

# LA CIUDAD ANTIGUA EN EL PRIMER CURSO DE LATIN Y GRIEGO

## 1. PROBLEMAS PEDAGOGICOS EN UN CONTEXTO DE CRISIS

El tema propuesto para el XIII° Simposio de Estudios Clásicos<sup>1</sup> me ha sugerido que podría ser interesante exponer un recurso pedagógico para presentar "la ciudad antigua" en las primeras clases de latín y de griego.

Uno de los problemas más importantes que he encontrado en los primeros cursos de lenguas clásicas, ya como alumno -hace unos cuantos años- y ahora como docente, es la relación entre el largo aprendizaje gramatical y el momento en el que la lectura comienza a ser un verdadero contacto con lo que llamamos la cultura antigua. ¿Qué nivel de conocimientos de lengua se necesita o es conveniente para acceder a una lectura de los textos griegos o latinos que despierte un verdadero estímulo intelectual y produzca una auténtica experiencia estética?

Los sistemas tradicionales solían emplear dos o más años de entrenamiento lingüístico para encarar los cursos de literatura y las lecturas de obras completas en traducción en los niveles superiores. La expectativa de leer los originales resultaba a veces la anhelada recompensa para los entusiastas incurables -minoría a la cual pertenecieron la mayoría de los profesores de griego y latín- pero resultaba también una fatigada desilusión para muchos otros: los ingenuos que advertían que después de varios años les sobraban los dedos para contar las obras o las páginas completas que habían leído en latín o en griego. O terminaba por ser una insoportable carga de optativos y *orationes* oblicuas para quienes los aprendían con el firme propósito de olvidarlos tan pronto como pudieran aprobar el examen final. Pero aún entre quienes hicieron esa experiencia con la mejor disposición ¿cuántos, de los que no son profesores de lenguas clásicas, usan o recuerdan aquellos arduos aoristos o los detalles de la *consecutio temporum*?

Si bien pudiera formularse una pregunta semejante a propósito de muchos conocimientos enciclopédicos que la escuela media y la universidad argentinas promueven, el hecho de que la cultura grecolatina sea la única que en las carreras de letras se pretende estudiar a través de sus lenguas originales plantea una suerte de aparente privilegio cuyos fundamentos ya no

---

<sup>1</sup> El XIII° Simposio Nacional de Estudios Clásicos, realizado en la Universidad Nacional de La Plata durante septiembre de 1994, planteaba como tema general "la ciudad antigua". El presente trabajo es una ampliación de una ponencia presentada en la Comisión de Pedagogía del Latín. Se han desarrollado algunas cuestiones sólo citadas sumariamente entonces y se han reducido a notas, por otra parte, ciertos aspectos vinculados particularmente a la enseñanza de las lenguas clásicas en la Universidad de La Plata.

resultan tan evidentes en la actualidad<sup>2</sup>.

El cuestionamiento de las lenguas antiguas es, por otra parte, una tendencia general, que ha registrado grandes variaciones en las últimas décadas, pero que de todos modos ha exigido en Europa y América sucesivos replanteos acerca de la necesidad de aprender latín y griego.

Un reciente artículo de Ernst Heitsch que plantea la crisis de los estudios clásicos en Alemania podría servir para ejemplificar cómo aún quienes cuentan con una de las más ilustres tradiciones en filología clásica y disponen de todos los medios, viven también, en un contexto diferente, el agotamiento de la secular experiencia de los estudios griegos y latinos, incluso en la universidad<sup>3</sup>.

La discusión sobre el valor e importancia de las lenguas clásicas en los estudios humanísticos ha presentado con frecuencia en nuestro país planteos extremos, que suelen conducir a conclusiones lapidarias y revelar argumentos, o meramente hedonísticos, o "fundamentalistas", para justificar o suprimir en el currículum universitario los estudios de latín y griego.

La importancia que estas cuestiones tienen todavía para esta discusión ya casi endémica en la universidad argentina no puede ser examinada en este contexto, pero he querido mencionarla para destacar una realidad que se perfila claramente, por encima de los complicados giros que estos temas suelen presentar: la situación actual de los estudios clásicos impone una metodología de la enseñanza que sea capaz de mostrar desde los comienzos el sentido de una ciencia cuya adquisición requiere una prolongada etapa de esfuerzos memorísticos.

Y si bien esto sucede con cualquier lengua, este privilegio del que el latín y el griego gozan (o más bien gozaban) entre las humanidades tradicionales muchas veces no parece justificado para los alumnos que terminan sus cursos y no los usan nunca más en el ejercicio profesional posterior<sup>4</sup>.

Todo lo anterior es, sin duda, conocido y lo planteo brevemente ahora para dejar de lado por el momento las cuestiones más generales, frente a una cuestión un poco más concreta, a propósito del intento de aprovechar el nivel más complejo de la lengua como recurso pedagógico.

<sup>2</sup> Hablar de "privilegio", aún aparente, es en realidad un anacronismo en la situación actual de los estudios clásicos en la mayoría de los diseños curriculares argentinos, pero he querido formular inicialmente la cuestión en el estilo polémico que la ha caracterizado desde mis años de estudiante.

<sup>3</sup> Cf. Heitsch, Ernst, *Klassische Philologie und Philologen*, Gymnasium XCIII (1986), 417-434  
"¿Leemos nosotros (scl. los filólogos) todavía los textos antiguos? ¿Y mostramos en nuestra persona que como hombre de la actualidad es posible realmente vivir en la literatura antigua y lograr justamente allí una parte decisiva de su existencia espiritual? Pues, si no, ¿hay que asombrarse de que padres y alumnos nos abandonen y nos dejen solos junto a las fuentes, de las cuales nosotros mismos no nos mostramos claramente demasiado sedientos?" (pág. 428).

El artículo de Heitsch indica, entre otras, una tendencia a acrecentar la brecha entre la investigación y la docencia en los primeros niveles de lenguas clásicas, tanto secundarios como universitarios. Por otra parte, la crisis tiende a nivelar hacia abajo estas diferencias para todos los que no son especialistas y a prolongar para quienes afrontan los primeros cursos, las cuestiones fundamentales que normalmente no se planteaban directamente a los universitarios europeos, sino a docentes y alumnos de la escuela media. Las situaciones normalmente comparables a nivel pedagógico serían entonces nuestros primeros cursos universitarios de lenguas clásicas con los de la escuela secundaria europea, como podría ejemplificarse también por medio de los problemas planteados en la obra de Rainer Nickel *Einführung in die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1982.

La didáctica de las lenguas antiguas ha experimentado un gran desarrollo en las últimas décadas y mi propuesta no pretende sino hacerse eco de preocupaciones pedagógicas generales, que testimonian los numerosos cursos aparecidos. Ante los innumerables recursos propuestos, que no es el caso discutir en esta ocasión, caben dos reflexiones.

