

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FILOSOFIA
Y
LETRAS

*REVISTA DE LA FACULTAD
DE FILOSOFIA Y LETRAS*

45-46

ENERO-JUNIO

1952

I M P R E N T A U N I V E R S I T A R I A

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Rector:

DR. LUIS GARRIDO

Secretario General:

DR. JUAN JOSÉ GONZÁLEZ BUSTAMANTE

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Director:

DR. SAMUEL RAMOS

FILOSOFIA Y LETRAS

REVISTA DE LA FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA
UNIVERSIDAD N. DE MÉXICO

PUBLICACION TRIMESTRAL

DIRECTOR-FUNDADOR:

Eduardo García Máynez

SECRETARIO:

Juan Hernández Luna

Correspondencia y canje a Ribera de San Cosme 71
México, D. F.

Subscripción:

Anual (4 números)

En el país.....	\$ 11.00
Exterior	Dls. 2.00
Número suelto....	\$ 3.00
Número atrasado	4.00

Sumario

ARTICULOS

	Págs.
José Díaz García	<i>La unificación de los reinos españoles operada por los Reyes Católicos</i> 9
Rogelio Díaz Guerrero	<i>Rasgos y sumaria historia del moderno behavioris- mo norteamericano</i> 59
José Gaos	<i>La lógica jurídica de Eduar- do García Máynez</i> 99
Eduardo García Máynez	<i>Principios ontológicos y on- tológico-jurídicos sobre el hacer y el omitir</i> 125
Eli de Gortari	<i>La filosofía en China</i> 131
Alfonso García Ruiz	<i>Sociogénesis del mexicano</i> 145
Angelina G. de Moreleón	<i>Algunas formas del valor y de la cobardía en el me- xicano</i> 165
Sergio M. Fernández	<i>El inmanentismo del Infer- no de Quevedo</i> 175
Juan Hernández Luna	<i>El filosofar de Samuel Ra- mos sobre lo mexicano</i> 183
Felipe Pardinás Illanes	<i>Ensayo sobre las relaciones entre indeterminación y causalidad</i> 225
Oswaldo Robles	<i>Panorama de la psicología en México. Pasado y pre- sente</i> 239

	Págs.
Francisco Monterde	<i>En torno a Los de abajo, del doctor Mariano Azuela</i> 265
Bernabé Navarro B.	<i>Didáctica de las lenguas clásicas</i> 271
Luis Weckmann	• <i>La Edad Media en la conquista de América</i> 291
Ramón Xirau	<i>A. N. Whitehead: Tres categorías fundamentales</i> 311
Alfonso Zahar Vergara	<i>Dos actitudes escépticas: San Agustín y Descartes</i> 327

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS

Isaías Altamirano	<i>El antiguo Oriente.</i> (David George Hogarth.) 333
Ismael Diego Pérez	• <i>Historia de las Indias.</i> (Fray Bartolomé de las Casas.) 336
Joaquín Macgrégor	<i>Endliches und Ewiges Sein.</i> (Edith Stein.) 340
Jesús Montejano Uranga	<i>El mahometismo.</i> (H. A. R. Gibb.) 342
Laura M. de Manzano	<i>La X en la frente.</i> (Alfonso Reyes.) 345
Fernando Salmerón	<i>El perfil del hombre y la cultura en México.</i> (Samuel Ramos.) 349
Fernando Salmerón	<i>Conciencia y posibilidad del mexicano.</i> (Leopoldo Zea.) 353
Pedro Rojas Rodríguez	<i>El arte religioso del siglo XII al XVIII.</i> (Emile Mâle.) 356
Luis Weckmann	<i>Una desorientación occidental.</i> (Eduardo Espinosa y Prieto.) 364
Jesús Zamarrípa Gaitán	<i>Ricardo Wagner.</i> (W. H. Hadow.) 369
J. H. Luna	<i>Noticias de la Facultad de Filosofía y Letras</i> 375
Publicaciones recibidas 381
Registro de revistas 382

DIDACTICA DE LAS LENGUAS CLASICAS

REFLEXIONES PARA UNA NUEVA ORIENTACION

En el campo de la *pedagogía* —entendida en la acepción que le dimos en artículo anterior¹— quizá es más común ya la orientación moderna para la búsqueda y realización de los fines que se pretenden con el estudio de las lenguas clásicas. Ya señalábamos antes que las naciones más avanzadas en la cultura contemporánea seguían esos derroteros como línea predominante. En el de la *didáctica*, en cambio, creemos que no se puede decir cosa semejante, por lo menos en la misma proporción. Puede notarse, en efecto, que el conjunto y generalidad de los procedimientos que comprende la didáctica —por ella entendemos los *modos concretos y particulares de enseñar o hacer aprender*—, no han sido cambiados ni dispuestos en orden a los nuevos y quizá específicos fines de nuestra cultura. Pues parece que en ese aspecto la tradición ha pesado más y los que la siguen han sido más exigentes, considerando quizá el modo de enseñar tradicional como algo intocable, inobjetable, único e insustituible. Esto no lo creímos exacto nosotros, y nos pareció además un tanto ilógico y fuera de un desarrollo normal que, habiendo cambiado los fines y las formas de realización, no se transformaran de igual manera el método, los procedimientos, las técnicas, etc.

Las reflexiones que vamos a presentar aquí intentan lograr esa transformación en la didáctica, o por lo menos cooperar a ella. Debemos admitir que algunos puntos ya se mencionaron antes, de paso, en el artículo citado; aquí se hablará especialmente sobre ellos.

Según lo anterior, sostenemos que una didáctica en plan de acción para ser lógica y consecuente, necesita estar determinada por ideales pedagógicos. Y a su vez, toda pedagogía, para ser útil y provechosa, debe

proyectarse hacia una didáctica. Para aplicar, pues, determinadas ideas pedagógicas, se impone un método especial, adecuado y correspondiente a los fines de aquéllas.

