LA FORMACION HUMANISTICA DE NUESTROS JOVENES

Malos tiempos corren para las humanidades clásicas en nuestro país. La civilización actual pivota sobre la ciencia y la técnica, con peligro de olvidar los valores intangibles. Sin embargo, en empresas de alta categoría se siguen cotizando los cerebros humanistas, a la hora de la verdad. Nuestra autora aboga por las Humanidades para la formación integral del joven y para el desarrollo de sus capacidades. Analiza las causas del desdén contemporáneo hacia los estudios humanísticos, y plantea una serie de sugerencias para superar el bache por el que atraviesan las lenguas y la cultura clásicas en nuestros planes de estudio.

Marisa Regueiro

La formación «integral», el desarrollo de capacidades y las Humanidades

ESTAMOS de acuerdo en que la formación de nuestros jóvenes no debe restringirse a las Humanidades, puesto que resulta imprescindible educarlos para que puedan integrarse eficazmente en la vida profesional moderna, con la adquisición de conocimientos y destrezas científicas y técnicas. Pero si esta instrucción es imprescindible, no es excluyente: el ser humano al que debemos ayudar en su formación integral no debe limitarse a un cúmulo de conocimientos técnicos. Es necesario contribuir a su educación desarrollando al máximo sus potencialidades intelectuales, sus capacidades humanas, tanto en el ámbito mental, como moral o espiritual.

¿A quién corresponde empresa de tal magnitud? En primer lugar, es la familia quien intenta dotar a sus hijos de esa formación que le garantice «un buen porvenir» y quien transmite los valores que conformarán su personalidad. Pero es fundamentalmente la escuela el medio al que la sociedad y la familia misma confían dicha responsabilidad. Ambas esperan, con legítimo derecho, que sean las instituciones educativas las que contribuyan a ese desarrollo humano integral.

Los programas de enseñanza deben hacerse eco de estas expectativas y proponer, como objetivos generales, los referidos al desarrollo de di-

chas capacidades. La escuela ha de contribuir al desenvolvimiento de las funciones intelectuales de análisis, de comprensión, de reflexión, de abstracción y de generalización; al fortalecimiento de la memoria, sin la cual resultaría impensable la definición de la personalidad; a la progresiva formación de un sistema de valores que, a su vez, se manifieste en el ejercicio de una sólida fundamentación crítica; a la estimulación artística... y el progreso en el dominio de todas estas facultades le proporcionará los medios para alcanzar la plena autonomía en el estudio, la seguridad personal necesaria para relacionarse en y con el mundo y para escoger con acierto la profesión en la que habrá de volcar sus expectativas laborales.

AHORA bien, ¿cuál ha de ser el camino que nos lleve a la completa consecución de estos logros? Es evidente que no basta con una formación estrictamente técnico-científica y que será imprescindible apelar a las Humanidades, en un sentido amplio que incluye los estudios históricos, filosóficos, literarios, lingüísticos, tanto como a los referidos a las restantes ciencias humanas y a los de las lenguas clásicas. Reconocemos que esta formación «humana» o humanística (1) no ha de restringirse al estudio de las Humanidades y que los imperativos del moderno mundo laboral exigen la incorporación de contenidos acordes con esta necesidad; pero en ningún momento hemos de considerar ambos planos —formación humanística e instrucción científico-técnica— como antitéticos e irreconciliables sino que, por el contrario, los trataremos como dos aspectos fundamentales de la educación del hombre.

Si atendemos específicamente a las capacidades que consideramos esenciales en su desarrollo, también se impone el reconocimiento de que éstas serán preferentemente desarrolladas por el estudio bien dirigido de las Humanidades (2): le proporcionarán la oportunidad de reflexionar en el pasado histórico, en los logros del espíritu y del entendimiento humano; le descubrirán la génesis de los modernos enseres que le proporcionan una vida cada vez más cómoda; y, a la sorpresa del hallazgo, seguirá la curiosidad por el saber; abrirán su espíritu a la búsqueda de nuevas verdades... en el camino, insensiblemente, esas capacidades irán incrementando su actividad y, con ello, la medida de su progreso y de sus

(1) El término *humanista* procede del italiano «umanista», vigente en esta lengua desde 1490. Desde sus orígenes designó al estudioso del Renacimiento cuya dedicación a las Letras ya no se volcaba preferentemente en la Teología sino en las Letras Profanas, en las *Humanidades.*

(2) Cicerón y Aulo Gelio emplearon las expresiones *studia humanitatis* y *studia humaniora* para designar al conjunto de disciplinas como la Gramática, la Retórica, la Historia, la Poesía y la Filosofía Moral. A medida que en el Renacimiento estas disciplinas fueron adquiriendo su lugar propio en las universidades, *humanista* será el profesor encargado de su enseñanza; pero el alcance semántico del término se extenderá más allá de los claustros universitarios a todo aquel que se interesara por las mismas.

posibilidades. Más aún, si tomamos en consideración lo que coinciden en afirmar, tanto las modernas teorías de adquisición del conocimiento como pensadores de la talla de Umberto Ecco: el carácter definitivo que para la evolución de estas capacidades tiene el ejercicio de las mismas en la infancia y en la adolescencia; hasta tal punto que si en el tiempo indicado no se ha efectuado esta ejercitación, será inútil la pretensión de un desarrollo adulto futuro óptimo.

