

LUIGI MIRAGLIA. LA ENSEÑANZA DEL LATÍN A LO LARGO DE LOS SIGLOS¹

1. 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 sistema gramática-traducción, contrariamente a la *commūnis opiniō*, es de introducción más bien reciente en la didáctica de las lenguas clásicas, y no se remonta más allá del siglo XIX²; es hijo de más factores concomitantes:

1. de la denominada *Formale Bildung*, dirigida fundamentalmente a ejercitar una “gimnasia mental”, y a desarrollar paciencia, atención, diligencia, “lógica”: cualidades que después se habrían tenido que transferir al estudio de otros campos del saber, y constituir así una “formación de base” del carácter y de las actitudes para el trabajo intelectual; desde esta perspectiva, que se estudiase en realidad el latín (o el 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 eran vistos como meros “instrumentos”: instrumentos para adquirir dominio de facultades analíticas, de tolerancia hacia el trabajo mental más ímprobo, de obediencia a “reglas” racionales, o a lo sumo para desarrollar competencias metalingüísticas, instrumentos conceptuales, capacidades sistemáticas asimiladas a menudo a las de las disciplinas matemáticas;

2. de la influencia de la Ilustración primero, y del Positivismo después, encaminados a investigar, incluso en la enseñanza de las lenguas clásicas, un “método científico” sistemático y racional (cuyos precursores habían sido los gramáticos de Port-Royal);

3. del fuerte peso que tendrían las investigaciones de lingüística histórica, las sistematizaciones gramaticales, las indagaciones sobre sintaxis compleja, los avances de la filología clásica que caracterizaron los estudios especialmente en el ámbito germánico.

4. de la voluntad, no exenta de contenidos ideológicos, de proponer un método alternativo y “nuevo” al sistema de enseñanza que daba la impresión de ser exclusivo atributo de institutos eclesiásticos y de órdenes religiosas, y que parecía –de forma no totalmente injusta– 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, dirigían no obstante los propios dardos hacia un blanco equivocado: acusaban a los métodos de aprendizaje de la lengua allí donde habrían debido acusar la degeneración formal y vaciado de los contenidos, sin conocimiento histórico del hecho de que aquellos métodos “jesuíticos” por ellos atacados, eran en realidad los métodos de los humanistas, refinados y corroborados 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. La lengua, con aquellos métodos, se aprendía, y bien, como demuestra la plétora de refinados escritores latinos salidos *quasi ex equō Trōiānō* de aquella escuela; los que después fueran a menudo los contenidos tratados en aquella lengua, y cuánto olieran a *pulvis scholasticus* o a la dogmática sumisión a las *auctōritātēs*, es otro asunto.

¹ Cap. II de ‘NOVA VIA. Latine doceo’ (Guía para el profesorado), de Luigi Miraglia, traducido por M^a Teresa Hidalgo Lázaro, Emilio Canales Muñoz y Antonio González Amador.

² Esto no significa que incluso anteriormente 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. Cuanto después fuera supervisado en la “revolución humanística” el acercamiento lógico-racionalista (por no decir metafísico) al estudio del latín, y cualesquiera que fueran sus otras vicisitudes, es una cuestión que no se puede tratar aquí; de hecho, no desapareció nunca completamente e intentó en más ocasiones, con mayor o menor éxito, resurgir desviando y asfixiando incluso la vía humanística fundada en los *progymnasmata* y en otros ejercicios de *amplificatio*, *variatio* e *imitatio* retomados de la antigüedad y complementados mediante dramatizaciones, uso de los sentidos, imágenes y *realia*.

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, Tommaseo³ eleva su voz:

¿Por qué sufren tanto los jovencitos al aprender aquella lengua, ellos que, no obstante, aprenden de forma cómoda y rápida más lenguas vivas? ¿Por qué aquella lengua permanece en sus pensamientos muerta? ¿Por qué, fuera de la escuela y de las tareas, la apartan de ellos como una molesta carga? Haría más falta oír hablar continuamente latín y tener que responder media hora al día que estudiar la gramática durante siete [...] Por la vía del análisis no aprendemos ni jóvenes ni mayores, por ella damos cuenta a nosotros mismos de lo aprendido. En la síntesis consiste la vida⁴.