Debemos aquí advertir un hecho que está en directa dependencia con lo que acabamos de decir: la *oposición* más o menos definida que se hará resaltar en todo el ensayo entre el sistema tradicional y el sugerido aquí, se presenta ante los fines fundamentalmente prácticos que se persiguen: *leer y traducir correctamente, captar directamente el pensamiento y forma de los clásicos*. El sistema tradicional *no se niega ni se impugna* en relación con cualesquiera otros fines, como por ejemplo, la *comprensión perfecta y completa de la lengua*. Vamos, pues, a exponer las características concretas del sistema o método que se sugiere, siendo consecuentes con lo asentado anteriormente.

1. VERSION Y TEMA

Ya antes se trató sobre la versión y el tema, y sobre la formal exclusión que debe hacerse del último, dejando exclusivamente la traducción, y mejor, la lectura. En ese momento se consideraron estos procedimientos desde el punto de vista pedagógico, es decir, para ver el sentido y utilidad que para la formación cultural uno y otro podían ofrecer. Ahora se estudiarán desde el punto de vista didáctico, esto es, para ver qué exigencias plantean y en que circunstancias se hallan en relación con el aprendizaje concreto.

Centrado, pues, como hemos dicho, todo el estudio de las lenguas clásicas en la lectura y versión, se trata de ver si es posible escoger una presentación de los elementos del lenguaje distinta de la tradicional y que no esté orientada específicamente sino a esos procedimientos de leer y traducir.

En primer lugar, una lengua de flexión nominal propiamente dicha como es el griego o el latín, requiere, para *expresarse* en ella, que se conozcan determinadamente los diferentes tipos de nombres, en su declinación íntegra, esto es, en la serie continuada y conexas de las terminaciones; además, las particularidades dentro de esos tipos generales (modelos) y un *sinfín* de detalles y excepciones, para saber en cada caso qué terminación usar con cada nombre. A esto responden las declinaciones tradi-

cionales y sus modelos con sus variadas variaciones. Para *leerla* o *traducirla*, en cambio, sólo es necesario advertir las terminaciones, independientemente, y reconocer sus valores; no hay problemas de por qué éstas y por qué aquéllas, cuándo unas y cuándo otras y si interviene alguna excepción, etc. Para esto no hay necesidad de saber las declinaciones como tales, es decir, la hilación o conexión típica de las terminaciones en su conjunto y con sus detalles, bastando conocerlas a ellas en sí mismas.

Por consiguiente, la presentación de las terminaciones del nombre griego o latino puede no estar sujeta necesariamente a esos *tipos especiales de ordenación* que muchas veces, para la finalidad práctica de leer o traducir, constituyen más bien una desviación o un retardo por el rodeo innecesario que implican. Mejor será presentarlas en forma independiente y de modo que llamen la atención *por sí mismas*. Si el alumno hace espontáneamente algunas relaciones entre ellas, no hay ningún inconveniente ni ninguna oposición a esto, pues será un producto de la *asociación y de la mayor facilidad*.

Según esta orientación, pues, se propone presentarlas ahora de un modo fundamentalmente distinto, no dando declinaciones como tales, sino un único *cuadro general de terminaciones*. El orden en la presentación de éstas no obedecerá a nada especial, sino únicamente a la necesidad de enumerarlas de *alguna* manera, en *algún* orden; el mejor parece ser el *alfabético*, por más sencillo e imparcial. Este orden, para la retención de las terminaciones y de sus valores, *no debe tenerse en cuenta, no debe seguirse*; debe memorizarse cada terminación y su valor o valores *independientemente*, para poder de ese modo plegarse a la espontaneidad con que se presenten las terminaciones en los textos que se lean o traduzcan.

Respecto al verbo puede decirse una cosa semejante: en la *expresión* en esas lenguas, la hechura de las formas requiere un conocimiento determinado de los diferentes tipos de verbos en su conjunto seriado y según la conjugación propia y el modelo, para tomar y construir la forma correcta correspondiente; para ello también es necesario conocer de un modo directo los verbos defectivos y los irregulares, etc. A esto responden las conjugaciones y los modelos, con sus variaciones. En la *versión* o *lectura*, en cambio, el reconocimiento del valor de las formas sólo exige conocer éstas en sí mismas, independientemente, sin relacionarlas con nada, analizando la estructura que presente la forma dada, sin cuidarse en general si unos verbos la hacen así y otros de otro modo, etc.

Por consiguiente, la presentación de las formas verbales griegas o latinas puede no estar sujeta necesariamente a los *tipos especiales de ordenación*, los cuales, como dijimos acerca del nombre, más bien son una desviación o un retardo por el rodeo innecesario que implican. Será mejor entonces, ofrecerlas en una forma independiente y de modo que cada una sea considerada en sí misma. Por lo tanto, se propone ofrecer las formas verbales de un modo fundamentalmente distinto, no presentando conjugaciones como tales, sino un *cuadro general de la estructura verbal*, unitario por una parte y analítico (tomando en cuenta la gran unidad básica en ambas lenguas). El orden en la enumeración de las estructuras depende sencillamente de ir de lo simple a lo complejo. Aquí también debe advertirse como cosa importante, que tal orden, en el aprendizaje o retención de las estructuras y sus valores *no debe tenerse en cuenta, no debe seguirse*, sino memorizar cada estructura y sus valores *independientemente*, para poder plegarse de ese modo a la espontaneidad con que ellas se presenten en los textos de lectura y traducción.