Nuestros jóvenes y los estudios humanísticos

SITUADOS en un presente que sólo mira hacia el futuro, rodeados de los nuevos —y pronto anacrónicos— objetos que generosamente y sin esfuerzo alguno les proporciona la moderna tecnología, los jóvenes de hoy se sienten radicalmente alejados de aquella pasión por el saber del pasado que caracterizó al Humanismo (3) y que está en el origen de muchos de esos objetos con los que día a día conviven. Y este casi inconsciente desdén por el pasado y por lo antiguo, se proyecta de forma muchas veces dramática, por ejemplo en el rechazo que sienten y manifiestan por el estudio de las lenguas clásicas.

Algunas de las pruebas más fehacientes de este sentimiento hostil generalizado son, por ejemplo, las tasas crecientes de suspensos que testimonian las actas de la asignatura «Latín», el bloqueo mental que les impide comprender las explicaciones del profesor de la materia desde el inicio mismo del curso, y la alegría desbordada que despierta en ellos cualquier rumor que prometa las «mieles» de una eliminación de los programas de estudios de tan «terrible asignatura». Y todo ello, no sólo en los alumnos habitualmente propensos a la desidia en los estudios. Incluso también en el caso de los estudiantes que ponen todo su empeño en aprender inglés, fuera y dentro del aula escolar, que tratan de superar sus dificultades de adquisición del nuevo idioma al que consideran —naturalmente no sin razón— decisivo para su formación profesional. Si a estos mismos estudiantes les dijéramos que, en gran medida, sus presentes dificultades lingüísticas habrían sido evitadas con un aprendizaje de la lengua del Lacio, lo más probable es que respondieran con sentido escepticismo a nuestras palabras.

El desánimo con el que cada día se enfrentan a los ejercicios de Latín se repite —aunque con algo menos de intensidad— en el estudio de las lecciones de Historia Antigua que, si bien pueden arrojar unos prime-

(3) El vocablo *humanismo* fue acuñado en 1808 por el profesor alemán F. J. Niethamer, para designar al conjunto de los estudios clásicos greco-latinos. Su propósito no era otro que el de resaltar su valor formativo en la educación de los jóvenes, precisamente cuando el empuje de una ciencia positiva todopoderosa hacía peligrar el «espacio» que les había venido correspondiendo en los planes de estudio.

ros resultados aceptables que se traducen en un generoso «aprobado», apenas sí dejan huella en su memoria y en su saber. Los conocimientos sobre este o aquel hecho significativo de la cultura, adquiridos precipitadamente y con la mirada puesta sólo en el examen, una vez superada la prueba se disipan con idéntica rapidez de sus mentes, ahogando todo posible interés de ampliación.

Por otra parte, es fácil comprobar en nuestros jóvenes una indiferencia muy significativa hacia la lectura y serias dificultades en su expresión escrita: apenas escriben por designio propio y, cuando se ven en la obligación de redactar, no saben cómo hacerlo o demuestran a cada paso una ortografía vacilante —signos de puntuación incluidos—, y una prosa de sintaxis más que poco fluida. Muy lejos, pues, se hallan de albergar un amor hacia las letras que los mueva hacia su ejercicio o a la inquietud intelectual por los grandes monumentos literarios de nuestra cultura.

En ocasiones podemos encontrar que algunos jóvenes dicen leer mucho, incluso fuera de la esfera de sus obligaciones escolares; pero si les preguntamos cuáles son las obras que prefieren para su recreo literario, notaremos que los títulos se limitan casi exclusivamente a los best-sellers del momento, en general traducciones del inglés, cuya elección obedece más a la moda pasajera que a la calidad literaria inherente al texto. Mas aún, frente a los monumentos de las Letras Españolas expresan en mayor o menor medida un desinterés que —según sus palabras— se fundamenta en el «aburrimiento» que les despiertan.

Podríamos seguir enumerando aquí situaciones y hechos reveladores de este generalizado sentimiento de «desgana» hacia las Humanidades y hacia todo lo que comporta el término humanismo. Creemos, sin embargo, que los hasta aquí presentados son suficientes, sin ser exhaustivos, para intentar un análisis de sus causas.

Las posibles causas del desdén hacia las Humanidades

NADIE, ni nuestros jóvenes ni nosotros mismos, es ajeno al tiempo que le toca vivir, a la realidad que lo rodea. «Yo soy yo y mi circunstancia»; y para comprender las causas del comportamiento juvenil es menester que analicemos esa realidad en la que se hallan insertos los jóvenes, a pesar de sus rebeldías, y de la que formamos parte fundamental los adultos. ¿No estará en nuestro mundo adulto y en nuestro tiempo la raíz de esa actitud que nos preocupa?

El humanista del Renacimiento volvía los ojos al pasado creativo del hombre buscando en él el conocimiento de lo *esencial humano;* nosotros, por el contrario, fijamos nuestra mirada en el futuro y, encantados con nuestro presente tecnológico, vamos olvidando el rico pasado del que

procedemos. Como es lógico, esta nueva dirección trae consigo el cambio en el concepto de lo «humano», relegando a un segundo plano el viejo sentido de «Humanista». Lo que antes se entendía por lo «esencial humano», esto es, Arte, Filosofía, Lenguas Clásicas, Historia del Hombre, Pensamiento, Espíritu, Fe... ha sido progresiva pero inexorablemente sustituido por el imperativo de las múltiples y maravillosas adquisiciones de la Ciencia y de la Tecnología. Es evidente que éstas son construcciones humanas; pero no las únicas ni las exclusivamente definitorias de la Humanidad. El reduccionismo, que se hace patente incluso en las manifestaciones de destacados pensadores y científicos contemporáneos, impregna los modos y comportamientos de nuestros jóvenes, explica en gran medida ese desdén por lo antiguo, por lo «viejo», y el apartamiento del Humanismo del Pasado.

