Philippus* y

Erasmus, para practicar lo que nosotros denominamos “genitivo de precio”, propone a los alumnos en un *colloquium*, que trata, entre otras cosas, de la sintaxis del genitivo, estos tres breves diálogos⁵⁸:

1. Quantī istum agrum in singulōs annōs locās? [...] Vīgēnīs lībrīs francicīs. Hui, nimiō locās. Immō locāvī ōlim multō plūris. At egō tantī nōn condūcam. Sī condūxeris minōris, peream. Immō iam vīcīnus tuus Chremēs agrum obtulit, ac rogat. Quantī? Tantīdem, quantum tu petis. At multō meliōrem. Mentīris. Faciō, ut solent, quī licentur. Tū ipse tantī possidē. Quid licēris, vel licitāris, quum nihil sīs ēmptūrus? Quantūcumque addīxeris, solvam optimā fidē.

2. Congrum istum, Syra, quantī vendis? Decem obolīs. Nimiō, turpissima. Immō minimō; nūlla tibi vendet minōris. Ēmoriar, sī nōn tantī mihi cōnstat, aut certē nōn multō minōris. Mentīris, venēfica, quoniam duplō vīs vendere, aut triplō. Et centuplō, sī queam: sed fatuōs nōn inveniō. Quid sī liciter tē ipsam? Quantī aestimās tē? Ut lubet. Quantī mē licēris? Quantī indicās tē? Dīc, quantī tē taxās?

Leōnardus, que se encuentra en la *Syntaxis dialogica* de Clarke, en *Dux Grammaticus Tyronem scholasticum ad rectam Orthographiam, Syntaxin, & Prosodiam Dirigens, Cui suas etiam Auxiliares Succenturiavit Copias Dux Oratorius. Quintuplici viz. cohorte: Imitatione, Paraphrasi, Synopsi, Metaphrasi, Variatione Phrasium. Ubi variae tum Regulae, tum Formulae traduntur, rem eandem exprimendi varie*, obra a cargo de Johannis Clarke, S. T. B. Ludimagistro quondam Linconensi, Editio sexta, novissima, Authoris cura emendatior [...] Londinii, Typis R. I. [...] Anno 1664, pág. 159; (las cursivas son nuestras):

P.: “Grātulor tibi reditum, Leōnarde. Ubi locōrum, cedo, versātus es hoc omne triennium?”

L.: “Ego, Philippe, *Londinō* discēdēns duōbus paene mēnsibus, in marī variīs jactātus sum procellīs, nocte saepe vigilāns, lūce aliquandō dormiēns. Hinc multōs mīlle passūs provectus sum. Ibam enim prīmum *in Hispāniam*

mīlitātum.”

P.: “Mīlitiae igitur ēnūtrītus es? Putābam enim *Venetīs* tē, mercibus commūtandīs, fuisse occupātum.”

L.: “Minimē gentium: sed cum mihi nēquāquam placuit domī manēre ociōsē, meā plūrimum referre putābam, vel

sub Hispānōrum rēge morārī, in *Cyprō*; vel *ab Hispāniā per Galliam* proficisci *in Italiam, Rōmae* etiam aliquot

diēs commorārī. Deinde *ab Italiā, in Graeciam* trājcere, & antīquās īre vīsum *Athēnās*. Hinc, Macedoniā peragrātā, & *Cōnstantinopolī* parumper agere: sed *domum* reversus sum, hāc spe frūstrātus, cui nōn contigit hōc vōtō potīrī.”

P.: “*Dōroborniā* jam venis, opīnor.”

L.: “Certē, & *Londīnium* properō; hīc enim, *rūrī* dum agō, nesciō quō modō, mōrum mē piget agrestium.”

⁵⁸ En el *Colloquium* titulado *Convivium profanum*.

Quantī tē ipsum īnscrībīs? Decem scūtātīs. Hui, tantī? Eho, an tū minōris mē aestimās? Egō ōlim nōn semel plūris in ūnam noctem sum conducta. Crēdō: at nunc nōn paulō minōris aestimō, quam piscem. Abī in malam rem, gāneō; tantīdem tē aestimō, quantī tū mē. Quī tē terūnciō ēmerit, nimiō ēmerit. Aut plūris emar; aut nōn vendar. Sī magnō vēnīre cupis, lārvā tibi opus est: nam rūgae istae nōn sinunt, ut cārius vendāris. Eī, quī tantī mē nōlit, nōn sum vēnālis. Egō nē culmō quidem tē ēmerō. Cōnstītī plūris.