Sucede algo semejante en relación con la sintaxis. Para expresarse en griego o en latín es necesario conocer directamente la sintaxis de dichas lenguas en su estructura de conjunto, para imponerse del *uso* de la lengua; se requiere saber de antemano las reglas de la construcción y atender, cosa principalísima, a la *correspondencia de tiempos, al régimen de los casos, etc.*; deben tenerse presentes las variaciones que determinan los cambios de sentido de una misma palabra, los diferentes regímenes de verbos y adjetivos, etc. Para *leer o traducir* estos idiomas, en cambio, basta conocer la sintaxis *indirectamente*, esto es, comparativamente con la expresión de la sintaxis castellana, adaptando aquélla a ésta; basta ir *advirtiendo o reconociendo* las construcciones propias de dichas lenguas *dadas ahí*, sin necesitar saber de antemano ni el porqué, ni el cómo, ni el cuándo de las construcciones, pues no se van a *hacer* sino a *advertir y reconocer*, no cabiendo duda en absoluto de que en el texto estén correctas.

Nótese que lo dicho sobre el conocimiento indirecto de su sintaxis, en general y fundamentalmente, no se puede aplicar a la inversa, esto es, expresarse en latín o en griego comparativamente con el castellano, porque esas lenguas son *superiores o anteriores* y el español *inferior o posterior*; de donde se manifiesta que la expresión en castellano de lo pensado en latín o en griego sí puede hacerse en comparación con aquél,

porque se deriva de ellos; en cambio, la expresión en latín o en griego de lo pensado en castellano no puede hacerse en comparación con éste, ya que lo específico y preciso de aquellas lenguas se ha perdido o desvanecido en la derivada, que sólo podría señalarlo vagamente. De manera que para leer o traducir no es necesario conocer la sintaxis directa, sino sólo aquellos puntos en que la lengua derivada se apartó de la primitiva o no siguió exactamente sus lineamientos. Si se estudiaran los puntos en que coinciden, entonces se trataría más que de una sintaxis particular griega o latina o castellana, de una general o teórica.

Por lo tanto, no hay necesidad de presentar una sintaxis completa ni directa. Sólo basta dar unas *observaciones sintácticas* para las diferencias de construcción de ambas lenguas. El orden en dichas observaciones simplemente pretenderá pasar de lo más usual y común a lo más raro y esporádico.

Resumiendo todo lo aquí expuesto, para terminar, obsérvese atentamente cómo en el *nombre* sólo hay que saber *caso y número*, que se reconocen por la *terminación*; en el verbo: *persona, número, tiempo, modo y voz*, que se reconocen por la *estructura*; en la *sintaxis*, saber las correspondencias o equivalencias de las construcciones latinas o griegas con las españolas, lo que se reconoce por medio de las *observaciones sintácticas*. *Todo lo cual basta para una correcta, segura y diáfana lectura o traducción.*

2. RECONOCER Y CONSTRUIR

De todo lo dicho en el apartado anterior se puede deducir un *principio fundamental*: la teoría gramatical indispensable que deba conocerse para leer o traducir deberá ser encaminada y dirigida NO A FORMAR NI A CONSTRUIR NADA, SINO SOLO PARA RECONOCER LAS FORMAS O LAS CONSTRUCCIONES, y al reconocerlas, entenderlas y explicarlas, pero no bajo otro punto de vista que el de la corrección, verdad y autenticidad de la lectura o traducción. En los textos clásicos las formas fueron construidas y expresadas bajo la más exacta autenticidad y las construcciones fueron hechas con espontaneidad y perfección vivientes. Ahora sólo incumbe reconocerlas, advertirlas e ir aprendiendo de ese modo objetivo el complejo de la

lengua. Todo lo que antes se aprendía anticipada y teóricamente, haciendo lento, penoso y complicado el estudio, ahora se aprenderá simultánea y prácticamente convirtiéndolo en rápido, agradable (por el contenido de los textos) y simple.

Notemos que hasta ahora no se ha visto ninguna gramática o método o manual que no hable siempre —por lo menos indirectamente— de *formar* o de *construir*, de formar los casos en el nombre y los tiempos en el verbo, o de construir las oraciones. La nueva técnica de *reconocer* solamente, puede considerarse como una verdadera *inversión* (¿podría decirse copernicana?) de la anterior, facilitando y aligerando enormemente el estudio.

Quizá lo más importante de este nuevo método no es tanto la eliminación de las declinaciones, conjugaciones y reglas sintácticas como tales, en su sentido funcional dinámico, sino esta técnica de *reconocer* y *no construir* afirmada insistentemente, y enclavada en la base de nuestras ideas.

3. LA FORMA HECHA Y LA FORMA POR HACER

Partiendo siempre del texto, nos encontramos con otra ventaja utilísima: la que representa, en el estudio y práctica directa de la lengua, la *forma hecha* sobre la *forma por construir*, propia de la orientación anterior. En esta última, en efecto, el alumno no tiene frente a sí otra cosa que las formas bases que da el diccionario: Nominativo-Genitivo en el substantivo, Nominativo de los diferentes géneros en el adjetivo y pronombre, y cinco formas con un tema y dos radicales en el verbo. De esta base reducidísima debe sacar, de su memoria y por su esfuerzo, toda la amplitud de las declinaciones y conjugaciones en sus diferentes tipos y modelos y voces, etc., y las reglas de construcción, siguiendo en la misma (memoria) los paradigmas aprendidos. Como se observa, casi todo lo tiene que sacar de sí mismo, con enormes expensas de la mente y de la memoria, sin tener ningún auxiliar fuera de sí que no sea ella misma. Al alumno se le da la pequeña base morfológica del diccionario y la denominación abstracta del valor de las formas, y se trabaja, por ejemplo, de este modo: diga Ud. el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo de la voz pasiva en la 1.ª persona del plural, o bien

pudo serle exigido esto en un tema, teniendo en ambos casos los mismos elementos. Y nótese que la denominación abstracta, precisamente por tal, prescinde completamente de ofrecer una ayuda morfológica a la memoria para construir la forma (excepto el caso en que las formas castellanas, cuando se hace tema directo, sean muy semejantes a las latinas, si se trata de esta lengua).