En primer lugar, la misma proliferación de métodos indica ya que cada uno de ellos suele estar ligado a un contexto determinado, en el cual logra generalmente su mayor eficacia. Pero la experiencia indica que difícilmente se adapta al contexto de la universidad argentina un método pensado para Europa, por ejemplo, excepto en puntos aislados. La urgencia por mostrar el sentido de los estudios de la antigüedad clásica no se plantea en otros medios de la misma forma que en la Argentina, de acuerdo con una problemática muy vasta y particular.

En segundo lugar entonces, me parece útil plantear un recurso posible para responder a esta necesidad en los primeros cursos universitarios argentinos, dejando de lado por el momento los aspectos teóricos de la fundamentación y objetivos.

¿ Es posible lograr en un primer curso universitario de latín o de griego esa convergencia de la exposición gramatical con el nivel específicamente cultural, a pesar de las limitaciones de quienes comienzan desde cero ?

Mi propuesta pedagógica consiste en intentarlo desde la primera clase, a través de la semántica.

## 2. ALGUNOS RECURSOS

*“Als Fragment erscheint das Unvollkommene noch am erträglichsten - und also ist diese Form der Mitteilung dem zu empfehlen, der noch nicht im ganzen fertig ist - und doch einzelne merkwürdige Ansichten zu geben hat.” Novalis, Neue Fragmente, 1*

Si bien esta sencilla propuesta no puede referirse a la solución global de los problemas expuestos, por demás complejos, el método de trabajo en clase que proponemos ha surgido de consideraciones prácticas : la necesidad de despertar el interés de los alumnos desde la presentación misma del latín, por ejemplo, y el

---

<sup>4</sup> Muchos de los estudiantes de letras podrían repetir hoy con ironía, lo que Sarmiento cuenta sin malicia pero no sin gracia en *Mi defensa*:

*“Por ese tiempo cayó en mis manos la Vida de Cicerón por Middleton, y esto me sugirió la idea de estudiar la historia romana de memoria y la de Grecia ...lo que realicé solo y en corto tiempo. ...Volví al latín con otro sacerdote, pero asimismo me cansó, y lo abandoné porque no sabía qué hacer con estos conocimientos.”*

Claro está que sería imposible en una breve propuesta pedagógica analizar esta situación a fondo, pero es necesario aludirla para destacar que lo que plantea un especialista alemán para la escuela media y lo que relata hace más de cien años un decisivo educador argentino, resulta de sorprendente actualidad en nuestras universidades. Este “no saber para qué” es la situación de la mayoría de los alumnos que ingresan a los estudios clásicos y cualquier pedagogía debe tener en cuenta que, a pesar de los esfuerzos que docentes y alumnos suelen realizar, muchos de éstos últimos egresan sin saber muy bien para qué los hicieron.

La cuestión quizás no consista en la “utilidad” de los estudios humanísticos en general, sino más bien en cuáles son los objetivos precisos del aprendizaje de las lenguas antiguas en ese contexto, planteando un matiz importante con respecto a la defensa tradicional, que suele exponer preferentemente fundamentos para estudiarlas.

intento de relacionarlo lo antes posible con el primer curso de griego o viceversa<sup>5</sup>, dentro de las posibilidades que ofrecen los conocimientos elementales.

Creemos que es posible intentar, ya desde la primera clase, un itinerario breve que recorra sin embargo todos los niveles de la lengua, desde la pronunciación hasta ingresar, a través de un primer ejercicio de traducción, en los problemas semánticos que permitan recrear un ámbito cultural viviente, por la continuidad y el contraste con la semántica actual.

Esta urgencia por mostrar desde el principio el sentido de nuestros estudios no se planteaba tan claramente como una necesidad cuando casi todas las universidades argentinas tenían en sus carreras de letras o filosofía tres o cuatro cursos obligatorios de griego y latín. Se confiaba entonces en que los niveles superiores ofrecerían por sí mismos suficiente recompensa a quienes pasaran por las pruebas de los cursos elementales o se consideraba que la calidad estética o intelectual de los textos obraría por sí sobre los alumnos. Sin embargo esto rara vez sucedía fuera de los ya predispuestos a favor de los estudios clásicos y nada hace pensar que pueda suceder más fácilmente en la situación actual, cuando en muchos casos sólo un curso (a veces de un cuatrimestre) representa todo el contacto obligatorio que un alumno de letras tendrá con el griego o el latín en toda su carrera.

No consideraremos ahora la solución más simple, que consiste en resignar la enseñanza de la lengua para abordar los contenidos culturales a través de traducciones, como se hace con todas las literaturas no hispánicas en la Argentina. Las alternativas de esta opción tendrían que ser discutidas en detalle en otra ocasión, porque la presente propuesta se refiere a un primer curso cuyo eje pretenda ser la enseñanza de la lengua griega o latina.

Pero si cabe hacer estas reflexiones en una propuesta pedagógica referida a la actividad que se ha de cumplir en las primeras clases, es necesario plantear uno de los problemas más inmediatos que se presentan al docente: lograr en los alumnos un determinado nivel de competencia lingüística y, al mismo tiempo, intentar que los contenidos gramaticales no desplacen los contenidos culturales de la materia. Este es un problema particularmente importante en los primeros niveles, por el uso inevitable de fragmentos para análisis y traducción. Para que estos textos permitan el nivel de síntesis entre gramática y semántica que proponemos como método de trabajo, es necesario en primer lugar que se trate de textos originales, por lo menos en una proporción predominante. Los textos auténticos aseguran un vínculo con la semántica original, y si bien aparte de ellos pueden lograrse presentaciones deslumbrantes de las culturas antiguas, ni los medios audiovisuales ni las traducciones pueden, sólo por sí mismos, darle al alumno una posibilidad equiparable de ejercer su sentido crítico.

Por otra parte los textos elegidos deben ofrecer contenidos que permitan una profundización en el análisis semántico y un encuadre que muestre centros de interés a través del comentario cultural.

---

<sup>5</sup> Esta posibilidad se plantea de manera amplia y efectiva sólo en los casos donde ambas lenguas son obligatorias. Pero aún en los casos donde los alumnos desconocen una de las dos lenguas, creo que son posibles referencias que muestren relaciones y contrastes paradigmáticos, como intento hacerlo por medio de los ejemplos que siguen.

La búsqueda de textos que se adapten a estos fines es un trabajo cuya dificultad y nivel científico no suele valorarse y que, además, no siempre se ve recompensado por el interés de los alumnos, cuando estos objetivos intentan realizarse en una clase.

Sin embargo es posible demostrar que de la inevitable selección de fragmentos con que se inicia el estudio de una lengua dependen muchas veces un estímulo intelectual y una percepción estética que pueden resultar decisivas para quien desconoce el tema o no volverá a estudiarlo obligatoriamente en el resto de su currículum, como ocurre actualmente en la mayoría de las universidades argentinas.