3. Auctiōnī hodiernae interfuī. Ain' tū? Licitātus sum vectīgālia. Quantī tandem? Decem mīlibus. Hui, tantī? Nē mīrēris; erant, quī multō plūris licitārentur, paucī, quī minōris. Cui tandem addicta sunt vectīgālia? Chremētī, uxōris tuae summō et māximō amīcō. Sed dīvīnā, quantī sunt addicta. Decem. Immō quīndecim. Deus bone, egō mihi hominem ipsum cum tōtā familiā dīmidiō addictum nōlim. At ille uxōrem tuam duplō ēmptam cupit.

A los *colloquia* y a la lectura de textos fáciles se unían una serie de ejercicios que nosotros podemos reconstruir con bastante facilidad de varias fuentes, por ejemplo de los escritos pedagógicos de Vives⁵⁹, de Erasmo⁶⁰, de las *Epistolae classicae* de Sturm⁶¹ o de los *Progymnasmata* de Pontano⁶², de la *Ratiō Studiōrum*⁶³ y de la *Ratiō*

⁵⁹ Véase sobre todo: *Epistola I de ratione studii puerilis*, en: Joannis Ludovici Vivis Valentini *Opera omnia*, distributa et ordinata in argumentorum classes praecipuas a Gregorio Majansio [...] tomus I, Valentiae Edetanorum, in officina Benedicti Monfort, 1782, pág. 257-269; *Epistola II de ratione studii puerilis*, *ibid.*, pág. 270-280.

⁶⁰ Véase: Erasmi Roterodami, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis; De ratione studii*, ed. J.-C. Margolin, en *Erasmi opera omnia* I, 2, North-Holland Publishing Company, Amsterdam 1971.

⁶¹ J. Sturm, *Classicae epistolae, sive scholae Argentinenses restitutae*, traduites et publiées avec une introduction et des notes par Jean Rott, Librairie E. Droz - Éditions Fides, Paris-Strasbourg 1938.

⁶² J. Pontani, de Societate Jesu *Progymnasmatum Latinitatis, sive dialogorum* Volumen primum, cum annotationibus. De rebus litterariis. Editio octava cum indice [...] Ingolstadii, excudebat Adam Sartorius, anno M.D.IC.; Idem, *Progymnasmatum Latinitatis, sive dialogorum* Volumen secundum, cum Annotationibus. De morum perfectione. Editio septima, cum indice [...] Ingolstadii, Excudebat Adam Sartorius, Anno M.D.IC. (ahora pueden leerse en www.stoa.org/colloquia).

⁶³ El vol. V de los *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu* contiene la edición crítica de la *Ratio atque institutio Studiorum Societatis Iesu* de las ediciones de 1586, de 1591 y de 1599 a cargo de Ladislaus Lukács; una óptima edición divulgativa fácilmente localizable (con abundantes notas y bibliografía) es: *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*, Ordinamento degli studi della Compagnia di Gesu, Introduzione e traduzione di A. Bianchi, Rizzoli, Milán 2002. Que los métodos de los humanistas fueran exactamente los mismos que los de los jesuitas, había sido apuntado por Sturm: *Vidi enim quos scriptores explicent et quas habeant exercitationes et quam rationem in docendo teneant, quae a nostris praeceptis institutisque usque adeo proxime abest, ut a nostris fontibus derivata esse videatur* (*Classicae epistolae*, cit. [n. 45], pág. 12); la derivación ha sido hoy verificada por los especialistas: cfr. G.

docendi et discendi de Ioseph Iuencius⁶⁴. La comparación entre los anteriores y otros innumerables testimonios nos ofrece un cuadro claro y suficientemente preciso del “método de los humanistas”, que nos muestra también claramente cómo laicos y religiosos, católicos y protestantes se unieron en la didáctica a través de métodos bastante similares que variaban sólo en cosas puntuales o en contenidos transmitidos a través de la lengua que se aprendía.

Los ejercicios más frecuentes para la prosa eran:

1. Preguntas de comprensión del texto.
2. Resúmenes escritos y orales y exposición del texto.
3. Paráfrasis del texto leído.
4. Composiciones descriptivas (por ejemplo de un jardín, de una iglesia o de una tempestad) guiadas o semiguías⁶⁵.
5. Composición semiguía de cartas (a veces a partir de un texto dado).
6. Composición de fábulas o narraciones.
7. Explicación de fábulas.
8. Amplificaciones y *chr̄iae*.
9. Composiciones libres.
10. Dramatizaciones (de pasajes y obras enteras a veces escritas por los mismos alumnos, a veces por los docentes).
11. Debates entre los alumnos (*contrōversiae, colloquia*).
12. Ejercicios de sinonimia de palabras concretas y de locuciones (*varietās y cōpia verbōrum*).