En la orientación moderna siempre se tiene frente a sí el texto, esto es, la forma, y mejor, las formas particulares y concretas y variadas, es decir, las palabras mismas, no sólo la pura base generalísima. De esta manera se ofrece siempre una ayuda morfológica a la memoria. El alumno tiene ahí frente a sí, hiriendo e impresionando su vista, algo que él *no formó*, en que *no gastó* actividad, en que *no esforzó* su memoria para sacarlo a luz, sino que sólo lo ve y lo reconoce y su misma estructura es un signo o una base para saberlo y comprenderlo reconociéndolo. Por decirlo así, ahí están las cosas, lo único que se debe hacer es dejarse impresionar por ellas. La forma, con su estructura, es algo determinado y hecho, resulta un signo, un guía, un motivo que lleva rápidamente a recordar su valor. En el *tema* se debe tener presente el valor de la forma y luego recordar la forma (típica), para aplicarla después a la hechura del caso concreto. En la *versión* en cambio, sólo debe recordarse el valor de la forma dada ahí y aplicársela. Concretamente, por ejemplo, si se tiene ahí la forma *amaveram*, se observa inmediatamente el sufijo *era*, que indica tiempo, modo y voz. En suma, en la versión hay *algo* en que recae la vista, la acción considerativa; en el tema no hay nada, nada que encienda la chispa de la acción y que inicie la labor.

Compárese esto con la siguiente experiencia: en el conocimiento musical —pongamos por caso—, si nos dicen, tararee Ud. la variación 18 de la Rapsodia sobre un tema de Paganini de Rachmaninoff, con seguridad no lo haríamos, aunque la conociéramos, por no recordarla perfectamente. En cambio, si la tocan, la *reconoceremos* de inmediato; si la llegamos a oír diez o más veces, quizá podremos cantarla por nosotros mismos, lo que habremos logrado de modo fácil por la repetición.

Se trata, en suma, de un *saber de reconocimiento*, justificado plenamente aquí por los fines y orientaciones que hemos asignado al estudio de las lenguas clásicas y que antes expusimos.

4. ESTUDIO ANALITICO Y DESCRIPTIVO O PLASTICO Y SINTETICO

Otro de los puntos que puede caracterizar al nuevo método, es el cambio del estudio o consideración de las formas —nombre y verbo—, de *plástico-sintético* a *descriptivo-analítico*. Expliquemos estas denominaciones: en primer lugar, no se trata como antes, de *plasmear* o hacer la forma en nuestro pensamiento para expresarla, sino de contemplarla, verla ya hecha. En segundo, y principalmente, no se trata de aplicar la forma *plásticamente* aprendida (*esto es unida y completa*) y guardada en la memoria, al texto, como superponiendo la forma mental en su rígida plasticidad a la forma del texto, y guiándose para la veracidad de la traducción, por la exactitud de la superposición, lo cual implica muchos defectos y dificultades. Ahora se trata de observar *descriptivamente* la forma y *analizar* los elementos o componentes que la integran y según éstos reconocer sus valores.

En el nombre no serán las declinaciones tipos ni los modelos, los que se aplicarán a las diferentes clases de nombres, sino, descomponiéndolos en radical y terminación, dejar aquél y fijarse en ésta con su propio y particular valor. Alguien argüirá que aquí también hay estudio plástico al superponer (*podemos admitirlo*) las terminaciones teóricas a las concretas. Mas nótese en primer lugar, que ya no es la forma entera y tal como es, sino el componente más simple —las terminaciones— que son siempre absolutamente idénticas, lo que no pasa jamás con un nombre tipo respecto de todos los demás de la misma declinación o modelo. En segundo lugar, lo específico y útil de esta manera de estudiar el nombre, está en el estudio analítico-descriptivo, aunque se haga una superposición —aquí simplicísima— de las terminaciones generales a las particulares.

En el verbo, no serán las conjugaciones tipos ni los modelos los que se tratarán de superponer a todos los innumerables verbos, sino, descomponiéndolos en temas, sufijos y desinencias, analizar su estructura y referirle el valor que teóricamente nos indique.

Así pues, toda forma, en el nombre y en el verbo, será analizada o descrita y en seguida valorizada mediante los compendiadísimos y unitarios esquemas de la estructura nominal y verbal.

Vamos a ejemplificar más concretamente: las formas nominales *poct-arum*, *amic-o*, *prudent-es*, *mirabili-a*, *aur-ium*, *corn-u* y *di-ebus*, antes se referían a sus respectivas declinaciones y modelos, conmensurando en lo que cabe la forma particular con la típica; ahora solamente se distinguen las terminaciones y se refieren al cuadro general, sin las dificultades de la superposición plástica y con su simplicidad y universalidad. Y las formas verbales *amemus*, *delebaris*, *legat*, *capeantur*, *audierim*, antes se tomaban completas para referirlas a su propia conjugación y modelo; ahora se hace solamente el análisis o separación del tema (con o sin modificaciones), o del radical, el sufijo y las desinencias así: *amē-mus*, *dele-ba-ris*, *legā-t*, *cape-re-ntur*, *audiu-eri-m*, aplicándoles el esquema general para reconocer su sentido o su valor.

Creemos que en los dos casos se ve claramente cómo en este tipo de estudio la referencia a una cierta declinación o conjugación o modelo, resulta absolutamente inútil y además dañosa si se pierde el tiempo en hacerla.

5. ESTUDIO OBJETIVO, PRACTICO, EMPIRICO

Otros aspectos también muy importantes de diferenciación entre este método y el anterior, son los que se señalan con las denominaciones arriba enunciadas.

La tradicional consideración de los elementos del lenguaje se detenía principalmente en las formas abstractas, generales, independientemente de su contenido real concreto, (nótese cómo aun las formas concretas usadas así en el nombre como en el verbo se convirtieron en *tipos*.) Ahora lo que interesa solamente es el contenido objeto concreto que la forma encierra, y por eso, en el aspecto teórico, se ha esquematizado más todavía, empleándose casi una expresión matemática, cuya misión es no detener en sí para nada la consideración, sino llevarla necesaria e inmediatamente al contenido.