En 1894 Pascoli⁵, 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 poco comprensiva, enterrando la sentencia del escritor bajo la gramática, la métrica, la lingüística. Los más voluntariosos pierden el interés, se aburren, se ofuscan y recurren a los traductores sin obstinarse ya contra las dificultades que, a menudo injustamente, creen más fuertes que su propia paciencia. El alumno, marchando hacia adelante, 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. Incluso 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, Tácito!* cada línea de los cuales, se puede decir, escondía una trampa gramatical, costó un 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 disminución 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 así:

Podemos declarar que el método vigente, con sus minucias y retrasos y necesarias paradas y continuo reclamo 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 conducida según los resultados de la lingüística y sus sucesivas vicisitudes, 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 algunos datos de la ciencia lingüística de los más sencillos y constatados, que no confunda, sino que aclare el intelecto y ayude así la memoria⁶.

³ 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* (Nota de los traductores).

⁴ *Esercizi letterari ad uso delle scuole italiane e di chiunque attenda ad addestrarsi nell'arte dello stile*, propuestos por N. Tommaseo, Le Monnier, Florencia 1869, p. 604.

⁵ 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 T.).

⁶ *Relazioni sull'insegnamento del latino nella scuola media*, en G. Pascoli, *Prose*, A. Mondadori, Milán 1946, vol. I, p. 592-593 y 595-596.

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, en sus notas rememora en cada paso a Schultz y a Madvig⁷, nunca evoca la vida antigua⁸.

Ni la voz de Tommaseo, ni la de Pascoli consiguieron perjudicar la fe ciega que los enseñantes, preocupados por no parecer retrógrados o “poco actualizados” o “menos científicos” y “serios” en su didáctica, volvían a poner en los nuevos sistemas. 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...” 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 de la relación 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 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, del período, de modo que la palabra se convierta *per se* en el objetivo principal de la instrucción lingüística⁹.

Pero no hubo nada que hacer. Los enseñantes se sentían satisfechos, incluso si los alumnos no aprendían gran cosa: el mito de la “formación mental” podía tranquilizarlos: en el fondo, si aquel estudio había tenido efectos, se vería sólo después de muchos años: ¿y no era cierto acaso que los

⁷ 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 T.).

⁸ *Ibidem*, p. 607.

⁹ 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, p. 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, debían 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 puedan mejor transmitirse de manera didácticamente más eficaz, constituyendo más un punto de llegada que un punto de partida.

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”.

Entretanto, incluso en otros lugares de Europa, las protestas se hacían sentir: en Francia, en la misma Alemania¹⁰, 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 Letras¹¹. 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:

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 hablándola¹².

Rouse, más audaz que los nuestros, no se limita a jeremiadas, 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; en poquísimo tiempo se le unen diligentísimos enseñantes: 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 directo”¹³; enseñan con sorprendentes resultados que merecen la atención de todo el mundo: el zar de Rusia manda inspectores a Cambridge para ver, tantear, y eventualmente imitar los sistemas de Rouse y del cuerpo de enseñantes de su escuela¹⁴; el método se extiende a otras escuelas de Inglaterra y llega a América,

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

¹² W. H. D. Rouse - R. B. Appleton, *Latin on the direct method*, University of London press, London 1925, p. 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”.

¹³ 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; W. H. S. Jones, *Via nova*, cit. (n. 2); *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. (ma 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.

¹⁴ “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], p. 27).

donde se difunde con éxito¹⁵; Rouse funda la ‘*Association for the Reform of Latin teaching*’; desde 1911 dirige la “Schools of Latin teaching” para formar a los enseñantes, y funda la revista *Latin teaching*. Ejemplos de sus clases, en parte grabadas, en parte taquigrafiadas y reorganizadas, se publicaron en un cuaderno que permanece como fiel testimonio¹⁶. 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 en Rouse concentrarse demasiados focos 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 eran requeridas por el “método directo”¹⁷, 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*, y no se habló más de reformas. Sin embargo, el magisterio de Rouse no se ha perdido: dos estudiosos salidos de su escuela, Peckett y Munday¹⁸, continuaron proponiendo el “método directo” en la escuela tanto para el latín como para el griego¹⁹; y, aunque bastante reducidos en los medios y objetivos, los denominados *reading methods*, a esta altura difundidos en toda Europa, son el fruto también de su esfuerzo de replanteamiento de la didáctica y de superación de la fase de estancamiento de la gramática-traducción²⁰.