La búsqueda del fragmento que permita la visión intuitiva de una vastísima totalidad puede llegar a transformarse entonces en el primer paso de un largo camino que, de iniciarse mal, puede quedar clausurado para siempre. Claro está que esto sucede con todos los ámbitos del conocimiento en sus primeros niveles, pero esta cuestión ha adquirido un carácter decisivo en el caso de las cuestionadas lenguas antiguas, como se destaca en la consideración inicial de la crisis del griego y del latín.

Testimonio de esas búsquedas son los ejemplos con los que intento presentar el tema de la ciudad antigua en los primeros niveles de latín y de griego. Este tema es uno de los ejes en la introducción a la cultura clásica de los cursos *RES ROMANA* y *ΚΕΛΕΥΘΟΣ*, que estamos elaborando a través de las actividades de los grupos de investigación de los que formo parte en la Universidad Nacional de La Plata y en la de Mar del Plata<sup>6</sup>.

Como consecuencia de la pretensión de derivar la introducción cultural a partir de originales, hemos comenzado por reunir un elenco de textos que se adapten a los temas gramaticales y se presten, por lo menos en algunos casos, para profundizar en la semántica.

Una de las objeciones más frecuentes a este empeño, tan dificultoso para las primeras clases, es que no conviene atarse a un elenco fijo de textos, especialmente para evitar la rutina de repetirlos año tras año. Sin duda es así, pero justamente el propósito de reunir estos textos responde a la necesidad de contar con variadas posibilidades para elegir en cada clase y en ese sentido presentamos algunos textos en este artículo sólo como ejemplo de posibles clases a partir de un elenco que pretende ofrecer diferentes alternativas<sup>7</sup>.

A esta dificultad de los métodos demasiado estructurados se agrega la repetida experiencia con cursos ya elaborados, que generalmente no sirven sino en el contexto para el que fueron pensados. No es posible, claro está, escapar a esta limitación, sino más bien reconocerla para definir los alcances de estos trabajos.

---

<sup>6</sup> El Centro de Estudios Latinos (UNLP) y el Grupo de Investigación *Nova Lectio Antiquitatis* (UNMDP). Entre los proyectos editoriales se encuentran los trabajos citados:

- *RES ROMANA*, *Curso universitario de latín*. Segunda edición aumentada (En colaboración con el Prof. Arturo Alvarez Hernández).

- *ΚΕΛΕΥΘΟΣ* - *Un camino hacia el griego antiguo*.

*Elenco de textos, material didáctico y bibliografía para los cursos de lengua y literatura griegas I y II.*

<sup>7</sup> Por ejemplo, en el curso de latín, la primera y segunda unidades -sin duda las más difíciles desde este punto de vista- presentan unos 25 y 40 textos originales respectivamente, para que el docente pueda elegir libremente desde la primera clase y justamente no se vea obligado a quedar "atado" a citas vagas o recuerdos ocasionales, como suele pasar si no se cuenta con un adecuado elenco de textos.

En ese sentido, nuestro propósito ha sido elaborar un curso para alumnos que no cuentan con conocimientos previos de lenguas clásicas ni con una formación general demasiado ligada a los temas de la antigüedad, como sucede con la mayoría de los que comienzan en la universidad argentina.

Estos temas podrían discutirse en detalle a nivel teórico, pero creo que será más útil presentar el método propuesto por medio de algunos ejemplos prácticos. Estos podrán suscitar sin duda de modo más preciso objeciones y sugerencias útiles para elaborar y corregir los cursos.

En este caso comenzaré por un ejemplo tomado del curso de latín para pasar después al de griego, aunque se ha previsto también la posibilidad de hacer el itinerario inverso.

### 3. EJEMPLO I: "Nefas est nocere patriae"

Es posible recorrer brevemente todos los niveles del lenguaje, desde la fonética a la semántica, aún por medio de un texto que puede ser tratado con alumnos que han estudiado solamente la primera declinación, como por ejemplo :

Nemo patriam quia magna est, amat, sed quia sua.  
(*Sen. Ep. 66, 26*)

o :

Nefas est nocere patriae. (Sen. *De ira*, 2, 31, 7)

El texto presentado se analiza en su aspecto fónico, morfológico y sintáctico en primer lugar, en todos los aspectos imprescindibles en una primera clase, destacando en cada nivel las nociones elementales: prosodia, reconocimiento de palabras invariables, formas conjugadas y primeras nociones de declinación y uso elemental de los casos. Se insistirá además -pues estamos en una primera clase de latín- en que esta separación de niveles configura los tres capítulos fundamentales de todas las gramáticas, mostrando incluso los índices de algunos libros.

Una vez establecida la separación de los niveles gramaticales de una lengua, es necesario mostrar que se trata en realidad de una división formal, pero que en último término es imposible separar fuera de la teoría lingüística estas articulaciones de complejidad creciente, que en el lenguaje viviente deben coexistir necesariamente<sup>6</sup>.

La relación entre fonología y morfología, y la relación entre morfología y sintaxis preparan entonces el paso más importante, hacia la semántica. Esta

<sup>6</sup> Aprovechar un breve itinerario de este tipo, que muestre la articulación de los distintos niveles lenguaje para llegar al análisis estilístico, era el recurso pedagógico más brillante que usaba quien fué durante muchos años profesor de griego I y II en la Universidad de La Plata, Atilio Gamero, recientemente fallecido (11-5-94). Para él, el griego servía para mostrar ejemplarmente que en el estudio de una lengua es posible avanzar a través de una estructura donde todo se relaciona: apoyándose sobre todo en la gramática histórica, su pedagogía intentaba exponer el griego en un primer nivel como un modo paradigmático de acceder a la consideración científica del lenguaje.

articulación se advierte en seguida al explicar los casos, y los alumnos ensayan entonces sus primeras traducciones.

En este punto es donde conviene equivocarse con ellos e inducir incluso aproximaciones intuitivas, de las que resulta generalmente un mal español, que es sin embargo muy útil para aprender a corregir, fundándolo en razones que deben explicarse en cada caso<sup>9</sup>.

Al tratar la semántica de los términos, se puede comenzar por la derivación etimológica, que mas bien desorienta, si no se la encara correctamente. Conviene aprovechar pedagógicamente versiones casi incomprensibles que a veces proponen los alumnos, como por ejemplo, en el caso de la segunda oración :

“Nefasto es ser nocivo a la patria”,

Esta frase obliga a explicar que la derivación no opera siempre de manera directa : aunque se salvan las relaciones sintácticas y algo del sentido, esto en español actual no se entiende, porque las palabras obtenidas por derivación directa se usan para campos estilísticos diferentes.