Codina Mir S. I., *Aux sources de la pédagogie des Jésuites: le “Modus Parisiensis”*, Institutum Historicum S. I., Roma 1968.

⁶⁴ J. Juvencii, e Societate Jesu, *Ratio discendi et docendi*, Parisiis, apud fratres Barbou [...] MDCCXXV.

⁶⁵ Por ejemplo por medio de *loci*: véase este tema asignado por Guarino a un alumno suyo: *Memineris [...] cum vel rus laudabis vel, contra, improbabis urbem, laudis ac vituperationis rationes ex quattuor locis decerpere, ut, videlicet, utilitatem, iucunditatem, honestatem, laudemque inesse demonstras ruri; contra, urbi damna, acerbitates, vitia, vituperaque*. Los *loci* de la alabanza eran recopilados en estos dos versos: *Quattuor ista solent augere negotia cuncta: Utile, iocundum, laudes, iungetur honestas* (cfr. R. Sabbadini, *La scuola e gli studi di Guarino Veronese*, Catania 1896, pág. 65; Idem, *Epistolario di Guarino Veronese* [R. Deputazione veneta di storia patria. “Miscellanea di storia veneta”], Venecia 1915, vol. I, pág. 594).

13. Uso de locuciones y *adagia* en contextos diversos (similares a los ejercicios sobre las frases idiomáticas de uso bastante frecuente en la didáctica de las lenguas modernas).
14. Ejercicios de antonimia.
15. Ejercicios de *imitātiō*.

A menudo estos ejercicios se desarrollaban bajo forma de competición (*certāmina*): *certāmen cōpiae*, *certāmen scriptiōnis*, *disputātiō*, *contrōversia*, *concertātiō*, etc., para suscitar entre los discentes una sana y estimulante *aemulātiō*. Obviamente, el ejercicio de la memoria no era poco; en cambio, contrariamente a lo que muchos continúan creyendo, el ejercicio de la traducción tenía escaso peso, excepto como forma elevada de ejercitación retórica para la adquisición, a través de la imitación, de figuras, formas y colores del discurso, *ōrdō verbōrum*. En este sentido, especialmente en Inglaterra (pero también en otros lugares), estaba muy extendida la denominada *double translation*: se le daba un pasaje, por ejemplo, de Cicerón a un alumno de nivel ya avanzado (es decir, que estaba ya en condiciones de leer, escribir y hablar latín con un cierto dominio de la lengua) para que lo pasase a la lengua vernácula; después, tras un espacio de tiempo (una hora, algunas horas o incluso algunos días), se le hacía volver a traducir en latín su versión; de la comparación y de la diferencia entre su escrito y el original comprendían qué se tenía que corregir todavía en el estilo⁶⁶. Incluso la traducción desde el griego al latín o del latín al griego (allí donde se enseñaba griego), era por lo general un ejercicio de estilo elevado, no un *progymnasma* elemental de aprendizaje de los rudimentos lingüísticos.

Con este tipo de ejercicios enumerados más arriba practicaban los alumnos de los humanistas el latín: vocablos, fraseología, gramática, para adquirir un dominio de la lengua similar al de un hablante nativo, no separada de la habilidad del estudioso, que por lo general sabe razonar sobre los fenómenos y las estructuras que usa o que encuentra en los textos. *Ūsus* y *doctrīna* nunca separados⁶⁷, con un aprendizaje inductivo y basado en una práctica activa y continua y en un llamamiento a la realidad, al mundo y a la vida humana.

⁶⁶ Véase: W. E. Miller, “Double Translation in English Humanistic Education”, en: *Studies in the Renaissance*, Vol. 10, (1963), pág. 163-174. De la “doble traducción” habla también Vives; probablemente el primero en hablar de la traducción como medio normal y principio del aprendizaje de la lengua fue Tanaquil Faber (Tannegui Lefebvre 1615-1672), que lo propone en su exitosa obrita *Méthode pour commencer les humanités Grecques et latines*, datada en 1670, pero esto tardó en consolidarse y sólo tuvo la importancia que hoy a partir del siglo XIX.

⁶⁷ Dos frases se colocan como exergo de la obra de Clarke antes citada (n. 41): una de Protágoras: Μῆτε τέχνην ἄνευ μελέτης μήτε μελέτην ἄνευ τέχνης (*apud* Stob. III *Flor.* 29, 80), la otra sobre el *De raptu Proserpinae* de Claudiano (3, 32, con ligeras variantes), *Artes peperit solertia, nutriet usus*: éstas resumen el espíritu de la obra, y en general la actitud humanística frente a la didáctica de las lenguas clásicas.