Encendidos debates se suscitaron después de la muerte de Rouse, acaecida en 1950, sobre la necesidad de una renovación de la didáctica del latín y del griego, también en Italia, incluso por parte de famosísimos gramáticos, estudiosos muy puristas de la evolución histórica de la lengua. Pero justamente porque eran tales, comprendían a la perfección que el estudio científico de la estructura lingüística latina o griega y de su evolución tenía que ser bien distinto de su presentación a los adolescentes, presentación que debía adaptarse a las condiciones didácticas, y expuesta 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 varios, Giovanni Battista Pighi, el cual, aún teniendo una

¹⁵ Para tener una idea de cómo se usaba el método directo de Rouse en América, 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; naturalmente los textos de la escuela de Rouse se empleaban también en Estados Unidos; los libros de Sonnenschein tenían una edición americana.

¹⁶ 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 inserta 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.

¹⁷ Cfr. Ch. Stray, *The living word...*, cit. (n. 14), p. 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.”

¹⁸ Peckett había sido discípulo directo de Rouse; Munday había sido alumno de un alumno suyo, Lockwood.

¹⁹ 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.

²⁰ “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], p. 72-73).

posición prudente no del todo disociada, a veces bastante alineada con los exponentes de la *Formale Bildung*, por otra parte 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 lenocinio²¹.

...el hecho es [...] que los estudios de gramática y de lingüística comparada llevan a un profundo conocimiento del latín y del griego así como, por lo demás, de muchas otras lenguas y a una visión histórica de lo que es la evolución de la lengua, el diverso valor de los hechos lingüísticos en los tiempos diversos, y así sucesivamente; y hay, por tanto, toda una masa de hechos interpretados ahora correcta o casi correctamente, que se acumula delante del profesor de griego y de latín. Y 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 llevó en la práctica el conocimiento de la glotología y la tendencia hacia la gramática general en los estudios gramaticales? Llevó a esto: al hecho de que se llegó 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 lingüístico²².

Pighi hacía referencia explícita a los mejores humanistas como modelo para una nueva y, a pesar de todo, antigua manera de enseñar el latín: se volvía a llamar a Poliziano y a sus “latinucci” escritos para Piero de Medici²³.

En el congreso participó también Munday, que ilustró brevemente el “método directo” de Rouse²⁴. 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 impensable [...] empezar el latín con el estudio sistemático de declinaciones para aprender 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 supere, en tanto que sea posible, todo

²¹ G. B. Pighi, *Funzione formativa dell'insegnamento del latino*, en “Ricerche didattiche” (Rivista del Movimento circoli della didattica), año III, n. 4-5, julio-octubre 1953, p. 83-88; cita en p. 85.

²² G. B. Pighi, *Grammatica e lingua*, *Ibidem*, p. 98-109; cita en p. 107.

²³ “No sé si conocéis los ‘latinucci’ de Poliziano. Poliziano elaboraba para su pequeño alumno Piero de Medici, al que había sido asignado como maestro de latín, los denominados ‘latinucci’. Eran noticias sobre los hechos del día: ha llegado el embajador del Gran Turco; el rey de Francia ha mandado decir al rey de España esto y lo otro. Se entiende que se trataba de la educación de un príncipe. Pero eran también cosas de este género: ‘Sé que tienes pasión por tu pony, por tu caballo de carreras, pero ten cuidado de que no te haga 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 leerlo, traducirlo, 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 habrá hablado de ello: si el muchacho dijo, por ejemplo, ‘*iteris*’ en vez de ‘*itineris*’, le habrá dado un pescozón diciéndole ‘¡no, *itineris!*’.” *Ibidem*, p. 106. Los “Latinici” dictados por Poliziano a 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 e ilustradas por Isidoro Del Lungo, G. Barberà, Florencia 1867, p. 17-41.

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

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. 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 Ficino²⁵.

Pero entre el congreso de Carezza y la intervención de Pieraccioni muchas cosas habían sucedido, y una propuesta entre las numerosas había suscitado gran entusiasmo en el mundo de los estudiosos del latín. Giacomo Devoto, Scevola Mariotti, 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. Hjelmslev, K. Jax, A. D. Leeman, D. Norberg, R. Schilling, W. Schmid, H. Zilliacus y J. F. Latimer²⁶. 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 que estaba en el *Thesaurus*, del *corpus* completo de los autores clásicos. Pesa con la balanza cada parte de su curso, dándole una estructura bastante racional: primero la morfosintaxis nominal (nombres, adjetivos, pronombres), después la verbal y del período; 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 continua que engancha y cautiva, las nuevas formas y las nuevas estructuras poco a poco introducidas y repetidas con insistencia en varios contextos, los nuevos vocablos insertos entre los vocablos ya aprendidos en una medida nunca superior al veinte por ciento y explicados con sinónimos ya conocidos, circunlocuciones, contrarios, derivaciones, imágenes: en treinta y cinco capítulos se conduce al alumno desde la ignorancia total del latín al conocimiento de toda la morfología y de toda la sintaxis. Podrá después pasar gradualmente a la lectura de los autores, perfeccionando sus conocimientos gramaticales y ampliando progresivamente el vocabulario. Los ejercicios no son de traducción, sino para completar o de uso activo de la lengua. Ørberg imitaba explícitamente, como ha reconocido varias veces, el “gran experimento” de Rouse y de sus seguidores²⁷, pero mejoraba con mucho la metodología didáctica con una atención extrema a la gradación, a la frecuencia del vocabulario y de la morfosintaxis, a la involucración activa a través de una historia continua, a la atención con la que se explicaban los fenómenos gramaticales y los ponía en práctica en el texto y en los ejercicios. Desde 1954 hasta hoy ha perfeccionado 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.

