

1. LÍNEAS METODOLÓGICAS GENERALES

Quien aborda el estudio del curso LINGVA LATINA con seriedad y constancia, alcanza en poco tiempo (como demuestra una larga experiencia didáctica que dura desde la década de 1950 con extraordinario éxito en todo el mundo) el dominio de todas las estructuras morfológicas, sintácticas y léxicas fundamentales de la lengua de Roma, llegando con gran rapidez –mucho antes que con cualquier otro sistema– a *leer directamente* los textos clásicos. Hemos dicho *leer directamente* porque, como diremos con más extensión a lo largo de este manual, estamos convencidos de que no se puede llegar a la difícil labor de la traducción sin haber adquirido primero la capacidad de comprender, como se suele decir, “a primera vista”, –o sea, sin la enrevesada ayuda del diccionario y la fatigosa búsqueda en complicadas gramáticas– el texto directamente en la lengua de partida, sin necesidad de traducción. Sólo así, en efecto, la traducción devendrá, como sostiene Martinet, una *reformulación frástica* y no, como sucede hoy con demasiada frecuencia en nuestros institutos, un dudoso trabajo de desciframiento de un texto incomprensible, trabajo que, como bien sabe todo docente, se asemeja más a un juego de charadas y combinaciones que a una verdadera traducción, con resultados, queriendo ser optimistas, más bien dudosos.

Fin primordial:
lectura directa de
los clásicos

Naturalmente, para alcanzar el éxito es necesario comenzar bien, tomando inmediatamente el camino apropiado: un camino que en no pocos aspectos difiere netamente de la enseñanza tradicional y que, por ello, podría resultar de difícil ejecución para docentes habituados a los caminos didácticos usuales. A tal fin, querríamos proporcionar algunas indicaciones metodológicas y ayudas con este manual introductorio, que, como es lógico, debe entenderse como una guía y no como un código legislativo del que esté prohibido alejarse en alguna medida: cada docente es libre, obviamente, de modificar, adaptar, elegir o revisar según sus pretensiones e inclinaciones naturales, la situación concreta con la que trabajar. Sin embargo, es necesario que se tenga siempre presente que un curso –cualquiera que sea– funciona mucho mejor si se hace uso de él teniendo en cuenta cuáles son las intenciones del autor y que, por tanto, todas las innovaciones, caminos personales y elecciones diversas deberían estar, de cualquier modo, en proporción y congruencia con los principios y la finalidad del método. Rogamos, pues, a los docentes que dediquen a este manual todo el tiempo necesario para su lectura atenta desde la primera a la última página. La experiencia didáctica de cada cual sugerirá después cómo y en qué medida poner en práctica cada uno de los consejos reunidos en este volumen, y probablemente llevará a cada profesor a escoger por sí formas y maneras nuevas y personales de presentación del material en su clase: nos parece indispensable, en cambio, que se asimilen los puntos primordiales de la metodología en la que se ha basado el curso, para evitar que elementos extraños, o directamente en contradicción con los principios y fundamentos generales que el autor ha planteado dar a la

Comenzar bien

obra, puedan corromper su naturaleza, produciendo un híbrido didáctico, que podría después defraudar las expectativas.

Transmitir
entusiasmo:
la importancia del
latín

Es fundamental que los alumnos experimenten desde el primer día el deseo de emprender este nuevo y fascinante estudio y de obtener el máximo provecho. Será necesario, pues, como es obvio, transmitirles entusiasmo por aquello que vayamos a aprender, por las capacidades que adquiriremos con el dominio del latín y los horizontes que se les abrirán por delante, ampliando cada vez más su perspectiva. Deben tener clara desde el primer momento la meta hacia la cual se orientará nuestro camino: hágaseles entender que el conocimiento del latín será para ellos un gran enriquecimiento vital. Hágaseles, sobre todo, pensar en los inestimables valores culturales que les serán revelados por esta lengua de relevancia universal. Será necesario recalcar cómo el estudio del latín es, junto con el de la arqueología, el único medio del que disponemos para adquirir un conocimiento vivo de la cultura de la Roma antigua, en la que hunde sus propias raíces toda nuestra civilización occidental. La vida y los ideales del hombre romano, la milenaria historia del Imperio, la literatura y el arte de Roma, que asimila y reelabora los tesoros de la cultura griega, todo ello constituye la herencia espiritual de una de las edades más gloriosas del género humano, y esta herencia vive todavía en nuestro mundo, proporcionándole una impronta indeleble. El latín, lengua de esta civilización tiene, pues, un valor excepcional para nosotros y no puede sorprender que en el transcurso de los siglos haya sido estudiado más que cualquier otro idioma.