NO obstante, este cambio del concepto de lo humano no es sino una —aunque tal vez la más importante— de las razones que explicarían tantos desaires y olvidos en jóvenes y adultos de hoy. Respecto de las restantes, sólo mencionaremos en esta ocasión las que creemos más significativas en nuestro afán de comprender el comportamiento juvenil al que aludimos, y que surgen con claridad a poco que reflexionemos en él o simplemente analizando las expresiones de nuestros jóvenes.

Si preguntáramos a nuestros estudiantes, por ejemplo, el porqué de su actitud desdeñosa hacia los *estudios latinos,* percibiríamos por sus respuestas, razones que, una vez más, reconoceríamos afincadas en nuestra realidad adulta. Dirán en primer lugar que dichos estudios son «inútiles». ¿No reconocemos aquí el eco de nuestro contemporáneo pragmatismo que persigue la inmediata rentabilidad del esfuerzo?... Añadirán unánimemente que las clases son «aburridísimas». ¿No es posible que la metodología empleada resulte en verdad ineficaz para despertar el interés del alumno? ¿Hemos tenido especial cuidado en señalarles cuáles son los beneficios derivados de su aprendizaje?... Por último, confesarán, no sin tristeza, que les «cuesta comprender». ¿Nos hemos detenido a pensar en qué medida las condiciones de nuestra vida moderna limitan nuestra capacidad de análisis?

Y si reconocemos nuestra fragilidad frente a los embates de la publicidad, de los imperativos materialistas, de la «cosificación», del pragmatismo que nos deshumaniza... ¿cómo no hemos de recordar que nuestros jóvenes son infinitamente más sensibles y que están más indefensos frente a estos ataques cotidianos?...

El mismo consumismo de la sociedad que empuja a sus miembros a la adquisición compulsiva de bienes en gran medida inútiles pero que gozan de un efímero aunque fuerte prestigio de modernidad, no dista mucho de la «pasión por la marca» demasiado extendida entre nuestros

jóvenes y que suele provocar, paradójicamente, la irritación de estos mismos padres adultos embarcados en la marcha del consumo.

Decimos que los jóvenes no leen. ¿Leen los adultos? Y en caso afirmativo, ¿qué leen unos y otros? Nuestra sociedad toda cede dócilmente al encanto de los medios audiovisuales y agota el escaso tiempo diario de ocio del que dispone frente al vídeo o al televisor. En este caso son incluso los jóvenes los que «ganan» —por así decirlo— a los adultos en tiempo real de dedicación a la lectura. La variedad manifiesta de la oferta editorial de nuestro país no se corresponde con el número de lectores efectivos; y tanto jóvenes como adultos prefieren actividades más «cómodas» o «divertidas» que la lectura para llenar sus horas libres. Nuevamente he aquí cómo el desinterés juvenil encuentra su natural correlato en el mundo adulto. Incluso la elección de títulos que adolescentes y padres realizan mostrará una evidente semejanza: actualidad, «best-sellers», moda pasajera...

PASEMOS al valor que los adultos asignan al estudio de las lenguas clásicas y nos sorprenderá una vez más la similitud en las calificaciones. No son pocos los padres que, frente a los reiterados «fracasos» de sus hijos en los estudios clásicos, expresen un sincero interés en que «se quiten» de los programas porque no ven en ellos más que la causa de los sufrimientos y de los suspensos que motivan innumerables incomodidades a toda la familia, postergación o suspensión de vacaciones incluidas. Lejos está de ser comprendido el valor educativo de las lenguas clásicas, sencillamente porque no se han proporcionado razones efectivas de su inclusión en los programas, porque no se ha explicado cuáles son los beneficios que se derivan de su aprendizaje.

Consideremos atentamente la metodología empleada en la enseñanza del Latín y juzgaremos con más benevolencia y comprensión el desdén que por la asignatura se extiende entre nuestros jóvenes. La técnica expositiva y una metodología esencialmente deductiva son, en general, las constantes que gobiernan dicha área. La enseñanza —que no verdadero aprendizaje— de la morfología y la sintaxis latinas, se apoyan así en la memorización de declinaciones, de paradigmas verbales, y en la traducción mecánica de palabras de una lengua a la que se trata como definitivamente muerta. No se parte de la reflexión lingüística ni de los conocimientos de morfo-sintaxis que en relación con la lengua española el alumno ya posee —aunque no de forma acabada ni sistemática— al iniciar el 2.º curso de BUP. Latín y Español se ofrecen desde esta óptica tan distantes como ajenos el uno respecto del otro. La prueba más significativa de ello se da en la ausencia de consideraciones etimológicas que tanto contribuirían a la comprensión del Latín como del Español. Es comprensible pues que, por mucho que se diga a los alumnos que el aprendizaje del Latín ayuda al desarrollo de la expresión lingüística, que enseña a escribir mejor, se muestren escépticos ante este aserto.

Cuando acaban el curso, incluso los alumnos más aplicados carecen por completo de una visión lingüística global de ambas lenguas y de sus indudables relaciones. De esta forma, se encuentran ante la descorazonadora certeza de que, aunque hayan estudiado declinaciones, paradigmas, conjunciones... no saben traducir. Y no es extraña esta coincidencia. En verdad no se les proporciona —ni tan siquiera de forma deductiva— un método claro para la rica tarea de la traducción. En definitiva, los esfuerzos de memorización no contribuyen más que a la ejercitación parcial de la memoria, sin motivación ni aliciente para el alumno, que es buena en sí misma —toda ejercitación de facultades cognitivas lo es—, pero insuficiente. Los alumnos sienten que su esfuerzo resulta baldío y en gran medida tienen razón; por eso, una vez cumplido el requisito del examen, olvidan los conocimientos adquiridos con la presteza que les sugiere el deseo subconsciente de dejar atrás las experiencias desagradables.