²⁵ D. Pieraccioni, *Dove vanno latino e greco?*, “Il Tempo”, sábado, 25 de febrero de 1978. Se hacía eco, aquel mismo año, 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, p. vii y viii.)

²⁶ Véanse, en el apéndice a esta *Guía*, algunos de los prefacios que estos grandes estudiosos escribieron entonces.

²⁷ Véase lo que él mismo refiere en las notas al prefacio de esta *Guía*. Para una breve ilustración suya del método, véase el *Posfacio*.

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

¿Pero los métodos de Rouse y de Ørberg son ciertamente los métodos de los humanistas? ¿En qué consistía la didáctica humanística y cuáles eran sus instrumentos²⁸?

Los humanistas partían de una crítica cerrada y durísima a los métodos en uso en el medioevo tardío: cada vez más, también la lengua y la “gramática” se habían convertido en *ancillae theologiae*, y subordinadas a los intereses de tipo especulativo y metafísico: los *modistae*, o *grammatici speculativi* 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 la mente del sujeto²⁹. El análisis de la lengua de los clásicos, desde esta perspectiva —pero también en la de otras tendencias gramaticales del medioevo tardío— no tenía espacio, incluso porque la convicción difusa y aceptada (la que señala incluso Dante en *Dē vulgāri eloquentiā*³⁰) era que el latín había 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* valía igual que el de Cicerón. El resultado era una torre de Babel lingüística que iba alejando cada vez más la lengua de los filósofos de la de los juristas, y 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

²⁸ Un estudioso extraordinario como Remigio Sabbadini escribió un librito sobre el “método de los humanistas”, con el específico objetivo de aclarar la controversia entre los promotores del “método filológico” y defensores del “método estético”, el uno hecho de análisis, el otro consistente en la síntesis pero ambas invocando en su ayuda a los humanistas (R. Sabbadini, *Il metodo degli umanisti*, Le Monnier, Florencia, 1920). Que Sabbadini fuese hombre de incomparable escrupulosidad y profundidad y de vastísima erudición basada en el estudio directo de las fuentes, nadie podrá ponerlo en duda. 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 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 condena), 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 desencaminados planteamientos. Es verdad que Sabbadini se limita al humanismo italiano, y, en su totalidad, sólo a pocos nombres; pero pese a todo su análisis se muestra parcial y condicionado, lo repetimos, por una *fōrma mentis* determinada por haber crecido en la escuela de *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.

²⁹ Cfr. E. Garin, *L'educazione in Europa (1400-1600)*, Laterza, Bari 1957, p. 32: “*Modi essendi, modi intelligendi, modi significandi*, parecían definir la relación entre metafísica, lógica y gramática, entre la ciencia de la *res*, del la *vox*, del *signum*, entre *ratio essendi, ratio intelligendi, ratio consignificandi*: donde, no obstante, es la gramática la que parece usurpar el puesto de la lógica.”; P. F. Grendler, *La scuola nel rinascimento italiano*, Laterza, Roma-Bari, 1991, p. 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, p. 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’”.

³⁰ De vulg. eloq. 9, 11.

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 pasado³¹.

Los humanistas intervinieron 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 revoluciones de la cultura europea, incluida la gran transformación científica acaecida entre los s. XVI y XVII³².