Una breve explicación sobre *fas* y *nefas* permitiría, unida a una ojeada al diccionario, corregir:

“Sacrílego” o “impío es perjudicar a la patria”

o todavía, en versión más libre:

“Dañar a la patria está prohibido por leyes divinas y/o naturales”

Esta última versión obliga a explicar los límites entre traducción e interpretación y permite entonces profundizar en esta última.

Porque nuestra precaria traducción presenta todavía un problema que los alumnos advierten con facilidad: “patria” en castellano actual se refiere al orden de las instituciones humanas, de modo que “sacrílego” e “impío” valdrían como hipérbole o metáfora, intención que el profesor debe advertir que no está presente en el original. Séneca enuncia aquí algo perfectamente congruente en latín, como quien dice “es desagradable ser descortés”, sin ninguna tensión estilística ni intención metafórica que desplace el sentido de términos que, para decirlo de un modo simple, están aquí “en primera acepción”.

Tanto más sorprendente puede resultar para los alumnos entonces, que el diccionario proponga que *nefas* se puede referir indistintamente a leyes divinas o a leyes naturales, ámbitos que son justamente menos cercanos en castellano a la idea de patria que el de las instituciones humanas, y en todo caso, no fácilmente identificables o incluso antagónicos : el mundo divino es generalmente concebido como sobrenatural.

<sup>9</sup> En la primera oración, por ejemplo, es posible añadir a propósito de una versión como “Nadie ama a la patria porque es grande, sino porque es suya”, las diferencias de valor entre el posesivo latino y el castellano: *patriam* es en este contexto “a su patria” y *sua* puede ser algo así como “la suya propia”.

Por supuesto que es necesario aclarar a los alumnos que este rápido análisis está lejos de agotar el examen de estos campos semánticos, pero resulta válido por lo menos para destacar las incongruencias que no surgen sólo de errores de traducción, sino de una relación entre lengua y cultura que a veces es intraducible por meros equivalentes léxicos.

Es necesario explicar entonces que *fas*, *fastus*, etc. parecen derivar de la misma raíz de *fatum* y *fari*, aquello "que ha sido dicho o decidido por un orden incambiable", el cual no está determinado por la voluntad de un dios personal, sino que los mismos dioses están sujetos a este orden, como se puede ampliar quizás en la clase siguiente tomando *fatum* como ejemplo de la segunda declinación<sup>10</sup>.

Esto explica que ley divina y ley natural puedan identificarse en el caso de nefas y permite introducir los caracteres fundamentales de la antigua religión romana, cuyos dioses, como los griegos, no habían creado el mundo ni eran trascendentes con respecto a él.

El orden de la ley humana estaba expresado por el campo semántico de *ius*, *iustus* e *iniustus*, en un ámbito donde a la mente moderna o aún cristiana le resultaría más congruente la noción de patria. Sin embargo es el sentido de esta palabra, justamente la que parece presentar menos problemas de traducción, el que requeriría un análisis más detenido.

Habría que explicar que patria corresponde en latín antiguo primariamente a la tierra de los *patres*, es decir los antepasados en línea masculina, que son al mismo tiempo sacerdotes de un culto cuyos dioses son los dioses de la estirpe y en segundo lugar los de la ciudad, de cada ciudad. Dioses que van a la guerra con ella y que pueden ser derrotados por los dioses de otras ciudades. El orden sacro de "patria" se refiere entonces a dioses que no están fuera del mundo, ni son los responsables de su orden en sentido absoluto.

Se advertirá entonces la inmensa diversidad de comprensión de términos separados no sólo por más de dos milenios, sino por una configuración diferente del ámbito natural, humano y divino que no puede ser expresada por una traducción, incluso en la palabra aparentemente más inocente del texto, ya que fonéticamente patria no ha cambiado desde que nuestro fragmento fue escrito. Pero en un contexto medieval o moderno su campo semántico ha variado sustancialmente, como ha variado la concepción de lo natural, de lo creado por el hombre y de lo sobrenatural, que ocupan ámbitos muy diferentes a los que presenta el fragmento latino.

El corolario de esta comprobación de las limitaciones de una traducción es la imposibilidad de profundizar en una cultura sin conocer su lengua, con las consecuencias correspondientes para cada área de estudio.

Esta primera entrada en las dificultades y quizás en el asombro frente a la semántica latina es por demás limitada, pero la experiencia parece indicar que

---

<sup>10</sup> "fatal", "hablar" y "hablar" en castellano pueden ejemplificar una derivación que deja de ser sorprendente si advertimos que la semántica *fatum* y derivados se configuró en una cultura que aún desconocía la escritura o era de predominante tradición oral.



resulta efectiva para mostrar intuitivamente, desde el principio de este estudio, cuál será el espacio que puede abrir.

De todos modos, "el asombro de la semántica", como todos sabemos, es una expresión de optimismo. La efectividad pedagógica no tiene recetas y sería una ingenuidad pensar que un método será efectivo en todos los casos de una actividad tan ligada a circunstancias.

Pero intentamos un camino, y siguiendo este método, procuraremos profundizar en el mismo campo semántico apenas después de algunas clases.

#### 4. EJEMPLO II : Cicerón : "Nos... patriam defendimus."

Con unos pocos conocimientos más, ya al comenzar con la tercera declinación, se podría enlazar este desarrollo con un ejemplo más extenso:

Nos deorum immortalium templa, nos muros, nos domicilia sedesque populi Romani, aras focos, sepulchra maiorum, nos leges iudicia, libertatem, coniuges liberos, patriam defendimus.

(Cic. *Philippicae orationes*, 8,8)

Este párrafo ofrece la posibilidad de analizar otro aspecto complementario de la idea de patria para la mente antigua: la patria como espacio físico y como conjunto de instituciones humanas.

Si lo reordenamos sin alterar la secuencia de las palabras, pero comenzamos una línea con cada repetición del sujeto, los objetos directos se agrupan también y resulta fácil ver que aún alumnos que no sepan latín pueden entender el fragmento con unas pocas indicaciones, ya que casi todas las palabras ofrecen derivados directos en castellano:

Nos deorum immortalium templa,  
nos muros,  
nos domicilia sedesque populi Romani,  
aras focos, sepulchra maiorum,  
nos leges iudicia, libertatem,  
coniuges liberos,  
patriam defendimus.

En primer lugar es necesaria una referencia histórica a la guerra civil, que explica el motivo de la Filípica de Cicerón y dentro de ella, la construcción típicamente retórica del párrafo: la anáfora del *nos*, que resalta la división de partidos, el eje sintáctico fundamental resumible en *Nos... patriam defendimus*, lema de los dos bandos en casi todas las guerras civiles.

Pero no son estos detalles, que llevarían a ahondar en las circunstancias y las contingencias del contexto histórico, las guerras civiles que preceden los comienzos del imperio romano, los que mejor permiten anudar esta exposición con la anterior.