POR último, hablemos del *interés cultural y humanístico* en general y de las posibilidades de *ejercicios lingüísticos* que se ofrece en la redacción y en la expresión oral. Jóvenes y adultos se sienten igualmente remisos a escribir, sustituyendo el esfuerzo que supone, por ejemplo, la redacción de una carta con el rápido e inmediato servicio telefónico; ignoran o parecen ignorar también que en la expresión oral la eficacia comunicativa debe ir acompañada de corrección, variedad y precisión. Sin pretender analizar las razones adultas de ambos fenómenos, precisemos las posibles causas del comportamiento de nuestros jóvenes: nuevamente los procedimientos empleados en la enseñanza nos proporcionarán la respuesta. Menos aceptable que en el caso de la enseñanza del Latín por la amplitud y por la gravedad de sus repercusiones, es el predominio real de la técnica expositiva y de la deducción. Aunque en los programas educativos e incluso en las propias programaciones de los docentes se insiste en que el aprendizaje de la lengua y de la literatura ha de partir siempre de «hechos lingüísticos concretos, favoreciendo en todo momento la reflexión lingüística del educando», la realidad de la clase resulta muy distinta. En general, el proceso se limita a la exposición de los contenidos por parte del profesor en tanto los alumnos toman nota de ellos, y a la posterior evaluación escrita de los mismos. Incluso en este contexto, el libro, que permitiría la ampliación y la constatación precisa de datos y de fechas llega a tener un carácter secundario respecto de «los apuntes del profesor» que en verdad son los «apuntes tomados por el alumno de lo que expresó oralmente el profesor», con las lógicas incorrecciones derivadas del procedimiento.

También se manifiesta en programas y programaciones que el objetivo fundamental de la enseñanza de la literatura es «despertar el gusto por la expresión literaria», «cultivar el gusto y la sensibilidad artística». Es evidente que poco puede conseguirse de tan loable propósito con las formas metodológicas aludidas.

Ahora bien, si esta metodología deductivo-expositiva no contribuye al desarrollo de la creatividad ni de las potencialidades literarias del alumno, se encuentra incluso peor atendida la *expresión oral.* Reducidas las exigencias a la atención en clase, a la recepción y toma de apuntes y a la posterior repetición de contenidos en los exámenes escritos, no queda lugar ni tiempo para las situaciones de comunicación oral, para el intercambio de ideas. Ni debates ni exposiciones orales, que supongan una concienzuda preparación previa por parte de los alumnos, tienen en el tiempo real de clase un espacio definido.

Y por último por tratarse ya no sólo de una causa sino también de una consecuencia, o de una manifestación al menos, de la insuficiente formación humanística de nuestros jóvenes, consideremos las dificultades reales que revelan frente a los estudios *filosóficos.* Al enfrentarse a la necesidad de reflexión abstracta, de comprensión y de posterior expresión del pensamiento filosófico, se sienten, en mayor o menor grado, impotentes para esa empresa. Es natural que este sentimiento de frustración se traduzca o se interprete como «desinterés», por parte de quienes lo observan tanto como por quienes lo «sufren». Y también parece explicar la realidad de muchos «desdenes» semejantes: la incapacidad de abordar la tarea por un desarrollo insuficiente de las capacidades requeridas para ello hace más «desagradable» la labor; y es más fácil para quienes viven este drama interior —consciente o inconscientemente—, asumir una actitud de «suficiencia desdeñosa». Amparados así en este fingido desinterés, no intentarán la superación de sus carencias, las puestas en marcha de las funciones y facultades exigidas.

En términos generales, los medios empleados en la enseñanza de la Historia de la Filosofía no contribuyen de forma positiva al entusiasmo, ya que el estudio se propone como una actividad meramente memorística por parte del alumno, y la metodología deductiva junto a la técnica expositiva por parte del profesor siguen erigiéndose en las modalidades didácticas predominantes. Se olvida que la Historia de la Filosofía es Historia del *Pensar,* y que el objetivo esencial de inclusión en los programas de estudio no es adquirir conocimientos sobre resultados acabados ni definitivos del pensamiento, es fundamentalmente *re-pensar* los siempre presentes problemas del hacer filosófico que, precisamente, son los relacionados de forma más directa con la formación del hombre en cuanto tal. No obstante, a esta causa metodológica hemos de añadir la que surge del contexto vivencial del alumno: el creciente desinterés de nuestro mundo pragmático y tecnológico por el esfuerzo intelectual que no da respuestas definidas como provechosas desde un punto de vista material, que no garantizan el anhelado e imparable «progreso».