El latín como un
bien no utilitarista

Sin embargo, a día de hoy ningún pueblo tiene ya el latín como lengua materna. Esto, precisamente, se quiere decir cuando se define el latín como una lengua muerta. Pero tal expresión puede dar lugar a malentendidos. Sin duda, los alumnos no se sienten demasiado dispuestos a dedicar su empeño al estudio de una disciplina “muerta”, especialmente en una época como la nuestra, dominada por el pragmatismo, siempre tendente a preguntar: “¿para qué sirve?” esto o aquello, propensa a condenar todo lo que no tenga una utilidad práctica directa; la deformación mental de nuestra sociedad moderna nos lleva a todos –y los jóvenes experimentan más que los demás las nefastas consecuencias de este banal modo de pensar– a despreciar aquello que no nos manifiesta *īlicō et immediātē* las ventajas y comodidades que podrá procurarnos en la vida; si además esta cuestión requiere de nosotros un cierto esfuerzo para ser aprendida, aún más en una época que, en la locura consumista, estamos habituados a tenerlo todo de inmediato y sin esfuerzo, resultará inmediatamente aborrecida y se la examinará con recelo. Pero aquí, en esta primera aproximación, será fundamental la habilidad del docente: él, en el transcurso de los estudios de Bachillerato deberá estar en condiciones, a nuestro parecer, de desmontar esta perversa visión del

mundo y demostrar que las cosas que dan más valor a la vida, como el refinamiento del espíritu, las artes, la música, la poesía, no tienen una inmediata utilidad práctica, pero no por esto debe dejarse de aspirar a ellas con todas nuestras fuerzas. Ahora, sin embargo, en esta primera presentación del valor del estudio de latín, será necesario subrayar que durante siglos el latín ha sido la lengua viva del Imperio Romano, como hoy está vivo el castellano en España y América del Sur o el inglés en Gran Bretaña y América del Norte. Esta lengua denominada “muerta”, por el contrario, no sólo ha estado viva, sino que también ha sido tan vital como para sobrevivir a la caída del Imperio y servir durante todo el medioevo y la edad moderna como la lengua cultural común de Europa. Es interesante recalcar a los alumnos cómo el latín ha contribuido, gracias al empleo de una lengua única, a crear, en los siglos pretéritos, aquella unidad ideal de Europa en una *rēs pūblica litterāria et philosophica* sincrónica y diacrónica: en ella tenían derecho de ciudadanía no sólo los contemporáneos, sino también todos los aquellos que habían transmitido la sabiduría antigua. Aconsejamos a tal fin que el docente analice el valor de las lenguas clásicas como instrumento unificador en el transcurso de los siglos hasta el día de hoy, dotando también de una clave de lectura histórico-filosófica al abandono del latín en favor del inglés: “en nuestro siglo cada vez más el abandono del latín, relegado al papel de lengua muerta, incluso en el campo de la cultura, ha tomado el color de una deseada escisión de la investigación científica del saber humanístico: positivismo y materialismo han desarrollado en este proceso un papel de primer orden, y el mito del ‘progreso’ continuo e incesante, iniciado en la Ilustración y mantenido todavía como indeleble *īdōlum forī* arquetípico colectivo, ha hecho relegar al mundo de las fábulas inútiles y las vacuidades abstractas el mundo que los antiguos nos habían transmitido, del cual se consideraba que ahora ya se podía prescindir. Este mito, que es la victoria del incesante devenir sobre la certeza del Ser “hiperurano”, del mundo de la *doxa* tambaleante e innecesaria sobre la luminosidad absoluta de la *alētheia*, ha producido la pérdida de cualquier valor espiritual que tuviera un carácter de estabilidad inmóvil, y su sustitución por aquel con siniestros valores materiales del bienestar económico, única meta codiciada por el que experimenta su existir-en-el-mundo como un *sistere sē ex nihilō*, destinado a *revertī in nihilum*. La sustitución de la lengua de cultura y civilización, depositaria y heredera de un saber secular conquistado lentamente del pensamiento europeo, por las lenguas de la hegemonía meramente político-comercial, como es hoy el inglés, el ‘inglés jerga –como decía Schopenhauer–, esa vestimenta para los pensamientos unida con piezas de tejidos heterogéneos¹’, indica una subversión profunda de lo que son los valores humanos y muestra cómo el deseo de poderse entender de la manera más enjuta posible en los informes prácticos y de negocios había machacado y aplastado la exigencia de expresar con los matices más sutiles la fuerza espiritual del

Latín: ¿lengua viva o lengua “muerta”?