La orientación que antes se tenía era, además, peculiarmente teórica, esto es, contemplativa de la forma, sin derivar muchas veces a los fines prácticos de la lectura o traducción. A la que ahora se tiene, en cambio, sólo le interesa el sentido práctico y utilitario, no estudiando la forma sino en cuanto conduce al fin de leer o traducir.

Igualmente, el estudio anterior tenía una característica *lógica*, es decir, seguía rigurosamente el dato científico ofrecido por la gramática, la filología o la historia, y la estructuración y presentación de la teoría guardaba un orden y una concatenación lógica, etc. El nuevo estudio ofrece una característica *empírica*, es decir, en muchos casos hace a un lado el dato científico (sin negarlo, por supuesto, ya que sería algo absurdo) y la lógica rigurosa en la teoría, para observar *sensiblemente* las semejanzas, las correlaciones, lo que salta a la vista, etc.

Como vemos, pues, se trata de un *método empírico-práctico* y absolutamente *objetivo*, donde no se estudian los porqués de la estructura, ni menos los de la formación; que tiene sus bases en datos empíricos; que es para manejarse fácil y rápidamente como un verdadero instrumento útil; que no se detiene casi nada en la forma misma gramatical, sino en el contenido, es decir, en el *objeto* que la forma guarda y ofrece.

6. FORMAS Y DENOMINACIONES TEÓRICAS

Otro punto importante en conexión con estas ideas, es el que se refiere a las *formas* —esto es, las palabras— y a las *denominaciones* teóricas de las mismas.

En toda gramática del sistema ordinario, ya sea en el nombre o en el verbo, ya en la sintaxis, siempre preceden a las formas (a la realidad), ora en la parte superior ora en el margen izquierdo, las denominaciones teóricas de aquéllas, partiendo siempre de ellas primeramente en todo estudio o consideración. Se presentan por ejemplo así:

1a. Decl. Nombres ...	1a. Conj. Verbos ..
Singular.	Indicativo.
Nom.: <i>Rosa</i>	Pret. Plusc. p. f.
Voc.: <i>Rosa</i>	Sin. 1ª P.: <i>amaneram</i> ,
Ac.: <i>Rosam.</i> Etc.	2ª P.: <i>amaneras.</i> Etc.

Y en la sintaxis también se dice:

Oraciones Finales: Estas oraciones se construyen... etc.

Oraciones Temporales: Estas...

Estilo Indirecto: Este modo de... etc.

Esto responde o al punto de vista anterior que para pasar de las formas de la lengua propia a las de la clásica con absoluta seguridad, necesita de ellas (por la equivalencia), o a un defecto de visión, al pensar que es necesario empezar por ellas o tenerlas siempre presentes.

Ante esto, bajo el nuevo punto de vista, nosotros afirmamos en primer lugar una cosa fundamental: la labor, aun teórica, de estudio y aprendizaje, debe empezar por aquello por donde naturalmente comienza la experiencia o consideración del alumno. Ahora bien, ésta empieza por la forma, es decir, por las formas concretas y realizadas que el alumno encuentra en los textos, a las que debe referir o aplicar las denominaciones y los valores; mas no a la inversa, pues sencillamente, en el texto no encontramos primero las denominaciones, más aún, ahí no se encuentran. De este modo, conviene mejor presentar, en el nombre, primero las terminaciones y luego sus denominaciones teóricas y valores; en el verbo, primero la descripción de la estructura morfológica y después sus denominaciones teóricas o valores; en la sintaxis, la presentación de las construcciones, y aun la misma redacción, empieza primero por aquello que el alumno encuentra en el texto, como es, por ejemplo, una conjunción, una partícula o el significado de un verbo o de un adjetivo, para pasar después a explicar su equivalencia y correspondencia en castellano, pues de otra manera, al alumno le resulta más difícil la aplicación de sus conocimientos teóricos al estar con menos asidero concreto.

En el verbo podría ensayarse además el paso directo de la forma a la forma, es decir, de la estructura en la lengua clásica a la forma concreta en la romance (suponiendo, se entiende, el conocimiento implícito gramatical de la denominación y del valor), como por ejemplo: *Radical de Perfecto —isse— Desinencias: Hubiera, habría o hubiese amado...* Prácticamente esto resulta muy útil en atención a la doble denominación verbal existente en castellano. Se ha empezado a hacerlo así, con utilidad.

Un punto relacionado con el tema que vamos desarrollando y que queremos recordar, es el de la significación que vienen a tener los modelos, tipos o formas estereotipadas de las declinaciones y conjugaciones.

Con lo que se va a decir no se tiene la intención de negar que dichas formas, precisamente por haberse estereotipado, casi no tienen ya valor concreto y particular, sino que sirven de instrumento para reconocer o formar plásticamente todas las formas de los demás verbos.

Vamos a mostrar cómo esas formas típicas concretas no ofrecen sino una utilidad ilusoria: al encontrarse con las formas ofrecidas en los textos o al tomar las formas castellanas para construir las correspondientes latinas o griegas, se recurre a las consignadas en los modelos o en los paradigmas. Pero he aquí que excepto el caso en que sean muy parecidas las castellanas a las latinas (del griego no se puede decir en absoluto lo mismo), en todo lo demás no se ha adelantado nada, pues sólo se han comparado unas con otras, y queda el problema principal y quizá único de *saber o reconocer su valor*, puesto que con las mismas formas típicas se plantea la primera cuestión del reconocimiento. En otras palabras, se tiene que recurrir nuevamente a la memoria para saber el valor. Así, en concreto, si el alumno se halla con las formas nominales *siluarum, entibus, speciei*, o con las verbales *duci, laetabamur, moriturus*, el buscar en los modelos o formas generales *rosarum, prudentibus, diei; legi, amabamur, auditurus*, no conduce a nada sobre su valor, puesto que son idénticas, apareciendo con ellas el mismo problema que con las otras. Por consiguiente, *será mejor desentenderse de esas formas típicas y fijarse de inmediato en la estructura concreta y en sus signos, que son los que nos dan a conocer su valor o significado*.