Marisa Regueiro

Algunas sugerencias

ES probable que muchos padres y profesores, conscientes de su importancia, deseen para sus hijos una mejor formación humanística y que, de forma individual, empleen ya los medios óptimos para el logro de este fin. Pero los esfuerzos aislados no podrán extender —lamentablemente— los frutos apetecidos a toda la sociedad. Sería necesario que la Administración apoyara una iniciativa de esta naturaleza con la fuerza de la Ley, de los proyectos educativos. Sin pretender sugerir aquí todas las medidas que redundarían en una rica formación humanística para nuestros jóvenes, retomemos algunos de los aspectos esbozados; en primer lugar, *la enseñanza de las lenguas clásicas.*

En el último congreso internacional celebrado por la Unión Latina en Roma, a fines del año pasado, con el significativo título de «El Latín, futuro de una Europa inteligente» se confirmó una vez más la importancia del aprendizaje de esta lengua; pero no sólo por el bien de una formación humanística sino también y muy especialmente, en la formación científica, espiritual y mental. Y quienes esto expresaban son figuras de la talla de Pierre Grimal o de Philippe Rosillon, que junto a los restantes congresistas, demostraron que, en este tiempo de ciencia y tecnología, las empresas internacionales prefieren para ocupar puestos de responsabilidad a personas que hayan estudiado esta vieja lengua del Lacio. Sorprendente revelación que echaría por tierra las pretendidas razones de pragmatismo, utilidad profesional y modernización que se aducen para la elaboración de la LOGSE, en la que tantas aspiraciones quedarán reducidas a una «materia optativa denominada Lengua y Cultura Clásicas», con un carácter meramente auxiliar. ¿No sería más acorde con la responsabilidad que a todos nos compete, atender a las razones de los expertos? ¿Se ha intentado ya una correcta metodología para la enseñanza del Latín y del Griego antes de esta definitiva y trascendente exclusión? Por fin, ¿dejaremos supeditada al mero deseo del joven la facultad de decidir lo que es fundamental para su educación?, ¿o de verdad queremos seguir siendo los responsables de ésta?

Como quedó ampliamente demostrado en el mismo Congreso, en el que participaron no sólo especialistas en Lenguas Clásicas sino también representantes de las Ciencias Humanas, Exactas y Naturales, el aprendizaje del Latín es una de las primeras y esenciales tareas de investigación científica que se le propone al estudiante. En su estudio, éste se enfrenta a un desafío que pone en acto todas aquellas facultades y funciones que resultarán imprescindibles en el ejercicio del investigador de cualquiera de las ciencias aludidas. En otras palabras, ofrece la posibilidad de formar al alumno de Enseñanza Secundaria, temprana y oportunamente, para su futura e importante empresa de búsqueda de la verdad científica.

Veamos de modo práctico, en qué medida este incipiente pero definitivo desarrollo de potencialidades se va dando a través de la aparente-

mente intrascendente tarea de traducción de un texto latino. Desde el preciso instante en que el alumno se sitúa frente al texto, se inicia un rico proceso de experiencias intelectuales: en primer lugar, el *asombro* que despiertan los signos por decodificar se aproxima significativamente a ese estado espiritual que —como bien decía Sócrates— resulta el punto de partida obligado para todo intento de reflexión y de búsqueda de la verdad; casi inmediatamente al asombro le sucede la natural predisposición a desentrañar mediante la *reflexión* y con los recursos propios de los que dispone —conocimientos, funciones, potencias— el «enigma» propuesto. Y he aquí cuando, con una buena dirección del aprendizaje por parte del profesor, se pone en marcha el proceso de investigación en sí.

DEBERA *observar* el alumno los signos lingüísticos, sabedor de que, como tales, son la faz material que representa un significado no tangible; en dicha observación ha de dirigir su *atención* hacia diversos e igualmente relevantes factores de forma simultánea, con lo que su facultad atencional irá ampliándose para no cometer un olvido que podría comprometer el éxito de las fases sucesivas. A la atenta observación sucederá el *análisis* de las palabras en ejes de relación cada vez más complejos: *distinguirá* temas y raíces respecto de desinencias y declinaciones dentro de cada palabra, de cada signo lingüístico; para ello deberá *recordar* paradigmas verbales y nominales, *asociarlos* a los signos concretos que tiene frente a sí y *seleccionar, abstraer,* las formas que efectivamente corresponden a los mismos. Hasta aquí, todo un «juego» de mecanismos mentales que ponen a prueba la *reversibilidad* de su pensamiento, que debe «andar y desandar» constantemente su camino en pos de la *identificación* cierta.

Sin embargo, desde el signo aislado, la palabra, el punto de vista adoptado ha de extenderse al sintagma haciendo que las mismas funciones mentales adquieran una mayor complejidad: *seleccionando* signos relevantes en cuanto a la relación sintáctica (preposiciones, conjunciones, etc.), *descubriendo relaciones* formales de concordancia, *asociando frecuencias,* podrá llegar al análisis sintáctico de la frase en los constituyentes funcionales de la misma (proposiciones, sintagmas «sujeto», «objeto», etc.). Además, sólo conseguirá este objetivo aún parcial y limitado si *opera siempre de modo ordenado, respetando una secuencia lógica* en la que cada momento depende de la efectiva y correcta ejecución del precedente. Por otra parte, en esta investigación deberá conocer *cuándo* y *cómo recurrir* al único *material de apoyo* con el que cuenta: el diccionario. Necesariamente ha de recordar que, para que pueda significar una efectiva ayuda, el uso del diccionario exigirá el concurso de las mismas funciones (observación, análisis, abstracción, generalización).