Quizás sea más importante advertir la forma en que un romano despliega, en todos los objetos directos que al final resume lapidariamente, una detallada descripción del espacio y las realidades culturales que el orador considera fundamentales en el término patria.

Toda *La cité antique* de Fustel podría resumirse en este notable fragmento.

Describe primero el ámbito físico de la ciudad: *deorum immortalium templa, muros*, procediendo del centro a la periferia, tal como en la ceremonia de la fundación se marca el *mundus* y se traza el surco de las murallas. Cicerón está intentando fundar y construir nuevamente una ciudad ideal con su palabra.

(*Pater Patriae* quería expresar justamente esto). Enseguida llena el espacio entre los muros y los templos: *domicilia sedesque populi romani, aras focos, sepulchra maiorum*.. procediendo ahora, en un quiasmo, de la periferia de las moradas al centro sagrado de cada domicilio, el altar de los dioses lares.

A través del culto del fuego llega a la sede de la religión doméstica: *sepulchra maiorum*, que hace contracanto con el punto de partida: *deorum immortalium templa*, la sede de la religión pública, cerrando así la primera secuencia descriptiva con una estructura incluyente.

La segunda secuencia describe las instituciones que ordenan estos ámbitos: *leges iudicia*, es decir, el orden abstracto de las leyes, la administración concreta de la justicia y, en *libertatem*, el resultado de la vigencia de éstas para quien se preciaba de ser el defensor de la libera res publica romana.

Finalmente, ya fundada y ordenada la ciudad, llegan los habitantes: *coniuges liberos*, y el resumen *patriam defendimus*.

Tenemos así, aparte de la coyuntura histórica que se hace presente en la anáfora del *nos* y ordena el párrafo en el ritmo oratorio, una descripción de patria y una configuración interna del espacio de la ciudad, la familia, la religión civil y doméstica, y la acabada expresión de un modo de ordenar la realidad a través de la lengua (que merecería un análisis detallado en otra ocasión).

En este último punto se podrían retomar las reflexiones precedentes sobre la relación entre lengua y cultura.

##### 5. EJEMPLO III : Esquilo, Persas : “ ἐλευθεροῦτε πατρίδα ”

Pero me permitiré citar otro ejemplo, de acuerdo con el propósito de integrar conocimientos en el área de Letras Clásicas.

En las clases de griego que corresponden a la declinación atemática es posible leer el siguiente fragmento de Esquilo (Persas 400-405):

πολλὴν βοήν ὧ παῖδες Ἑλλήνων ἴτε

ἐλευθεροῦτε πατρίδ', ἐλευθεροῦτε δὲ

παῖδας, γυναικας, θεῶν τε πατρῶων ἔδη

θήκας τε προγόνων· νῦν ὑπὲρ πάντων ἄγων.

Sin hacer ahora una confrontación detallada de los dos párrafos, podemos señalar que es muy posible que Cicerón, buen conocedor de la tragedia griega, esté glosando el texto de Esquilo, invirtiendo el orden de los elementos citados para la brevísima descripción de patria.

Cicerón, según creo que sería posible estudiar en detalle, usa y amplía este famoso párrafo, el peán que Esquilo atribuye a los griegos en la batalla de Salamina, para sus fines retóricos y políticos: incluye el ámbito físico y jurídico en una ciudad ideal, presentada a un auditorio de aristócratas conservadores. Sin llegar a preguntarnos ahora por qué no se nombran el campo y los esclavos, entre las varias cuestiones que el pasaje sugiere e implica<sup>11</sup>, sería con todo lícito sacar algunas consecuencias sociológicas a partir de las realidades que el orador selectivamente elige o, si pudiéramos apoyar mejor la hipótesis de un caso de intertextualidad, de los elementos que agrega al texto original.

Ambos textos giran en torno a la noción de "patria" en la antigüedad, y muestran formas paradigmáticas de configurar el espacio, el orden interior y la sacralidad de la "ciudad antigua", perfilados por una confrontación bélica. "Las armas y las letras" dibujan en cuadro ideal de la patria que, que, en circunstancias muy diferentes, ambos piensan básicamente como el ámbito de la ciudad.

Si esto es fácilmente comprensible para Esquilo, no resulta tan sencillo en la actualidad entender por qué esta forma de referirse a patria como si fuera una ciudad, perdura en un discurso entre senadores romanos que discuten el destino de la mitad del mundo. Se podría alegar que se trata de una cita o una glosa, pero el hecho de que fuera formulada y usada de este modo no deja de ser interesante para la estética de la recepción, porque a diferencia del "Pierre Menard" imaginado por Borges, Cicerón no reescribe sino que modifica significativamente el original en algunos puntos, en tanto que conserva la estructura fundamenta a través de la identificación patria = ciudad. En ese sentido habría que estudiar la Filípica a partir de la edición preparada por el Prof. Fedeli<sup>12</sup>, aplicando el método de análisis que usó el año pasado en las Jornadas, en el seminario sobre de la retórica ciceroniana<sup>13</sup>.

Toda la sociología de la antigüedad grecorromana puede plantearse críticamente a propósito de estos párrafos, desde Fustel hasta Finley<sup>14</sup>, con tal

<sup>11</sup> En los párrafos que siguen, Cicerón explica las causas de la guerra, destacando la amenaza que Antonio significa para la fortuna y las propiedades de los *optimates*, y habla despectivamente de los *homines agrestes* que las codician. El símbolo de las confiscaciones es la famosa *hasta Caesaris*, que los populares añoran y los senadores temen.

<sup>12</sup> Cicero, *In M. Antonium Orationes Philippicae XIV*. Edidit Paulus Fedeli, Leipzig, Teubner, 1986.

<sup>13</sup> Seminario "L'oratoria di Cicerone. La Pro Milone", dictado por el profesor Paolo Fedeli (Universidad de Bari), en la Universidad Nacional de Mar del Plata, entre el 12 y el 15 de octubre de 1993.

<sup>14</sup> Cf. espec. Finley, M. I. *La Grecia antigua, Economía y sociedad*. Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona, 1984: Cap. 1: *La ciudad antigua. De Fustel a Max Weber*. Cap. 4: *La libertad del ciudadano en el mundo griego*.

que se advierta que se está planteando un estímulo de estudio y no un esquema que puede empobrecer la realidad si se lo acepta sin sentido crítico. Pero sin extendernos en este campo lleno de posibilidades, todavía podríamos agregar una reflexión a propósito de las murallas de la ciudad.

Esquilo no podría incitar a defenderlas, porque Atenas ya había caído en manos de los persas. Hogares, altares y templos habían sido quemados y las "murallas de madera" de las que hablaba el oráculo estaban a punto de revelar su sentido en la batalla naval.