¹ A. Schopenhauer, *Parerga e paralipomena*, Boringhieri, Turín, 1963, p. 1291.

pensamiento propio. Las palabras, se afirma por parte de los herederos de Ockham, son puros *flātūs vōcis*, que por convención de un grupo de hablantes asumen este o aquel significado. No necesitamos, por esto, complejas etimologías que nos reconecten a una cultura europea, sino que siglas como RADAR, LASER, DNA y AIDS son mucho más cómodas y simples para expresar la “realidad de hoy”. La sintaxis casi podría ser abolida –los ingleses casi no la conocen, dado que en el medio de expresión de su mundo se prefieren la parataxis y las ‘*short sentences*’–: se asiste, pues, a una ‘*potenciación del papel desempeñado por el sustantivo con el consecuente debilitamiento del desarrollado por el verbo*’², a una masificación y vulgarización de la forma de expresarse³. Conceptos como éstos podrán transmitirse a los estudiantes con vivacidad y desenvoltura, sin volver demasiado pesada la lección con un cúmulo de nociones desproporcionadas a la edad de los discípulos. Esperamos, de cualquier modo, que las convicciones expresadas más arriba conformen el ánimo del docente en su trabajo cotidiano: para comunicar un entusiasmo es necesario que nosotros mismos estemos verdadera y absolutamente convencidos del valor formativo del latín, y arrastremos casi por contagio a nuestros alumnos a tal pasión: *nēmō dat quod nōn habet*. Ningún método podrá jamás resultar bien, ningún itinerario didáctico podrá nunca surtir efecto positivo y alcanzar éxito, si el enseñante no se ha convencido absolutamente del extraordinario valor de la disciplina que enseña, de la tarea fundamental que le ha sido encomendada de transmitir los contenidos de aquella disciplina a las nuevas generaciones para que no se pierda la memoria histórica, y del camino emprendido para alcanzar el objetivo fijado de antemano.

Hagamos reflexionar a los alumnos sobre el hecho de que el latín ha mantenido hasta el fin del siglo XVIII un absoluto predominio como lengua internacional en el campo científico y, aún hoy, –pese al abandono de su uso en la liturgia– es la lengua viva oficial de la Iglesia católica, con la que se escriben encíclicas, bulas y documentos. Las nomenclaturas científicas, en particular las de la medicina, la zoología y la botánica, están constituidas en una parte fundamental por términos latinos: en numerosas universidades europeas, quienes se matriculan en cursos de biología, ciencias naturales o medicina, deben superar un examen de latín. Infinitas expresiones latinas se usan, tal cual, adecuadamente y también de forma inapropiada: se descarta una idea *ā priōrī*, se concede una distinción *mōtū propriō*, se hace una guerra para poder retornar al *statū quō*, se lamenta que un individuo especial sea *suī generis* (que, además, quiere decir de un género completamente particular y no, como a menudo se entiende, un tipo de temperamento común e indefinible).

² M. Luisa Altieri Biagi, “I gerghi della scienza contemporanea”, en: *Letteratura e scienza*, a cura di A. Battistini, Zanichelli, Bologna, 1984.

³ L. Miraglia, *Il veicolo della cultura unitaria d’Europa: la lingua*, Vivarium Novum, Montella.

Verdaderamente no hay necesidad de subrayar la especial importancia del latín para nosotros, que tenemos el español como lengua materna. En rigor, podríamos decir, sin más, que hablamos el latín moderno, porque el español no es otra cosa que el latín que ha ido evolucionando en España en el curso de los siglos (y lo mismo podemos decir del italiano en Italia, del francés en Francia, del catalán, gallego y portugués en la península Ibérica o del rumano en Rumanía, lenguas que precisamente se llaman también “neolatinas”). Pero hay más. Cuando en la España medieval el latín había llegado a ser una lengua “muerta” (en el sentido que en este momento en la península todo el mundo tenía como lengua materna una neolatina, es decir, el castellano, el catalán o el gallego), todavía dominaba absolutamente como lengua de cultura, y de ella el castellano, por ejemplo, lograba una nueva fuerza, enriqueciendo el vocabulario propio en un proceso que todavía continúa. Mientras palabras como “oro”, “agosto” o “padre” no son sino los vocablos latinos *aurum*, *Augustus* y *pater* que se han mantenido siempre vivos y transformados así por evolución natural, muchas otras palabras españolas (que precisamente se denominan “voces cultas”) se han tomado del latín después de haber sido abandonadas durante muchos siglos o haber vivido sólo en medios cultivados (por ejemplo: “áureo”, “augusto” o “patrimonio”). Aprender latín significa, pues, conocer mejor el castellano, catalán o gallego, usar correctamente la lengua de todos los días y formarse ese gusto que nos permita leer a nuestros grandes escritores con una sensibilidad más sutil hacia su estilo. No es, en suma, como sabe todo docente, una exageración decir que es necesario aprender latín para saber bien español.