Aunque llegado a este punto el alumno crea haber conseguido por fin la meta, todavía es necesario un esfuerzo más antes de poder enfren-

tarse a la *generalización* que supone traducir ya al español: debe reflexionar sobre el orden sintáctico de la lengua del texto y de la propia, sobre los matices y significados de los signos de ambas que aparecen en el texto. En definitiva, *observación, análisis, comparación, asociación, abstracción, generalización* una vez más. Un valor nuevo viene a añadirse a esta fase ya que aquí se hace evidente la *necesidad de cautela y de evaluación concienzuda de los resultados* parciales de la investigación, antes de la expresión definitiva de los mismos. Recorrerá entonces en sentido inverso el camino andado —*reversibilidad* presente—, *comprobará* la secuencia en su orden y dirección, *recordará* todos los datos obtenidos, y podrá por fin llegar a la ansiada traducción, que ahora sí «sabrá» a Español porque habrá tenido en cuenta y sin traición alguna, el espíritu de ambas lenguas.

LA magnitud de su empresa habrá supuesto para este alumno el ejercicio y desarrollo de todas las facultades y funciones mencionadas; pero valoraremos aún más su importancia y trascendencia si tenemos en cuenta que todo el proceso se lleva a cabo en el campo del *pensamiento abstracto* y de la *reflexión lingüística* y que supone el continuo y difícil ejercicio de las *funciones de codificación y decodificación.* Todo lo cual implica, obviamente, otra capacidad fundamental como lo es la de *simbolización.*

¿Acaso no son éstas algunas de las funciones que garantizan el éxito en la investigación científica? ¿No estamos contribuyendo con ello al desarrollo de las capacidades que conforman una personalidad rica y preparada para la «aventura» profesional del alumno? La respuesta afirmativa a cualquiera de estos interrogantes nos indicará la conveniencia de mejorar, no de suprimir, los estudios del Latín, teniendo siempre en cuenta las facultades que paso a paso contribuiremos a desarrollar en nuestros alumnos a través de las actividades enunciadas. En esta dirección claramente inductivo-deductiva del aprendizaje, de la que la tarea de traducción es sólo una muestra, es el propio alumno el que pone en acto sus facultades cognitivas, adquiriendo y estructurando sus conocimientos. Pero aún ha de tenerse presente otro aspecto fundamental: para que el estudio del Latín se constituya en un verdadero aprendizaje es decisivo que, en la misma dirección metodológica, se tome como punto de partida la lengua materna del alumno. Desde la observación y el análisis de las categorías gramaticales del español —semántica y etimología incluidas y destacadas de un modo especial—, desde la comparación con las que aparecen reflejadas en los textos latinos convenientemente seleccionados, podrá comprender y generalizar el valor funcional del *caso,* llegar a definir las relaciones existentes entre ambas lenguas e, incluso, los pasos a seguir en el proceso de traducción.

Si atendemos a lo que, más allá del aprendizaje del Latín y del Griego, conformaban los Estudios Humanísticos (4), los «studia humanitatis», la necesidad de una orientación nueva en bien del desarrollo de facultades y de funciones es acuciante.

El conocimiento y cultivo de las *Letras* y, lo que resulta un imperativo apremiante, que el alumno puede expresarse con fluidez, con corrección y con propiedad, no se podrá lograr con clases pasivas ni con la técnica expositiva como únicos procedimientos didácticos. Por el contrario, la lectura y la escritura son actividades que hacen evidente el principio de «aprender a hacer haciendo»: es menester la ejercitación constante y continua de la expresión lingüística para que ésta adquiera las cualidades deseadas. Ahora bien, las condiciones de la vida moderna —como ya hemos apuntado— no predisponen a ello; por lo cual es el ámbito escolar el que, con clara consciencia de esta realidad, debe ofrecer los medios y las oportunidades adecuadas para ese ejercicio, de la lengua oral y de la lengua escrita.

SEGUN se desprende de los programas de la Enseñanza General Básica, al iniciar su formación media el joven debería expresarse ya con facilidad en todas las modalidades discursivas y tanto de forma oral como escrita. Sin embargo, la realidad suele ser muy distinta como lo demuestran a cada paso, por ejemplo, las incorrecciones ortográficas —puntuación incluida—, la pobreza léxica o la evidente falta de coherencia en la expresión de nuestros adolescentes. Pero el hecho de que estos objetivos no hayan sido cumplidos en el primer ciclo de enseñanza, no exime al profesor de Enseñanzas Medias del esfuerzo docente en pos de su cumplimiento; más aún, le conferirá el carácter de *objetivo impostergable.*

A modo de sugerencias de carácter general y sin pretender en modo alguno la exhaustividad, convendrá a los docentes tener en cuenta las siguientes consideraciones. En primer lugar, recordar siempre el carácter primario que desde el punto de vista genético y psicolingüístico tiene la *expresión oral* respecto de la lengua escrita, y que consecuentemente, de la riqueza y corrección de ésta dependerán en gran medida los logros referidos a ésta. Por ello y por el principio de necesidad del aprendizaje

(4) Coincidimos con el filósofo español J. L. Aranguren cuando dice: «Si el hombre actual no es ya el hombre de la antigüedad ¿por qué restringir las humanidades a las humanidas clásicas?». Cuando aquí hablamos de «formación humanística» de los jóvenes y de «Humanidades», lo hacemos en un sentido amplio que *incluye* pero también *trasciende* el primitivo sentido de estudios literarios de los clásicos grecolatinos. El maravilloso desarrollo de las *Ciencias Humanas* en general forma parte esencial de todo lo que hoy designamos como *Humanidades:* junto a las disciplinas clásicas, el saber proporcionado por la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Lingüística, la Historia, la Geografía Humana... pero sin olvidar las raíces clásicas de estas modernas ciencias, más aún, insistiendo en ellas.