Otra consideración importante a este respecto es la siguiente: mientras el instrumento de aprendizaje —esto es la teoría— sea más puro, más libre de elementos que detengan el paso o entorpezcan la visión directa de la realidad, el logro de los fines y de su utilidad en estos estudios será más fácil y pronto. Con esto se quiere dar a entender que las formas típicas usadas comúnmente constituyen un retardo, algo que hace detener sin razón la vista del que desea mirar a través de ellas la realidad concreta (formas concretas) de los textos. No es una lente diáfana y pura, sino un objeto opaco. Si se nos permite usar términos un poco filosóficos, diríamos que las formas típicas son *imágenes* concretas y particulares, mientras que las estructuras teóricas serían *ideas*, abstractas y universales. Aplíquese esto a las conjugaciones y a los modelos: véase en primer término la unidad que significa en la conjugación esta técnica, mientras la otra presenta cinco (con el 2º mo-

delo de la 3a.). Algo, cuando es más general y universal, es más simple y uno y unitario.

7. UNIDAD DE LAS FLEXIONES NOMINAL Y VERBAL

Un aspecto que nos parece ha sido descuidado en la didáctica de las lenguas clásicas, es el de la *unidad* de las flexiones nominal y verbal. Creemos que esto se ha debido, por una parte, a que cuando se pretende expresarse en latín o en griego, no es conveniente presentar ni destacar tal unidad, pues entonces, como se dijo antes, es necesario atender a la diversidad de declinaciones y de conjugaciones; por otra, a que siendo un dato de la gramática histórica se pensaba que resultaría complejísima su explicación y aun su presentación y que serían necesarios estudios profundos en esa disciplina. La primera razón creemos haberla rechazado y refutado convenientemente. La segunda puede descartarse con facilidad haciendo notar que si es que se ha tomado este punto de la gramática histórica, sólo ha servido de dato o de punto de partida, y que la presentación y empleo son absolutamente empíricos, sin necesidad de recurrir para nada a los conocimientos de tal disciplina.

La orientación que sostenemos no tiene porqué desentenderse de ese aspecto, más aún, lo destaca y utiliza para facilitar y aligerar la enseñanza. Ya vimos cómo en el estudio del nombre no consideramos la diferencia de tipos de los nombres (declinaciones), sino que se puso la atención en las terminaciones, reduciendo a su unidad aquéllas que eran idénticas o destacando la gran semejanza de otras. Vimos también cómo en el estudio del verbo no se consideran tampoco las diferencias de tipo de los verbos (conjugaciones), sino que se puso la atención en la estructura, destacando con mucha mayor evidencia su unidad. En ambas lenguas se sugiere sólo presentar un cuadro general de la estructura, adaptable a cualquier verbo, aun a los irregulares. Esto, que ya es claro de por sí, puede aclararse más en unos esquemas "simbólicos" de los tiempos, con lo absolutamente característico de cada uno, en los cuales se verá cómo se reduce a la mayor simplicidad y unidad el verbo latino y griego.

Sobre los nombres y verbos irregulares debemos notar que aquéllos no ofrecen la menor dificultad (siempre desde el punto de vista de la unidad), puesto que la irregularidad no afecta a las terminaciones sino en

unos cuantos casos que han sido señalados; que para éstos (los verbos), las observaciones especiales al respecto solucionan de manera completa las dificultades que se pudieran presentar con objeto de incorporarlos a dicha unidad.

8. EL ESTUDIO DE LAS PARTES INVARIABLES

Morfológicamente, como es fácil de suponer, las partes invariables no requieren un estudio particular, puesto que no ofrecen variaciones. La única que exige una pequeña observación es el adverbio de *modo*, por su derivación diríamos *morfológica*, *partiendo del adjetivo correspondiente*. Mas, fuera de ésta, ninguna otra.

A pesar de lo cual todas las gramáticas o manuales suelen presentar las partes invariables, como reuniéndolas para ofrecerlas en *visión total* y dar en conjunto toda la morfología. Nosotros no impugnamos esto, mas, siguiendo la nueva orientación nos parece innecesario enseñarlas así, principalmente cuando algunas gramáticas pretenden que se aprendan de memoria en esa forma. Creemos mucho más lógico y natural dejar la retención de tales palabras para la práctica en la lectura y traducción, donde con la repetición se irán grabando espontáneamente. Obsérvese que mientras la teoría primera que se dé a los alumnos en el aprendizaje sea menos compleja y recargada, el estudio será más fácil y ligero, y la actitud del alumno será más atenta y dispuesta.

9. LA LECTURA INMEDIATA

Todas las orientaciones modernas para el estudio de las lenguas clásicas tienden al ideal de que lo más pronto posible se ponga al alumno a traducir o leer, quizás sobre todo para salvarlo del fastidio y del desinterés por estas cosas, y después (que para nosotros es lo principal) para iniciarlo en la realización de las finalidades. Con este fin muchos gramáticos, al ir presentando la morfología, van sembrando aquí y allá ligeros principios y notas de sintaxis elementalísima, con lo que les es permitido advertir las fundamentales diferencias de la lengua. Obsérvese, como ya se dijo en otro lugar, que el objeto de esa orientación es hacer familiares

al alumno las formas junto con los contenidos y poner inmediatamente al estudiante frente a la vida, país y cultura clásicos. Todo lo cual coincide con la finalidad de la ciencia y de la educación modernas: *el conocimiento directo, inmediato, intuitivo de las cosas; el captar las cosas mismas, las esencias tal como son, sin mediaciones dialécticas o formales*. El incorporar esta intención a los estudios de estas lenguas nos parece un positivo acierto de la pedagogía y didáctica modernas.