Saber latín para conocer las lenguas de la península Ibérica

Se puede añadir que el latín es también la base para aprender bien las lenguas extranjeras. Más de la mitad del vocabulario inglés, por ejemplo, está formado por palabras que, directa o indirectamente, derivan del latín. Es cierto que, para nosotros, que hablamos una lengua neolatina, muchas de estas palabras son bastante comprensibles aunque no sepamos latín; pero sólo conociendo el latín podremos orientarnos en el problema de su ortografía. En palabras francesas como *herbe* y *théâtre*, o palabras inglesas como *triumph* y *human*, que por la fonética nos hacen evocar rápidamente las correspondientes palabras españolas, se puede incurrir en algún tosco error de ortografía si no se conocen las formas latinas de las que derivan: *herba*, *theātrum*, *triumphus*, *hūmānus*. Hay, en suma, también muchas palabras que se han conservado en otras lenguas, y no en español, a cuya comprensión se puede llegar más fácilmente a través del conocimiento del latín: piénsese, por ejemplo, en las palabras inglesas *contempt* o *perfunctory*, derivadas respectivamente de *contemnere* y *perfungī* que no han dejado rastro en el español de uso cotidiano. Léanse las palabras de Paoli, uno de los más grandes latinistas del siglo pasado, en un famoso artículo: “Colocar el aprendizaje de una lengua moderna al mismo nivel que el estudio del latín significa desconocer aquella particular ventaja que proporciona el estudio del latín de ser una propedéutica para el estudio de cualquier otra lengua, es decir, de proveer como modelo un método a seguir en el aprendizaje de una

El latín, base de las lenguas modernas

lengua, sea la que sea. Quien ha estudiado con un aprovechamiento normal el latín, cuando tenga que aprender una lengua moderna logra tener una ventaja incalculable por encima de aquel que no sabe nada de latín. Es cierto también que ésta es una afirmación de un dato de hecho que no tiene peso de argumento contra quien se obstina en negarlo. Pero no se puede negar todo. Vemos, por ejemplo, que los estudiantes de Letras de nuestras universidades, los que, por lo general, si han elegido aquella vía, vienen del Liceo con una buena preparación en lenguas clásicas, logran, con no mucha aplicación y sin perder demasiado el tiempo, entender de la mejor manera un texto, pongamos por caso, alemán, incluso si no lo han estudiado en la escuela... Esta aptitud para orientarse rápidamente en el aprendizaje de una lengua viva, ¿de dónde procede sino del hecho de haber estudiado latín como es debido? Alguien objetará: ‘Sucedería lo mismo, si hubiera aprendido portugués’. Y entonces guardo silencio⁴’.

Vigencia de una
apología:
Alcalá-Zamora

A modo de resumen de cuanto se ha expuesto arriba, valgan como ejemplo ilustrativo en el caso de España, no las palabras de un destacado latinista, cuya defensa a ultranza de la lengua del Lacio se presupone, sino la elogiada apología de un destacado personaje de la historia de España, cuya faceta como político eclipsó su producción intelectual. Recogemos un artículo de D. Niceto Alcalá-Zamora (1877-1949), presidente de la II República española desde 1931 hasta 1936, apenas conocido en su prolífica faceta literaria, y miembro activo de las tres principales academias de España. Desde su exilio de Buenos Aires mantenía aún la mente lúcida y sacaba fuerzas para reivindicar el valor de la lengua latina en un artículo titulado ‘EL LATÍN EN LA ENSEÑANZA’, publicado en la revista bonaerense *Leoplán* entre 1936 y 1939⁵. Sus tesis sobre las bondades del latín podrían ser hoy día refrendadas y apoyadas por cualquiera de nosotros desde la primera hasta la última letra:

Provecho general para la cultura

“...Quiero aplaudir a la reforma que generaliza e impone en el plan de estudios el del latín. Mi humilde elogio no es recusable, ya que no soy profesor, y ni siquiera mi edad y mis circunstancias me permiten acudir a esas clases como lo único que podría ser: un alumno aplicado, entusiasta y, si en estos asuntos cupiere, fanático en la admiración hacia aquella lengua inmortal, aunque la llamemos muerta. No se trata de un homenaje tardío y romántico que la cultura agradecida tribute al latín, y así de un servicio positivo directo y grande que éste prestara a aquélla en todas sus formas o manifestaciones. Al fin es el idioma que ha mantenido

⁴ U. E. Paoli, “Latino si o latino no?”, en: *L’osservatore politico e letterario*, diciembre, 1959.