Sī parva licet compōnere magnīs, es una didáctica de este género la que, *mūtātis mūtandīs* intentamos promover con el método inductivo; una didáctica que involucre al alumno de manera activa, con todas sus facultades, con su intelecto, su razón, pero también con sus sentidos, su acción, su percepción de una realidad *presente y viva* y de *su sonido*⁶⁸, para formar no *doctōrēs umbrāticī*, sino hombres verdaderos, conocedores de su historia, deseosos con alegría de *integrōs accēdere fontēs* para entretenerse con el estimulante e inteligente diálogo con aquellos que le han precedido en siglos anteriores⁶⁹.

⁶⁸ Los términos en cursiva corresponden a los versos de un poema de Giacomo Leopardi (1798-1837), titulado *L'infinito* (trad. de Loreto Busquets, Bosch, Barcelona 1980): *Acuérdome de lo eterno, y de las estaciones muertas y de la presente y viva y su sonido* (n. de los ed.)

⁶⁹ Se podría objetar, y ya se ha dicho muchas veces, que los humanistas insistían sobre el uso activo porque sus estudiantes debían aprender a hablar y escribir latín, que era todavía la lengua oficial de la cultura, mientras nuestros alumnos, que probablemente no deberán nunca ni escribir libros ni pronunciar discursos en latín, pueden contentarse con saber leerlo. Pero el estudio atento de las fuentes, especialmente de aquellas que hoy llamaremos de “teoría didáctica”, nos muestra que la convicción de fondo, pedagógica y didascálica, de los humanistas era que una lengua no podía aprenderse sólo pasivamente, y esto se demuestra en la práctica, dado que ellos, que casi nunca, a no ser en casos contados, tenían la necesidad de escribir o hablar griego, sin embargo utilizaban los mismos métodos también para el aprendizaje de la lengua de Platón: por ello Erasmo y otros humanistas se obligaban a hablar griego en casa de Manuzio (véase: A. Firmin-Didot, *Alde Manuce et l'hellenisme a Venise*, Culture et civilisation, Paris 1875, pág. 435-474; J.-Ch. Saladin, *La bataille du grec a la Renaissance*, Les belles lettres, Paris 2004, pág. 96-99), y por ello programas de griego, hasta las escuelas jesuitas y otras, preven explícitamente ejercicios de composición y de temas en griego; por este motivo el sueño de *par esse in utriusque orationis facultate* atraía todavía a Mosellano; por ello se trabajaban los *Disticha Catonis* en la traducción de Planudes, así como Guarino utilizaba frases paralelas greco-latinas, para enseñar no sólo palabras aisladas sino también una fraseología (R. Sabbadini, *Il metodo degli umanisti*, cit. [n. 31], páginas 17-27; pág. 20); por esto Michele Apostoli veía en la insistencia única en la traducción, en vez de en la comprensión directa y en el uso excesivo del latín en las clases de griego, un obstáculo al aprendizaje pleno y profundo de la lengua (Cfr. Deno J. Geanakoplos, *Bisanzio e il Rinascimento*, Roma 1967, páginas 115-120; pág. 116); por esto muchos de los *nomenclatores* eran latino-grecos, como el ὀνομαστικὸν βραχύ de Francis Gregory [Franciscus Gregorius] (London 1662); por esto humanistas como Ficino, Beatus Rhenanus, Reuchlin y Corderius usaron los *Hermeneumata* para ejercitarse en el diálogo cotidiano, y Erasmo, seguido por muchos otros, aconsejaba empezar por los diálogos de Luciano; por esto, sobre todo, muchos *Colloquia* tuvieron ediciones latino-griegas, como las fórmulas erasmianas traducidas por Posselio o el Εἰσαγωγή *sive Introductorium Anglo-Latino-Graecum* de Giacomo Shirley (Jacobus Shirleius), publicado en Londres en 1656, o también la comeniana *Ianua linguarum trilinguis* anglo-latino-greca, editada en Londres en 1652 y los *Progymnasmata* de Pontano traducidos en griego para que los jóvenes de la Compañía de Jesús pudiesen practicar los *colloquia* también en ático (en: Jacobi Gretseri S. J. theologi *Opera omnia* [...] tomus XVI [...], Ratisbonae, sumptibus Joannis Conradi Peez et Felicis Bader, MDCCXXXIV, pars prior, pág. 29-34).