Sin embargo, casi nunca se ha logrado salvar el escollo principal que es el de los textos *ficcionados, arreglados o mutilados*, ante los que se pone a los principiantes y que están frecuentemente muy lejos del sentido y espíritu clásicos. Mas, aun concediendo una cierta proximidad, mayor o menor, sencillamente, diríamos, *no son los clásicos*. Por otra parte, en el caso de los métodos y gramáticas ordinarias, se hace indispensable una especie de introducción o preparación para los autores clásicos, por lo complicado de las teorías gramaticales con que se pretende captarlos. Mas en el caso de este método, donde se suprime toda esa complejidad —y en principio sobre todo la morfológica— no tiene sentido alejarse o huir o temer a los clásicos, puesto que su morfolología es básicamente la misma (aun nos atreveríamos a decir esto para el griego de Homero y de Hesíodo), y en cualesquiera autores es dable escoger trozos donde la estructura sintáctica sea sencilla o por lo menos no un obstáculo insalvable para el principiante. Además, aun en este último caso, siempre estará alerta el profesor para explicar y reducir a sencillez la construcción difícil, la expresión sintética, el giro rebuscado o la especialidad de la lengua. Explicación que procurará darse *como* intrascendentemente —ya que se trata del principio—, tanto en el caso de que sea algo importante (el alumno irá captando objetiva e intuitivamente esas cosas y las irá guardando), como sobre todo en el de que sean particularidades raras, cuya retención en la memoria más dañaría que aprovecharía.

Así pues, se puede sostener teóricamente y demostrar prácticamente que desde un principio, con toda prontitud se puede empezar a leer, a enfrentarse con los clásicos. Concretamente señalaríamos nosotros la *décima clase* para el latín, y la *16ava* para el griego. Y nótese, insistiremos, que no se trata de una traducción cualquiera, que, se diría, otras gramáticas también postulan desde las primeras lecciones, sino de la lectura o traducción de los *clásicos*. ¿Cómo demostrar esto? Sencillamente: en latín, en las *3 primeras lecciones* se verían alfabeto, signos gráficos, partes

de la oración, etc., así como las indicaciones sobre la estructura de la lengua y las reflexiones pedagógicas; en las 3 siguientes, la estructura del nombre, los casos y sus oficios fundamentales y el cuadro general de las terminaciones nominales; en las otras tres, la estructura del verbo, las nociones teóricas más importantes y el cuadro general de la estructura verbal, junto con el pequeño de las desinencias. Y en la décima lección, a aplicar en un texto clásico, explicando poco a poco y según las necesidades los detalles y observaciones que comprende la teoría. En griego sería exactamente el mismo proceso, pero dejando grupos de cinco lecciones, pues la diferencia de signos gráficos constituye un velo bastante denso y lento de descorrer. Si a algunos parece exagerado esto del número de lecciones, podrá, según las circunstancias, hacerse más moderado; además, no se pretende una traducción ya perfecta, sino un comienzo, una iniciación.

No sostenemos, empero, sobre todo didácticamente, que al principio se tome un determinado texto clásico sino sólo un texto clásico, sencillo, fácil, adecuado, ya que al comienzo debe procurarse primeramente la grabación de la morfología, cosa que un texto difícil retardaría o desviaría, y que un texto fácil, en cambio, fomentaría por invitar a detenerse especialmente en ella.

Nos parece que esas condiciones de facilidad, sencillez, adaptación y clasicismo, las ofrecen en muchos pasajes Jenofonte, en lo que se refiere al griego, y César, en lo que toca al latín. Nos referimos a estos escritores como cosa principal; pero espigando, se podría en muchos otros encontrar pasajes semejantes, aun en Isócrates, Platón y Demóstenes —para el griego— y en Cicerón, Salustio y Livio —para el latín—.

Más tarde, una vez grabada intuitiva y objetivamente la morfología, se pasará a hacer hincapié en la sintaxis, admitiendo cada vez textos más complicados o más redonda y perfectamente estructurados. A esto ayudará mucho un expediente práctico que ya se ha utilizado ventajosamente: manejar especialmente, y aun escritos por separado en cartulinas *ad hoc*, los tres cuadros: el de terminaciones nominales, el de estructuras verbales y el de desinencias verbales.

La práctica y la experiencia han demostrado en buena parte lo factible de la lectura inmediata de los clásicos, y la utilidad de este sistema y en especial del último procedimiento.

10. SUGESTIONES PARA EL PROFESOR

Con toda la atención y simpatía debidas a los hombres nobles que afrontando la indiferencia y aun oposiciones de los escépticos, que soportando el desinterés y fastidio de los estudiantes y que sufriendo muchas veces el menosprecio altivo de las "gentes de mundo", se dedican al cultivo y enseñanza de las lenguas clásicas, austeras y difíciles, nos vamos a permitir modestamente —desde nuestros breves estudios y corta experiencia— hacer algunas sugerencias que pueden guardar alguna relación con el nuevo método.

Primeramente queremos referirnos a algo importantísimo: el *hablar a los alumnos del sentido y fines de los estudios clásicos*. Es admisible en ciertos casos la actitud de no referirse a este tópico, considerando la evidencia de su utilidad en la cultura toda y la convicción de los medios intelectuales. Mas, en la mayor parte de las ocasiones no lo creemos justificado, sobre todo pedagógicamente; como sería por ejemplo, el caso de todas las gramáticas que rara vez y muy ligeramente se refieren al punto, y también el de algunos maestros que por diferentes circunstancias sólo se refieren a la inserción obligada en los programas, o suponen en los alumnos aquella convicción.