⁵ Alcalá-Zamora, N. “El latín en la enseñanza”, en *Niceto Alcalá-Zamora. Obra completa, Artículos publicados en la revista “Leoplán” de Buenos Aires*, Patronato ‘Niceto Alcalá-Zamora y Torres’, Priego de Córdoba, 2003.

durante siglos el esplendor de la civilización y sobre toda la universalidad solidaria de la misma. Nos equivocáramos creyendo que tal eficacia ha quedado limitada al orden religioso, al jurídico y al literario. Olvidáramos con ello que no se ha extinguido, cual veleidad caprichosa de Linneo, la nomenclatura de las ciencias naturales, y que en ellas están basadas otras profesiones muy apartadas de las letras, con la sola excepción de algunas especialidades, aunque no todas ni mucho menos, de la ingeniería, para las cuales pueden bastar los estudios de las matemáticas y los de física y química.

Además, aun en las zonas más prácticas y distantes de la literatura, se siente la necesidad de los estudios clásicos, representados tan simbólicamente por el latín, así como se notan pronto los daños cuando se suprimen aquéllos. Hace tiempo surgió en Francia, desde el ambiente industrial y mercantil, la expresión de alarma ante el descenso de nivel, aptitud y eficacia que el modernismo anticlásico producía en las facultades de los estudiantes, para iniciativas personales, dotes de organizadores y acierto en la propaganda, forma y presentación de los proyectos. Esa remota influencia pudiera ser explicada por la circunstancia de que a un lado el latín con sus flexiones y sintaxis, y al otro las matemáticas obligando a discurrir, son sin duda las disciplinas de segunda enseñanza que, aparte su propio contenido, enseñan y adiestran más en general, como impulsos y ejercicios de agilidad mental. (...)

Presencia del latín no sólo en ámbitos humanísticos

Mejor aprecio y mayor dominio del idioma propio

En cualquier país favorece notablemente a la cultura el estudio del latín por alejada que de éste se encuentre la lengua nacional respectiva; y buena constante prueba de ello ha sido la preocupación sentida y satisfecha tanto en Inglaterra como en Alemania. Pero cuando se trata de nosotros no es tan sólo que la lengua materna, cual ha de ocurrir siempre en cualquier parte, sirva de instrumento y vehículo para aprender el latín, sino que además éste explica y hace apreciar el idioma castellano, en lo todavía coincidente, en lo aun parecido y hasta en lo ya notablemente diferenciado. Por eso tal vez la denominación más acertada entre las varias que ha solido llevar la asignatura o materia fue la de “Latín y Castellano”, porque el estudio comparativo nos sirve para mejor comprensión y uso del idioma propio.

Comprobamos estudiando latín que nuestra conjugación, como en general en las otras lenguas de aquél derivadas, aminoró inevitablemente la riqueza, por la atrofia de la voz pasiva y la formación de tiempos compuestos en la activa; pero observamos también, mediante fácil comparación entre las lenguas vivas, que todavía hemos mantenido y gozamos magnífica herencia de la conjugación latina, incluso superada en los tiempos del subjuntivo, lo cual da esplendor al habla y a la literatura.

Hemos perdido en rigor, como en las otras lenguas humanas, la verdadera declinación latina, conservada con pobreza para los pronombres, donde aquélla fue ya de lo menos espléndido que dentro de la clásica hubo. Pero, con todo, aún nos explican mucho y aún lo aclaran todo las desinencias o terminaciones de los verdaderos casos latinos. Nuestra llamada declinación mediante preposiciones resulta sutil, teórica, borrosa y olvidadiza, como en las lenguas hermanas, mientras que las formas latinas, diferenciadas de modo gráfico, sonoro y aun tangible, sirven para iluminar sus equivalencias contemporáneas, evitando que las confundamos, como suele ocurrir, sobre todo cuando una misma preposición sirve de dos casos distintos. El latín diferencia claramente el dativo del acusativo, y con ello el complemento indirecto del directo, evitando las dudas posibles por el empleo común de la preposición 'a'. Más frecuente y expuesta a dislates resulta la confusión entre el genitivo y ablativo por servirlos indistintamente la preposición 'de'. Esa otra confusión conduce por ejemplo a la desatinada aplicación de posesivos a los adverbios de lugar o situación, al decir "delante, encima mío; debajo, detrás tuyo", en vez de "encima, delante de mí; detrás, debajo de ti". Claro está que, para comprender la magnitud y evidencia del indiscutable error bastan observaciones sencillas, puesto que en un relato de navegación decimos "cerca o lejos de tierra" y no "cerca o lejos terrestre"; y al fijar en un campeonato internacional la situación de un país en el respectivo deporte leemos "detrás de Inglaterra", "delante de Suecia", y no "detrás inglés", "delante sueco". Con todo, el estudio gramatical bien hecho es el que muestra y disipa el desatino.