Unos versos antes (349), el mensajero persa ha dicho a la reina Atosa que, "si existen los hombres, la muralla es inmovible "

Ἄνδρῶν γὰρ ὄντων ἕρκος ἔστιν ἀσφαλές.

célebre verso que muestra la importancia del muro, que sigue siendo para los atenienses la imagen de la defensa de la polis, reducida entonces a las naves y los hombres, cuando sólo les quedaba la última alternativa- :

νῦν ὑπὲρ πάντων ἄγών.

Si pasamos a la Filípica, muros es una de esas palabras latinas que suenan tal cual en español, para alivio de los alumnos. Sin embargo, es necesario destruir o por lo menos matizar esa fácil identificación.

Cabría destacar algunas resonancias del *murus* latino, por ejemplo, la importancia del surco que traza el muro en una fundación romana, el carácter sacro e intocable del *poemurium*, el deber y la gloria de defender o escalar la muralla, en fin, la poderosa imagen de *aeterna urbis moenia*, enaltecida por tantos poetas.

Y así podríamos advertir, como en caso de patria, que la homofonía encubre profundas diferencias de campo semántico y que la continuidad es tan importante como la ruptura en las asociaciones referenciales de estos términos.

Estos ejemplos podrían parecer banales a los europeos, pero si pasamos a América o a nuestra pampa, donde la experiencia de la ciudad amurallada ha sido casi desconocida y no tiene ni siquiera la crepuscular presencia de las piedras olvidadas, podríamos señalar otra ruptura semántica, no sólo con los antiguos. ¿Cómo explicar si no, aquel verso de Rimbaud?:

Je regrette l'Europe aux anciens parapets !<sup>15</sup>

Un poeta casi contemporáneo, tan ajeno a todo sentimiento heroico tradicional, nos presenta en el fin de la navegación del Barco Ebrio en la ilimitada libertad del océano, la añoranza de un refugio : las viejas murallas de Europa. *Eine Mauer um uns baue* es la plegaria de los desamparados en otro ejemplo del siglo pasado<sup>16</sup> que permite, en la óptica tan distinta del romanticismo, percibir el sentimiento de

<sup>15</sup> "Le bateau ivre", v.84.

<sup>16</sup> Clemens Brentano, "Die Gottesmauer", poema escrito en la primera mitad del siglo XIX.

amparo que se asocia a esta imagen. Incluso la lengua coloquial expresa algo de esta idea: *in der Stadt y auf dem Lande* se dice en alemán.

Los ejemplos y las asociaciones podrían multiplicarse y a veces son los alumnos los que aportan resonancias sorprendentes de los textos analizados en clase.

## 6. OTROS EJEMPLOS

Los textos que he citado ejemplifican un itinerario que parte del latín, para comparar después con textos griegos. Ambos fragmentos pueden tratarse sin inconvenientes en primer año, una vez explicada la tercera declinación en griego y en latín.

Cuando he tenido que comenzar este itinerario en griego, he partido en la primera clase, por ejemplo, de algunos fragmentos de la Política de Aristóteles<sup>17</sup> como:

ἄνθρωπος πολιτικὸν ζῶνξ

Λόγον δὲ μόνον ἄνθρωπος ἔχει τῶν ζῴων (Ar. Pol. I, 1253a)

Estos son textos fácilmente inteligibles desde una primera clase, incluso para alumnos que no hayan estudiado en detalle el alfabeto griego. Una breve explicación, ayudada por la derivación etimológica, salva la primera experiencia de extrañamiento que produce el griego y por medio de ejemplos adecuados, al cabo de una clase es fácil mostrar que hablamos usando una multitud de raíces griegas.

Una vez lograda esta “conciencia lingüística” intuitiva de la continuidad semántica, una aproximación más precisa al sentido de *λόγος* o de *πόλις* puede inducir la conciencia de las rupturas semánticas que nos separan de los griegos. Esto obliga en un tercer momento, consciente o inconsciente, a evaluar por contraste nuestros propios términos e ideas<sup>18</sup>.

Continuidad y ruptura semánticas acusan del modo más claro los cambios socio-culturales. ¿Porqué “nefasto” tiene sólo un vago sentido peyorativo y patria y muros parecen significar lo mismo que en latín, en una perfecta concordancia fonética que esconde una profunda diversidad semántica?

Otros ejemplos latinos incluidos en el curso prolongan el aspecto jurídico social<sup>19</sup> o la descripción del espacio con respecto al tema que ejemplificamos<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Estos son ejemplos de textos elegidos especialmente para el análisis semántico, entre los muchos textos sencillos que contiene la primera unidad didáctica del curso de griego.

<sup>18</sup> Estos tres momentos de la aproximación a un texto antiguo los señala nitidamente Heitsch en el artículo citado.

<sup>19</sup> Por ej. la célebre definición de república: *Res publica res populi...* (Cic. *Rep.* I, XXV. 39)

<sup>20</sup> Por ej.: *Oppida condebant in Latio Etrusco ritu Prisci Latini...* (Varr. *Ling.Lat.* 5, 143), texto que describe la ceremonia de fundación y que puede tratarse como ejemplo de la cuarta declinación (Sexta Unidad). *Aedibus in mediis, nudoque sub aetheris axe/fingens ara fuit, juxtaque veterrima laurus* (Verg. *Aen.* II, 512-13), versos que aluden claramente a la configuración del espacio sacro a través del *axis mundi*, y que, a nivel gramatical, pueden tratarse al explicar los grados de significación del adjetivo (Octava Unidad).

Ambos temas y textos son incomprensibles si no se plantea la configuración del espacio sacro anterior al cristianismo.

Pero es necesario aclarar que este eje temático se ha ejemplificado en particular porque este artículo ha surgido de una comunicación a propósito del tema general del XIIIº Simposio Nacional de Estudios Clásicos (Cf. nota 1), no porque el curso se estructure exclusivamente sobre aspectos institucionales de la sociedad antigua.

Hemos intentado ofrecer en el elenco de textos, alternativas que planteen aspectos diferentes y en lo posible contrastantes del mundo griego y romano.

Por ejemplo, en la misma unidad temática donde el severo Cicerón expone su idea de patria, se ofrece la posibilidad de tomar como texto central un fragmento de Plauto que nos sitúa en otro contexto : la carta de la cortesana Phoenicium a su amante, hacia el comienzo del *Pseudolus*.

*Phoenicium Caludoro amatori suo  
Per ceram et linum literasque interpretes  
Salutem mittit et salutem aps te expetit  
Lacrumans titubantique animo corde et pectore.  
Leno me peregre militi Macedonio  
Minis viginti, mea voluptas vendidit.*

*Plauti Pseudolus, 41-46*

.....  
*Nunc nostri amores mores consuetudines  
Iocus ludus sermo suavis saviatio,  
compresiones artae amantum comparum,  
Teneris labellis molles morsiunculae:  
Harum mihi voluptatum omnium atque itidem tibi  
Distractio discidium vastities venit.*

*Plauti Pseudolus, 54-60*

El texto presenta casi una lista de palabras de tercera declinación y, con unas pocas excepciones, que se pueden aclarar oportunamente, no contiene dificultades morfológicas para ser tratado en las primeras clases.