Así pues, lo primero que los humanistas hicieron fue erradicar el uso de las gramáticas y los léxicos comentados medievales, repletos de errores en cada página: la lucha también se dirigió contra

³¹ L. Vives, *De disciplinis libri XX, tomus I De causis corruptarum artium, liber secundus, De corrupta grammatica*, Lugduni, apud Ioannem Frellonium, 1551, p. 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 Britannus, nec hi mutuo intelligebant. Cfr. J. IJsewijn, *Companion to neo-Latin studies, part I (History and diffusion of neo-Latin litterature)*, Leuven university Press – Peeters Press, Leuven / Lovaina 1990, p. 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 in Scrinium Erasmianum I*, a cargo de J. Coppens, Leiden 1969, páginas 375-389 (p. 376), en las partes en verso de las *Epistolae Obscūrōrum 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., p. 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, p. 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 (nos referimos a la famosa *Epistola ad Leandrum* 5 [ed. M. Adrien, vol. I, Brepols, Turnhout 1979, CCh 143, p. 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 pseudo-doctos medievales tardíos, y que estos últimos añaden a la crasa ignorancia una intolerable soberbia hinchada de fasto inconsistente y vano: que esta soberbia hubiese sido una de las principales *causae corruptarum artium* fue perfectamente subrayado por Vives, op. cit. (n. 34), páginas 10-11 y 16-17.*

³² Cfr. J. IJsewijn, *Companion...*, cit. (n. 34), p. 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.”

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 pasado³³. Por tanto, los humanistas prepararon breves gramatiquitas, 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 *rudimenta* (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 por intereses 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 Paolo Nivis y por los coloquios de Pietro Mosellano, de Erasmo, precisamente, y de muchos otros, y estaban destinadas a ser continuadas por las obras de Maturino Corderio, de Martino Duncano, de Giacomo Pontano de la Compañía de Jesús, y de muchísimos de sus émulo³⁴. 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 de alguna forma y con otras vicisitudes, continuada al menos hasta todo el siglo XI³⁵. 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 en 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*³⁶, y se introducían cada vez construcciones sintácticas o partes de la morfología: por ejemplo para enseñar las formas de locativo de *domus* y *rūs*, Corderio presenta estos dos diálogos³⁷:

³³ Cfr. el *Thesaurus eloquentiae* de P. Nivis, publicado junto con otros *colloquia* en: *Latina ydeomata Magistri Pauli Nivis. (Add: Thesaurus eloquentiae; Dialogus litterarum, sive Latina idiomata pro scolaribus 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 su Donato y su Alessandro de Villa Dei. Para una extraordinaria sátira de este sistema de instrucción, léase el capítulo XIV de la obra de Rabelais, donde se describe la educación de Gargantúa.

³⁴ Estos *colloquia*, junto con otros, pueden leerse hoy en la red, en el sitio: www.stoa.org/colloquia

³⁵ 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), pp. 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), Guía, Nápoles 2004, p. 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, p. 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>

³⁶ Cfr. M. Bрева-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.

³⁷ 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 discitentibus necessario, editi, Lipsiae, apud Jo. Samuel Heinsium, MDCCXXXVIII, p. 44, lib. I, colloq. LXIV (otras ed.: colloq. LXV); ibid., p. 73, lib. II, colloq. XXXIII (otras ed.: colloq. XXVI). Presentamos los dos coloquios de*

Persōnae: Sulpitius, Rogērus	[NOTAE]
S.: “Unde tibi māter mīsit litterās?”	
R.: “Rūre; ex vīllā nostrā.”	
S.: “Quandō rūs profecta est?”	
R.: “Superiōribus diēbus.”	[superiōribus: praeteritis]
S.: “Quid agit rūrī?”	
R.: “Cūrat nostra negōtia rūstica.”	
Persōnae: Garbīnus, Furnārius	
G.: “Quod est tibi domicilium?”	[domicilium -ī n = locus ubi habitātur, domus]
F.: “Paterna domus.”	
G.: “Unde nunc venis?”	[paternus -a -um < pater]
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 nūtiātum aliquid.”	
G.: “Ubi es cubitūrus?”	
F.: “Domī frātris.”	
G.: “Quid habēs negōtī 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 audis ³⁸ .”	

esta forma, con notas al margen, porque puede ser útil leerlos en clase, cuando se estudia el capítulo XXVII de FAMILIA ROMANA.

³⁸ Estos dialoguillos, como se ve también por su estructura, eran destinados a principiantes; a un nivel más avanzado los complementos de lugar con los nombres de ciudad, de regiones, con *domus* y *rūs* podían enseñarse a través de un coloquio como éste entre *Philippus* y *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, p. 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, luce aliquandō dormiēns. Hinc multōs mīlle passūs provectus sum. Ibam enim prīmum *in Hispāniam* mīlitātum.”