Debemos conservar como inestimable tesoro la libertad de construcción, que hemos heredado del latín, y que en signo de pueblo ágil y artista hasta en sus masas incultas, capacitado para usar la libertad sin más guía que el acierto de la inspiración, no otro freno que la intuición del buen gusto opuesta a la violencia de arbitrarios descoyuntamientos. De todas maneras la enseñanza comparativa del latín sirve para mostrar hasta dónde podemos llegar aún nosotros en el amplísimo hipérbaton característico de aquél, y dónde hemos de pararnos, a fin de evitar los despeñaderos, de que se vieron alejados los franceses por su construcción directa, pero donde cayeron los españoles más eminentes alentados por la proximidad incomparablemente mayor de nuestra sintaxis respecto de aquella que forjaron los latinos. Libres ya de las exageraciones renacentistas, evitaremos violencias de las que no se libraron ni Cervantes en "El Quijote", ni Lope, aunque de ellas se burlara en "La Gatomaquia", y que sobre todo llevaron al genial y tan discutido Góngora a hundirse, desde la cima de su claridad inicial y natural recobrada siempre cuando quiso, en las simas tortuosas y oscuras de su desaforado albedrío sintáctico.

Más alta y justa estima de nuestra civilización

El estudio del latín nos hace apreciar que nuestra cultura, juntamente con la de Italia, forma la pareja de civilizaciones, que sin ser las más viejas resultan las más antiguas entre las subsistentes sin eclipse, y las más perennes entre las añejas. Vemos que en las constelaciones de la literatura latina formaron pléyade insigne los españoles, con esplendor y relieve tales, que de no haber pertenecido a otros países, aún atronarían éstos al mundo, echando las campanas a vuelo para tocar a gloria. Algunas veces he dicho yo a los argentinos, que siendo latinos por herencia materna directa, o sea española, lo son en forma especial, pudiendo permitirse el lujo de decir a quienes les brinden el obsequio de latinidad que Séneca y Lucano pueden pasar por argentinos como nacidos en Córdoba, y que aún cabe cerrar a un triunvirato con Quintiliano, que vino al mundo en la Rioja. Broma parece por tratarse de la Córdoba y la Rioja de España; pero casi en serio puede tornarse, porque, como recordaba Bello, en literatura los españoles de los siglos anteriores a la emancipación americana son ascendientes comunes y patrimonio de gloria indivisible para los que hablamos el mismo idioma allá o acá.

El Latín como instrumento para apreciar la cultura propia

El Latín mostrará más claro el derecho de todos nosotros a ser sus herederos (de verdadera primogenitura en parto gemelo con los italianos) sin necesidad de extraño e interesado regalo. Así aumentará sin vanidades de orgullo la tasación de nuestra propia estima. A poco de llegar a América, en uno de los primeros libros por mí aquí publicados: ‘Nuevas Reflexiones sobre las Leyes de Indias’, comenté el contraste lamentable entre el descuido y aun desdén respecto de la lengua latina y el uso prodigado de la denominación en que tal objetivo sella la América de habla hispana y portuguesa; y decía en sustancia: menos América latina y más latín. Por el estudio generalizado de éste se empieza, y es buen comienzo.’

La lengua latina, vínculo entre España y América

Sin embargo, incluso estando perfectamente claras las ventajas que puede deparar a los alumnos el conocimiento del latín, puede ocurrir que se dediquen al estudio de esta lengua con un cierto escepticismo en torno a su posibilidad de éxito. Y esto es perfectamente comprensible, porque es una opinión extendida que el latín es un “hueso duro”, reservado a un círculo restringido de intelectuales, e inaccesible a quien no posea una aptitud especial para las lenguas. Entre otras cosas, los estudiantes llegan a menudo prevenidos por las experiencias de los hermanos mayores o de los amigos que, atormentados por las retahílas gramaticales difícilmente comprensibles en los contextos lingüísticos, se convierten en propagadores de la idea de que el latín es una lengua inútil, que no basta una vida para aprenderlo y que el asunto, con el esfuerzo que requiere, no vale la pena. Hablando de la educación en la antigua Roma, Indro Montanelli nos decía lo siguiente: “Sabemos, empero, con certeza, que

(los muchachos romanos) tenían que fatigarse menos que los de hoy. El latín lo sabían ya. Si hubieran tenido que estudiarlo, decía el poeta alemán Heine, no habrían encontrado jamás tiempo de conquistar el mundo”⁶. Es necesario erradicar del todo esta idea y demostrar que no es verdad en absoluto.