La epístola ofrece por otra parte un modelo retórico, además de la posibilidad de introducir en el ambiente de la comedia latina y de dar lugar a reflexiones sobre la condición de la mujer y el tratamiento de los temas eróticos en la poesía latina preclásica.

Pero mi propósito en esta ocasión no es desplegar los elencos de textos preparados para los cursos, sino ejemplificar una propuesta de recursos docentes.

## 7. PROPUESTA : intentar una visión del itinerario total, aún en lo fragmentario

Completado este breve itinerario, cabe agregar que el tratamiento en detalle de textos que ofrezcan posibilidades de análisis semántico y estilístico semejantes a los anteriores, o planteen problemas de interpretación, suele producir resultados pedagógicos efectivos, especialmente al confrontar la semántica antigua con la moderna en los intentos de traducción.

Aún los fragmentos, si están bien elegidos, permiten una intuición que puede suscitar una experiencia intelectual o estética que haga sonar una nota distinta en la percepción, generalmente no muy clara, que de los alumnos tienen inicialmente del latín y del griego.

Creo que si los recursos pedagógicos que propongo alcanzan a estimular la lectura y el análisis críticos, un itinerario continuado a través de este trabajo puede llegar producir lo que he llamado un poco pretenciosamente "una experiencia viviente de la lengua", es decir una confrontación de sentidos que obliga a revisar el modo en que nuestro lenguaje configura la realidad y permite entonces comprender mejor culturas diferentes.

Porque la experiencia visual, arqueológica o meramente turística, puede devolver sugerentes fragmentos del mundo antiguo. Y en este sentido el aporte de los medios audiovisuales casi hace posible ahora contemplar los mármoles de Fidias o gozar de la transparencia del mar Egeo en un aula<sup>21</sup>.

Pero aún la experiencia real de contemplar el Partenón -que algunos de nosotros no tenemos o quizás no tendremos- no puede compararse con la intelección de un poeta antiguo en su lengua original<sup>22</sup>. No sólo porque, obviamente, son experiencias de distinta naturaleza, sino porque, además, el soplo de la voz es, a pesar de su fugacidad, lo más entrañable del mundo clásico que podemos recuperar en estas latitudes.

El sentido lingüístico puede devolvernos una experiencia viviente con mayor facilidad y autenticidad que otros testimonios. Es fácil hacer notar a los alumnos la diferencia entre ver fotos o visitar la casa de un muerto y leer las cosas que escribió o escuchar un relato acerca de cómo era alguien desaparecido. Nada puede ahondar como la palabra, porque entonces nos acercamos no a lo que hacían o veían otros hombres, sino a lo que decían, sentían y pensaban. En este nivel, la experiencia lingüística es incomparable con cualquier otro testimonio, por espléndido que sea, si éste permanece mudo. Claro que no puede ser ésta una recuperación directa, como lo testimonian las dificultades de traducción de los sencillos ejemplos propuestos<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Alguien que ha vivido en Europa me ha hecho notar oportunamente que muchas veces la experiencia de las ruinas puede más bien decepcionar, especialmente a los classicistas que buscan "a Roma en Roma". Por otra parte la proliferación del video, por ejemplo, me parece que en general tiende más bien a reducir la capacidad de asombro o de concentración de los jóvenes que a cultivar la percepción estética.

<sup>22</sup> Este era un ejemplo que solía citar en el comienzo de sus cursos el Dr. Carlos Disandro, fallecido el 25-1-94, que fue profesor de latín en la Universidad de La Plata durante muchos años y cultivó, en este sentido, un singular magisterio cuyo recurso pedagógico más destacado fue, quizás, la profundización en la semántica. Ese fue uno de los rasgos más notables de sus clases de Latín I, que proponían una vía de acceso a los grandes problemas de la cultura a través de las dificultades esenciales de la traducción y la sutileza de la interpretación que sólo permite la lengua original.

<sup>23</sup> Al respecto dice Heitsch : "Das Verstehen selbst ist jetzt nichts anderes als eine Art methodischer Verfremdung des Gegenstandes. Was bedeutet, daß der Interpret auf ein unmittelbares Verhältnis zu seinem Gegenstand

En la Argentina, además, no tenemos las piedras, ni los mármoles, ni las tumbas ilustres ni los papiros. Ni los podemos comprar, como hacen los norteamericanos. Pero esto obliga a una recuperación distinta de aquellas raíces, centrada en el sentido de los textos, e implica el riesgo y la posibilidad de la filología clásica en Latinoamérica.

Este principio de comprensión de una cultura por medio de su lengua, vale para cualquier lengua y por lo tanto para todas las culturas. Pero no sólo no garantiza el éxito pedagógico, sino que, en el caso de griegos y romanos, asegura un trabajoso itinerario para adquirir un manejo mínimo de lenguas que no se hablan y poder recuperar algo de la semántica original.

Lo que planteamos es una experiencia docente y no aspira a ninguna "originalidad". Sólo intenta usar como recurso pedagógico lo que en otros tiempos y contextos se planteó como una recompensa final: la experiencia de la semántica original. Y si aceptamos que la verdadera diferencia de ésta no depende sólo ni sustancialmente del sistema gramatical, podemos considerar la posibilidad de mostrar un sentido viviente, aún fragmentariamente, y sin la pretensión de agotar su complejidad, desde la primera clase.

Si los alumnos perciben entonces de qué manera la comprensión de una cultura está ligada al lenguaje, quedará claro entonces, intuitivamente, un principio conductor : el carácter decisivo de la semántica de una lengua como elemento configurador de una singularidad cultural.

Pero claro está que no basta llegar por este camino a un aparente non plus ultra como "esto sólo se puede decir en latín", porque no es la comprensión de singularidades, por interesantes que sean, el objetivo último de nuestro estudio. Ya la dificultad para traducir algunos términos indica el segundo nivel de reflexión: la indagación en las ideas y creencias que condicionan el sentido en un período histórico y obligan, en el campo filosófico, a confrontaciones de orden universal y, en el modesto ámbito de una clase inicial de latín, por ejemplo, a decidir si es posible traducir una palabra por una palabra moderna, por un giro o es imprescindible una explicación más extensa para salvar algo del sentido original.

Es evidente que la propuesta de este itinerario, que a través de los diferentes niveles del lenguaje intenta llegar, en cada clase o en cada unidad didáctica, hasta algún contenido de cierta importancia para despertar el interés y la reflexión crítica de los alumnos, es un recurso pedagógico entre muchos otros que pueden proponerse.

Plantea sin embargo una serie de problemas fundamentales si intentamos aplicarlo a la elaboración de un curso de lengua que permita el acceso progresivo y orgánico a la cultura latina o griega usando estos recursos.