P.: “Mīlitiae igitur enūtrītus 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

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 dialoguillos³⁹:

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? 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 Vives⁴⁰, de Erasmo⁴¹, de las *Epistolae classicae* de Sturm⁴² o de los *Progymnasmata* de Pontano⁴³, de la *Ratiō Studiōrum*⁴⁴ y de la *Ratiō docendi et discendi* de Ioseph Iuvencius⁴⁵. La comparación entre

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, & Cōnstantīnopolī 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.”

³⁹ En el *Colloquium* titulado *Convivium profanum*.

⁴⁰ 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, p. 257-269; *Epistola II de ratione studii puerilis*, *ibid.*, p. 270-280.

⁴¹ 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.

⁴² 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.

⁴³ 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).

⁴⁴ 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*

éstos 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 fueron en la didáctica igualados por sistemas 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, de una tempestad) guiadas o semiguías⁴⁶;
5. composición semiguída de cartas (a veces a partir de un texto dado);
6. composición de historias o cuentos;
7. explicación de fábulas;
8. ampliaciones y *chr̄tae*;
9. composiciones libres;
10. dramatizaciones (de pasajes y obras enteras a veces escritas por los mismos alumnos, a veces por los enseñantes);
11. discusiones entre los alumnos (*contrōversiae, colloquia*);
12. ejercicios de sinonimia de palabras individuales y de locuciones (*varietās y cōpia verbōrum*);
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 aquello que muchos siguen creyendo, el ejercicio de la traducción tenía escaso peso, a no ser 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*: un fragmento, por ejemplo, de Cicerón se le daba a un alumno de grado ya avanzado (esto es, 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

studiorum Societatis Iesu, Ordinamento degli studi della Compagnia di Gesu, Introduzione e traduzione di A. Bianchi, Rizzoli, Milano 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], p. 12); la derivación ha sido hoy demostrada por los especialistas: cfr. G. Codina Mir S. I., *Aux sources de la pédagogie des Jésuites: le “Modus Parisiensis”*, Institutum Historicum S. I., Roma 1968.

⁴⁵ J. Juvencii, e Societate Jesu, *Ratio discendi et docendi*, Parisiis, apud fratres Barbou [...] MDCCXXV.

⁴⁶ 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 demonstres ruri; contra, urbi damna, acerbitates, vitia, vituperiaque*. 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, p. 65; Idem, *Epistolario di Guarino Veronese* [R. Deputazione veneta di storia patria. “Miscellanea di storia veneta”], Venezia 1915, vol. I, p. 594).

el original comprendían qué se tenía que corregir todavía en el estilo⁴⁷. 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.

Sobre 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 a aquel de un hablante nativo, no separada de la astucia 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 separados⁴⁸, 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.

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 que no les sea ajena. Para formar no *doctōrēs umbrātīcī*, sino hombres verdaderos, concedores 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 anteriores en esta breve estación terrenal⁴⁹.

⁴⁷ Véase: W. E. Miller, *Double Translation in English Humanistic Education*, en: “Studies in the Renaissance”, Vol. 10, (1963), pp. 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 afortunada obrilla *Méthode pour commencer les humanités Grecques et latines*, datada en 1670; pero esto tardó en afirmarse y no tuvo el puesto que hoy ocupa si no es a partir del siglo XIX.

⁴⁸ Dos frases son puestas como exergo de la obra de Clarke antes citada (n. 41): una de Protágoras: Μητε τεχνην ανευ μελετης, μητε μελετην ανευ τεχνης (*apud* Stob. III Flor. 29, 80), la otra sobre el *De raptu Proserpinae* de Claudiano (3, 32, con ligeras variantes), *Artes peperit solertia, nutrit usus*: éstas resumen el espíritu de la obra, y en general la actitud humanística frente a la didáctica de las lenguas clásicas.

⁴⁹ 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 pudiese ser aprendida 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, utilizaban, no obstante, 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, p. 435-474; J.-Ch. Saladin, *La bataille du grec a la Renaissance*, Les belles lettres, Paris 2004, p. 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 palabras no sólo aisladas sino también una fraseología (R. Sabbadini, *Il metodo degli umanisti*, cit. [n. 31], páginas 17-27; p. 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; p. 116); por esto muchos de los *nomenclatores* eran latino-grecos, como el ονομαστικον βραχυ de Francis Gregory [Franciscus Gregorius] (London 1662); por esto humanistas como Ficino, Beato Renano, Reuchlin y Corderio 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 Εισαγωγη *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, p. 29-34).