Transmitir entusiasmo y erradicar los prejuicios: todos pueden aprender latín

En España, los alumnos que estudian latín comienzan en torno a la edad de quince o dieciséis años. Buena edad para que se entusiasmen al entrar en un mundo nuevo, de cuya clave, un poco por las características propias de la edad, podrán jactarse de ser depositarios. Sugíraseles este entusiasmo: déjeseles perfectamente claro que no estudiarán sólo abstractas reglas gramaticales, sino textos y lengua viva desde el primer día: garantíceseles el hecho de que comprenderán todo, que el latín será fácil para ellos, que llegarán hasta a hablarlo con fluidez. El éxito que los alumnos previsiblemente obtendrán en su plan de estudios con LINGVA LATINA será para ellos desde el comienzo la confirmación de nuestras palabras: explíqueseles y dígase con letra clara que hoy, desdichadamente, la mayoría de los estudiantes de nuestros Institutos no aprenden latín y que, tradicionalmente, lo más frecuente era que aprendieran a odiarlo, porque la enseñanza se ha impartido, obligados por las circunstancias, con métodos que ciertamente no son los más apropiados para aprender una lengua y que, ni más ni menos, ponen por ello una dura prueba a su capacidad y paciencia. Subráyese la novedad de los instrumentos que tienen a su disposición y asegúrese que ellos, que pueden estudiar con un método universalmente reconocido como el instrumento ideal para aprender bien una lengua, sin inútiles pérdidas de esfuerzo, alcanzarán su objetivo, con tal que pongan empeño en una medida razonable.

Hágase hincapié en que cualquier individuo normal, dotado de buena voluntad y de interés hacia el estudio, puede aprender latín. Pueden, pues, lograrlo perfectamente y llegar a aprender latín sin agobiarse con la gramática y el diccionario, sin perderse en el laberinto del análisis lógico y de las traducciones, sin tener que almacenar en la memoria infinitas reglas gramaticales con las correspondientes excepciones. Pueden ellos comenzar enseguida a leer y comprender el latín. Esto no significa que no deban estudiar la gramática y no tengan que alcanzar un dominio lingüístico: todo consiste en ver si la gramática es funcional para la lengua o la lengua para la gramática. Es una especie de “revolución copernicana” de la enseñanza.

Ventajas del método inductivo

Precisamente éste es el secreto del método según el cual se ha organizado el curso LINGVA LATINA. El texto está ensamblado de tal manera que el significado de todas las palabras y de las formas

⁶ Indro Montanelli, *Historia de Roma*, Milán, 1957 (trad. española: D. Pruna, Plaza y Janés, 1994).

gramaticales nuevas resultan claras por el conjunto del discurso. Se evita así la tortura de tener que consultar continuamente la gramática y el diccionario, y se experimenta la satisfacción de resolver todo por uno mismo, por el propio razonamiento, mediante una actividad que es también una útil gimnasia mental. Y dado que el texto que los alumnos deben leer es instructivo y placentero a un tiempo, el aprendizaje del latín deviene una labor atrayente o, mejor, directamente fascinante.

Labor fascinante, hemos dicho, pero siempre labor. No es necesario dar a entender que se puede aprender latín mientras se duerme o de cualquier manera sin ningún esfuerzo. Nada se obtiene con la inercia. Para seguir el curso con todo el provecho que se debe obtener de él, se necesita voluntad y energía, tanto por parte del alumno como del profesor. Es preciso trabajar en los textos con perseverancia y continuidad, si es posible todos los días. Pero cuando no faltan deseo e interés, el trabajo se torna en un juego, y resulta doblemente eficaz. Si perseveran, también ellos podrán alcanzar esta pericia.

Necesidad de empeño

ESTRUCTURA DEL CURSO

El curso LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA se compone de dos partes principales, Pars I: FAMILIA ROMANA, el curso elemental, y Pars II: ROMA AETERNA, el curso avanzado, con un índice común: INDICES.