Nosotros pensamos y estamos convencidos por la experiencia de que esto es básico, importantísimo e indispensable. Ante una empresa austera y ardua el hombre necesita especiales alicientes para encaminarse a realizarla. Esta es una de esas empresas. Resulta lógico que si el alumno ignora el sentido y fines de estos estudios —como de cualesquiera otros— no se interesará en ellos, no pondrá la atención debida ni menos buscará o sacará algún gusto o placer. Para interesarlo en ellos, pues, y para llamarle sugestivamente la atención, es preciso hablarle bastante sobre ello y destacar con entusiasmo y fuerza su sentido y fines en la cultura y en la humanización del hombre, tocando aun ciertos resortes de donde pueda venir además algún placer estético o intelectual. Es una preparación indispensable antes de emprender el aprendizaje propiamente dicho. En artículo anterior —ya citado— hemos hecho algunas sugerencias que pueden ser útiles. Ahí tratamos de delimitar los fines y de comprobar su importancia, influencias y utilidad en la cultura. — Resumiendo, en general, hay que formar en el estudiante la *conciencia de la necesidad y*

de la responsabilidad por los estudios clásicos que como hombre de la cultura contemporánea debe tener.

En segundo término —y esto va más en conexión con el método— ponemos la atención en otro hecho: *el tratar sobre las diferencias fundamentales entre la lengua clásica y la romance*. Nos parece algo muy necesario, al iniciar estos estudios, que el profesor haga resaltar tales diferencias para que el alumno tenga muy presente aquello en que deberá poner mayor atención, que va a encontrar como específicamente propio de la lengua clásica y que no ha hallado en la romance y en su estudio. Si el alumno no advierte desde un principio de una manera clara, que la lengua clásica posee caracteres estructurales fundamentales distintos de la romance, no la comprenderá con la prontitud necesaria ni avanzará con facilidad. En cambio, si se da cuenta inmediata de ello, sabrá en qué fijarse especialmente y sorteará el escollo primero y quizá fundamental en el aprendizaje.

Los puntos principales son tres: 1º la *diferencia estructural del nombre*, que mientras en la lengua romance es *adesinencial* (debe entenderse para la determinación de los casos) y *preposicional*, en la lengua clásica es esencialmente *desinencial*. Esto puede considerarse como algo diametralmente opuesto. 2º una *diferencia estructural* semejante en el *verbo*, el cual, mientras en la lengua romance consta en su gran mayoría de formas *analíticas*, en la clásica (sobre todo el griego) consta en su inmensa mayoría de formas *sintéticas*. También puede tenerse tal estructura como directamente opuesta. 3º la *diferencia de ordenación en la expresión*, que mientras en la lengua romance se considera como llevada lógica y naturalmente (como algo fundamental), en la clásica parece no seguir esa línea, sino otra mucho más libre y en ciertos aspectos casi opuestas también a la de la romance.

Teniendo muy presentes estos tres puntos, el alumno habrá captado, creemos, las diferencias principales de estas lenguas y habrá entrado en la esencia de las clásicas.

Se nos ofrece, en tercer lugar, lo referente a las semejanzas entre unas y otras. Pensamos que muchas veces no se aprovecha la gran ayuda teórica y práctica que ofrece la lengua romance (en nuestro caso el español) por sus grandes semejanzas. Concretamente, es muy oportuno y útil destacar la semejanza y casi igualdad en los siguientes puntos: en las partes de la oración y en su valor teórico; en algunas de las formas

verbales (latinas); en los modos y tiempos de muchas de las construcciones sintácticas; final, y quizá principalmente, en el significado de las palabras (sobre todo latinas), donde será muy oportuno utilizar las leyes que presidieron la transformación del latín en español, aprendidas en etimologías. A la realización de esto último con frecuencia se opone la deficiente formación gramatical en nuestro propio idioma.

En estas sugerencias no pretendemos en absoluto presentar algo nuevo o distinto. Sin duda, muchos maestros lo habrán hecho siempre así. Nuestra intención, en todo caso, es insistir sencillamente en estos puntos, y creemos que ella está justificada por caer dentro de la didáctica de estas lenguas, que ha sido el tema abordado en estas líneas.

11. CONCLUSION

Como término de estas reflexiones, nos vamos a permitir condensar en una especie de afirmación o tesis, las ideas desarrolladas en este artículo y en el anterior, sobre pedagogía y didáctica de las lenguas clásicas, campo —según ya hemos repetido— tan importante en la formación cultural y humana y tan necesitado de atención en nuestro medio intelectual.

En el estudio de las lenguas y culturas clásicas, la cultura contemporánea sigue en general esta finalidad fundamental: su conocimiento y comprensión para asimilarlas en la propia lengua y cultura. La realización verdadera, genuina y perfecta de este fin sólo se logra *en la lectura de los clásicos*; no se demuestra haber necesidad, para ello, de hablar o escribir latín o griego, imitando artificialmente a los clásicos, ya sea al expresar nuestra cultura o repetir la suya. Muy poco aprovecha *en sí mismo y exclusivamente* el conocimiento perfecto de la más perfecta gramática, pues así no se conocería la lengua en su ser y realidad viva y valiosa, sino en el esqueleto muerto y vacío. Todo estudio teórico *debe conducir* a la lectura inmediata —o a la comprensión perfecta y completa— de los clásicos, rechazándose por tanto el que lleve, explícita o implícitamente, a escribirlas o hablarlas.

El método que sugerimos encierra esa intención y pretende lograr ese objeto: toda la teoría está encaminada absolutamente a la lectura o a la versión; en todo se enseña a *reconocer*, no a *construir*; las denominaciones teóricas inútiles en el nombre, en el verbo y en la sintaxis, han sido

B E R N A B E N A V A R R O B.

eliminadas; se parte siempre del texto, utilizando la ayuda que él mismo significa; se va siempre primeramente de las formas concretas para llegar al valor o a la denominación, y no de ésta para llegar a aquéllos; el estudio general de la lengua, y sobre todo el de la morfología, es objetivo, práctico, empírico, analítico, frente al formal, teórico, lógico, sintético.

Este procedimiento y este método son los que mejor conducen a la esencia viva de la lengua y, por tanto, los que se adaptan mejor a las necesidades e intenciones de la cultura contemporánea, sobre todo teniendo en cuenta las circunstancias concretas de nuestra Patria.

BERNABÉ NAVARRO B.