activo antes esbozado, será fundamental que, dentro del aula, el profesor fomente situaciones comunicativas orales mediante el uso de técnicas diversas tales como el *debate,* el *coloquio,* las *dramatizaciones,* las *representaciones teatrales,* la *declamación* y la *exposición oral* a cargo de los alumnos. La respuesta a estas actividades, cuando son correctamente dirigidas por parte del profesor, es por lo general positiva y aunque no desconocemos las dificultades iniciales que supone toda propuesta nueva, las facultades y funciones que ponen en juego bien valen el esfuerzo. Entre éstas, muchos de los procesos de *reversibilidad del pensamiento* tendrán ocasión de «actuar» en el intercambio de ideas; en la elaboración, en la defensa y en la refutación de argumentos; en la expresión ordenada de sus opiniones; en la necesidad de precisión y de claridad expositiva que obliga a la redefinición, a la especificación o a la corrección de un término o una frase. Teniendo en cuenta además la indiscutible relación existente entre lenguaje y pensamiento —sin necesidad de llegar al extremo de la afirmación de la absoluta dependencia de aquél respecto de éste que comparten muchos lingüistas— es evidente que el beneficio obtenido será simultáneo en ambos.

La importancia que concedemos a la expresión oral en relación con las capacidades lingüísticas en general y con la escritura en particular, atañe también a un saber comprendido en los estudios humanísticos y que resulta especialmente problemático para nuestros jóvenes: la *Filosofía.* En muchas ocasiones suelen «entender» lo que «dice» un filósofo pero no pueden expresarlo, transmitirlo; o peor, se declaran incapaces de lo uno y de lo otro. En ambos casos el *ejercicio dialéctico oral* a través de las mismas técnicas indicadas para esta forma de expresión ayudarán al joven alumno a clarificar sus ideas, contrastando lo que individualmente ha aprehendido del mensaje filosófico con lo que han comprendido sus compañeros, definiendo y redefiniendo los términos hasta su precisa significación. En este ir y venir de su pensamiento, en este juego de ensayo y de error, de búsqueda de la expresión justa, estará *re-pensando* de modo indudablemente activo los temas propios de la Filosofía —Dios, el alma, el hombre, el mundo...—, lejos ya de la memorización pasiva de afirmaciones «acabadas», sin sentido para él, desarrollando todas sus facultades cognoscitivas y, muy especialmente, la capacidad de reflexión abstracta. Una vez alcanzada la claridad conceptual en la expresión oral, le resultará mucho más sencillo transmitirla de modo escrito, incluso asumiendo y sosteniendo por vía de la argumentación posturas críticas.

TODOS —padres, profesores y hasta alumnos— coinciden en reconocer la importancia de la *lectura* para el buen uso de la lengua tanto oral como escrita, e igualmente de lo difícil que resulta despertar y desarrollar el hábito lector. Pero al respecto no sólo importa la frecuencia, es esencial atender a la calidad: no basta con que «lean

mucho» si los textos leídos no son dignos de constituirse en modelos lingüísticos a imitar. Para conseguirlo hemos de poner especial cuidado en la selección de textos agradables de verdad, siempre modélicos desde el punto de vista expresivo, que despierten curiosidad por el autor, por su obra y por la literatura en su conjunto. Y por supuesto, fomentar contactos con las manifestaciones literarias del momento, como la asistencia a espectáculos teatrales; preparar y *representar piezas dramáticas;* realizar sesiones de *«libro-forum»;* participar en *talleres literarios* que pongan en pleno ejercicio la capacidad creativa; etc.

EL hábito lector y el desarrollo de la expresión oral facilitarán decisivamente la *expresión escrita* óptima, pero no nos eximirán de una ejercitación específica de la misma. El principio de actividad es aquí también fundamental y aparece recogido en buen número de métodos y de técnicas didácticas, cuyo conocimiento y aplicación no pueden obedecer al mero impulso de la improvisación o de la simple buena voluntad del profesor y cuya sola mención excedería en mucho los límites de este artículo. Optamos una vez más por hacer indicaciones generales que, independientemente de la técnica empleada, servirán al mismo propósito. En primer lugar, es imprescindible favorecer la ejercitación de la expresión escrita —que no debe limitarse a la ocasión del examen— a través de la redacción de informes, resúmenes, textos literarios, comentarios, poesía y prosa... La tarea docente es en este sentido ardua —no desconocemos las dificultades que suponen, por ejemplo, las clases excesivamente numerosas que dificultan la evaluación precisa y justa de los escritos—; pero no imposible si empleamos algunos procedimientos como, entre otros, la *técnica de la redacción guiada* o *dirigida,* en la que todo el grupo de clase con la guía del profesor va redactando un texto que es fin pero también modelo a imitar; o la *autoevaluación* a partir de *claves* previamente acordadas y a partir de las cuales sea el propio alumno quien «descubra» y corrija sus errores; o la *redacción colectiva* a cargo de equipos de trabajo; la *lectura expresiva oral* de los textos redactados; los *talleres literarios...*

Al igual que la experiencia científica humana se ha ampliado en nuestros días hasta límites insospechados por nuestros antepasados, es necesario que el concepto de *Humanidades* trascienda los de las Ciencias llamadas Clásicas para incorporar en su nuevo marco a las *Ciencias Humanas Modernas.* En educación esta ampliación cobra especial importancia respecto de la formación humanística de nuestros jóvenes. Debemos promover el estudio de las más recientes aportaciones de ciencias como la Historia en sus múltiples especializaciones, como la Geografía Humana, la Psicología, la Antropología, la Ecología Humana, la Sociología, la Demografía, la Lingüística... Si bien muchas de éstas ya se encuentran contempladas en los programas de estudio, no siempre se presentan de

forma orgánica ni completa. Así por ejemplo, llegan a realizar análisis sintáctico estructural de forma mecánica sin conocer la significativa evolución de la Lingüística Estructural que en su momento supuso el decisivo impulso de otras ciencias como la Antropología o la Etnología y que revolucionó actividades tan cercanas como la comunicación o la informática. O se ven obligados a memorizar hechos y personajes de la historia griega antigua sin referencia alguna a los modernos métodos de investigación antropológica, arqueológica o lingüística que han hecho posible su conocimiento.