Porque al final llegamos muchas veces a la comprobación de que toda metodología es inútil si no es el camino hacia un saber viviente.

Quiero hacer al respecto una reflexión final, recordando a los dos profesores de La Plata recientemente fallecidos a cuyos métodos pedagógicos he me he referido, Atilio Gamarro y Carlos Disandro<sup>24</sup>.

---

*verzichtet.*" (Op.cit. p.430)

<sup>24</sup> Fuera del hecho de que hemos lamentado la muerte de ambos en el mismo año 1994, creo que sería muy difícil tratar de encontrar un punto en común entre ambos. No se parecieron en nada y el mismo hecho de dedicarse a la antigüedad no hizo más que destacar las profundas diferencias espirituales



Creo que no se hubieran puesto de acuerdo sino en muy pocos puntos con respecto a la filología clásica y no es mi propósito disimular esas divergencias ahora que están muertos. Pero el hecho de recordar lo mejor que recibimos de ellos en el difícil oficio de enseñar las lenguas antiguas es un intento de hacer una reflexión que nos ayude.

Porque creo que en algo, sin embargo, hubiéramos coincidido con los dos, a propósito de la crisis de los estudios clásicos: el problema central no es de índole metodológica, aunque la metodología tenga su importancia relativa.

Ambos no concedían mayor importancia a las discusiones metodológicas que se han multiplicado en los últimos años, ni asignaban mucho valor a los simposios ni a la filología de papers. Es decir, creo que hubieran mirado con una cierta ironía casi desdenosa algunas de las cosas que precisamente los profesores de lenguas clásicas solemos hacer. A partir de allí, es muy posible que las soluciones que podrían haber propuesto hubieran sido diferentes en muchos aspectos<sup>25</sup>.

En este sentido, aunque estoy haciendo un planteo pedagógico, tengo que aclarar que tampoco creo que el eje de la cuestión pase por una cuestión de método, sino en tanto que el método tiende a destacar y poner en evidencia aquellos valores que se consideran fundamentales en las lenguas antiguas, especialmente por la vigencia que puedan tener en la actualidad.

Si no, la metodología no pasa de ser una especie de disculpa para poder enseñar cosas aburridas o inútiles, tratando de hacerlas atractivas o entretenidas. Y entonces es una suerte de recurso de circo y lo que es peor, puede llegar a ser un juego que encubra una estafa intelectual.

El siguiente párrafo, tomado del prólogo de una obra que reúne las principales contribuciones publicadas en Alemania entre 1961 y 1973 sobre este tema<sup>26</sup>, muestra claramente hasta qué punto la metodología de la enseñanza se ve afectada por una crisis que se refiere a los fundamentos mismos de los estudios humanísticos tradicionales:

“El giro hacia una didáctica crítica” (Núcleo temático I) ha de mostrar cómo la didáctica de la clase de lenguas antiguas, libre de la hipoteca de una “formación humanística”, marcha por nuevos caminos en dirección hacia una nueva visión realista y autocrítica de la situación y comienza a juzgar con imparcialidad las condiciones de la actual discusión acerca del currículum. Esto tiene particular validez para la discusión acerca de los objetivos de la enseñanza, la cual supone la renuncia a la exigencia de administrar valores formativos incuestionados y la

---

que los separaron tanto en lo personal como en el contenido de las lecturas de los textos antiguos. Estas divergencias han sido parte de una compleja historia de conflictos académicos, intelectuales y políticos que han signado el área de los estudios clásicos en la universidad argentina, y que dieron lugar a duras y fecundas confrontaciones, porque sin la disidencia no hay vida del intelecto.

<sup>25</sup> Creo que nuestro profesor de griego hubiera propuesto principalmente un ahondamiento en la estructura lingüística y en el análisis estilístico como fundamentos científicos de la carrera. Quizás nuestro arduo maestro de latín hubiera señalado además otros horizontes para la tarea de la filología, signado por el fervor que le impulsaba a buscar las proyecciones últimas de poesía y filosofía y por su aspiración, singular y trágica, a un pensamiento total.

<sup>26</sup> Nickel, Rainer, *Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, Wege der Forschung*, Bd. CCCLXI herausgegeben von Rainer Nickel, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974.

decisiva orientación hacia objetivos de la enseñanza universalmente reconocidos.”  
(El subrayado es nuestro)<sup>27</sup>

Algunas sentencias no pueden ser más radicalmente claras en el diagnóstico y las drásticas soluciones propuestas. El cuadro de situación no deja dudas: para el autor, una visión realista de la enseñanza de las lenguas antiguas orientará su pedagogía hacia “objetivos de aprendizaje universalmente reconocidos” y dejará de lado definitivamente la “hipoteca de la formación humanística” con sus valores “indiscutidos”, pero relegados por una discusión que prefiere buscar resultados concretos antes que insistir en fundamentos humanísticos más o menos generales. Independientemente de mi punto de vista acerca del tema y del carácter polémico y altamente discutible de estas afirmaciones, no cabe duda que por lo menos tenemos que reconocer que la defensa tradicional de las lenguas clásicas como eje de la formación humanística no encuentra ya un eco unánime ni es universalmente reconocida.

Y entonces resulta que lo que era el muro que nos protegía, el ideal de la educación humanística, podría tener una fisura fatal.

Porque no hay ninguna “polis inexpugnable”. Incluso las murallas invencibles caen, como cayeron las de Troya, ya que siempre puede haber alguien que abra la puerta desde adentro, como lo prueba el párrafo anterior.

Y las lenguas clásicas no serán un saber viviente si se las concibe como un refugio seguro o se las quiere hacer inexpugnables, porque todo saber viviente tiene que correr el riesgo consciente de afrontar la posibilidad de su fin o, por lo menos, reconocer las variaciones de sus límites.

Es decir, debe contemplar la posibilidad de replantear críticamente sus principios y partir desde allí en una nueva búsqueda creativa, que empieza, me parece, de nuevo en cada modesta clase.

Hacia ese momento originario, porque aspira a llegar a ser origen de nueva vida del intelecto, apuntan entonces estas reflexiones.

*Marcos Ruvituso*

---

<sup>27</sup> Nickel, Rainer, Op. cit. p. X “Die Wende zu einer kritischen Didaktik” (Themenkreis I) soll zeigen wie die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts frei von der Hypothek einer “humanistischen Bildung” neue Wege geht in Richtung auf eine selbstkritische und realistische Sicht ihrer Situation und den Bedingungen der heutigen Curriculumsdiskussion gerecht zu werden beginnt. Das gilt im einzelnen für die Lernzielsdiskussion, die den Verzicht auf den Anspruch, unumstrittene Bildungswerte zu verwalten, und die entscheidende Orientierung an allgemein anerkannten Lernzielen voraussetzt,....”.