LEJOS del desinterés que muchos adultos presuponen en los jóvenes por estos saberes, de la presentación viva y amena o, mejor aún, del descubrimiento por sí mismos de las aportaciones más relevantes de estas ciencias y de sus relaciones, suele resultar un interés sorprendente. Sirva como testimonio de esto la simpatía sincera que manifiestan hacia aquellos profesores que, en sus clases, incluyen anécdotas jugosas relacionadas con el devenir histórico, datos de los últimos descubrimientos y hallazgos de cada área, de las teorías o debates suscitados en torno a ellos. No queremos decir con esto que la enseñanza de la Historia, de las Ciencias Humanas en general, ha de limitarse a un anecdotario atractivo; pero sí creemos que es posible aprovechar este interés en la motivación de nuestras clases, fomentando actitudes de asombro ante lo nuevo, desarrollando la capacidad de relación continua de los conocimientos recién adquiridos con los que ya se poseen. Precisamente se trata de *tener en cuenta el gusto por lo moderno,* por la novedad, que caracteriza a nuestros adolescentes, para despertar su interés hacia el estudio, y, al mismo tiempo, prepararlo para enfrentarse con *sentido crítico* y con una actitud reflexiva y atenta al permanente e imparable proceso de cambio que suponen las ciencias de hoy.

Naturalmente el profesor deberá sentir y manifestar un sincero interés por los avances de estas ciencias; lo cual nada tiene que ver con una actitud vital y profesional de repetición, año tras año, de los viejos principios de su asignatura, estudiados en la juventud y apenas modificados. Y esta nueva actitud debe ir acompañada de una metodología igualmente renovada; reemplazar, por ejemplo, la técnica expositiva y el método deductivo, que dejan escaso margen para la actividad del alumno, por otras formas didácticas que se apoyen fundamentalmente en ésta permitiendo que el alumno sea el verdadero protagonista de su aprendizaje. La *orientación inductivo-deductiva* del mismo será mucho más enriquecedora para el desarrollo intelectual del educando; el empleo de técnicas como las de *estudio dirigido* o de *investigación,* correctamente aplicadas por el docente, garantizarán el progresivo desarrollo de las capacidades comprometidas en todo aprendizaje.

Pero resta aún un condicionante fundamental del que depende el éxito de la empresa: *que el profesor sea consciente, en todos los momentos*

de la puesta en marcha de estos procedimientos, *de las funciones a las que busca desarrollar.* No olvidar, por ejemplo, que cuando indica al alumno la lectura de tal o cual texto en busca de información sobre un tema determinado, éste pondrá en acto sus facultades de observación (lectura), análisis (distinción de apartados), abstracción (selección de ideas fundamentales), generalización (esquema, resumen), expresión lógica y capacidad de síntesis (redacción de conclusiones), etc. Si a todo ello se añade el trabajo grupal, también estará contribuyendo a la formación de actitudes de colaboración, de intercambio de información; y si la propuesta se completa con la preparación y ejecución de debates, exposiciones orales, coloquios sobre lo previamente investigado, favorecerá nuevamente la expresión oral y las capacidades inherentes a la reversibilidad del pensamiento.

FRENTE a las razones de «falta de tiempo» que podrían oponerse a estas actividades, debemos presentar la evidencia de que la práctica cotidiana de las mismas, más allá de los beneficios apuntados, no supone una dilación de la tarea, sino una mayor efectividad y un progreso sustancial en el estudio de los alumnos. Animamos a los docentes para que incorporen poco a poco estas técnicas: Les sorprenderá gratamente la acogida que encontrarán sus propuestas, la rapidez de la evolución intelectual de sus alumnos, la inmediatez y facilidad con que podrá resolver la siempre ardua tarea de evaluación mediante el contacto personal fluido que conllevan estas modalidades y el sentimiento de satisfacción interna que coronará su esfuerzo educativo. La honestidad profesional y la formación humanística de cada profesor completarán la tarea de hacer de nuestro joven de hoy un «hombre», en la más amplia y rica extensión del término.

Referencias bibliográficas

Batllori Munné, Miquel: *Humanismo y Renacimiento,* Ariel, 87.

Domingo Moratalla, Agustín: *Un Humanismo del siglo XX: el personalismo.* Madrid, Cincel, 85.

Echarri, Jaime: *Humanismo Científico y Humanismo Natural.* Univ. de Deusto, 79.

González Luis, M.: *Humanismo, transhumanismo y personalismo.* Univ. La Laguna, 88.

Mañero, Salvador: *El Humanismo, tema de nuestro tiempo.* CSIC, 63.

Reymal Llácer, Vicente: *Humanidades: Sentido y dimensión.* J. Doménech, 77.

Rodríguez Adrados, Francisco: *Concepto del Hombre en la Antigua Grecia.* Coloquio, 86.

Santiago-Otero, Horacio: *Humanismo y tecnología en el mundo actual.* CSIC, 79.