Los materiales del alumno

La primera parte, FAMILIA ROMANA, constituye una obra de 328 páginas divididas en 35 capítulos. Cada capítulo se divide en 3 o 4 lecciones (*lēctiōnēs*) y consiste en varias páginas de texto seguidas de una sección gramatical (*Grammatica Latīna*) y tres ejercicios (*Pēnsa*). Al final del volumen se recogen una tabla de paradigmas, un calendario y un léxico (*Index vocābulōrum*).

Hemos dicho una obra, pero podríamos decir, sin más, una “novela”. Una verdadera novela escrita completa y exclusivamente en latín y que, sin embargo, puede ser leída y comprendida desde la primera hasta la última página incluso por quien, al inicio de la lectura, no sepa ni siquiera una palabra de latín.

Una verdadera “novela” en latín

Es una experiencia que se puede realizar fácilmente. Se verá al punto, de hecho, que no se trata de leer un texto árido construido con el único fin de servir de ejemplo de las reglas gramaticales. Desde el primer capítulo, nos sumergimos en la lectura de un texto que tiene una trama, unos personajes, un desarrollo lleno de vitalidad. Esta característica es fundamental para la implicación de los alumnos: el material que constituye el curso se ha estudiado de forma tal que suscite y capte el interés de los alumnos a medida que se avanza en la lectura. En efecto, si el alumno está interesado en la materia y el argumento, no sólo avanzará

siempre con un renovado empeño en el estudio de la lengua y alcanzará con mucha mayor velocidad la meta del conocimiento lingüístico, sino que no tendrá la odiosa impresión de estar leyendo un texto elaborado únicamente con el fin de hacerle aprender reglas gramaticales y obligarlo a ejercitarlas; estará atento, además, a los aspectos de civilización, al carácter y comportamiento de los personajes que dan vida a la historia, al bagaje cultural del mundo romano, y llegará a penetrar con mayor efectividad en el medio de expresión de aquel mundo.

Una lectura
cautivadora

El primer capítulo ofrece algunos apuntes geográficos en torno al imperio Romano. Esta primera parte es introductoria, y no entra aún *in mediās rēs*. A continuación, en cambio, los alumnos conocerán a una familia romana, cuyas vicisitudes cotidianas se desarrollarán en los siguientes capítulos. Es un cuadro en el que no faltan motivos de interés y puntos de partida directamente dramáticos. Los estudiantes verán desenvolverse ante sus ojos la vida cotidiana de los antiguos romanos, podrán revivir páginas de historia y de leyenda, de la mitología clásica y del cristianismo naciente. Acompañarán en una peligrosa navegación a un esclavo fugitivo y a la persona que ama, seguirán a los muchachos romanos a la escuela y a las legiones romanas en la campaña de Germania, participarán en las ceremonias y banquetes de un mundo tan distante de nuestras costumbres: vivirán, en suma, día a día la vida de la antigua Roma. Y a través de esta experiencia del mundo clásico llegarán, por sí mismos y con la ayuda del profesor, a la capacidad de leer y comprender la literatura latina: la verdadera literatura latina: Livio, Nepote, Salustio, Cicerón, Ovidio en versión original. Si el texto se ha usado correctamente, esta expectativa de leer con fluidez incluso textos latinos tradicionalmente considerados “difíciles” no se verá decepcionada.

El valor de las
ilustraciones

Las ilustraciones y los mapas geográficos abundan en todos los capítulos y convierten en más inmediata la evidencia del texto: costumbres, objetos de uso cotidiano, edificios públicos y privados, mobiliario, etc., todo se ha reconstruido en ilustraciones que se atienen escrupulosamente a los datos de la literatura y de la arqueología. Pero la función de las imágenes no es sólo el de ilustrar de una manera viva el ambiente, las personas y situaciones de las que habla el texto. Son ante todo un precioso apoyo para aprender latín. Las imágenes, en efecto, están acompañadas generalmente por un texto explicativo en latín, es decir, que “habla” en latín, da un significado preciso y evidente de la palabra latina. De esta manera, con la ayuda de las imágenes, los alumnos “ven” aquello que se describe y asimilan el latín como una lengua viva. Es la tradición didáctica iniciada por Comenius, y que –quién sabe por qué– no sólo ha sido abandonada, sino a menudo hostilizada por nuestra didáctica de planteamiento filológico-gramatical, como si fuera “menos seria”. Comenius, el gran pedagogo del siglo XVI, había escrito esta premisa a su edición del *Orbis sēnsuālium pictus*: “*Sēnsūs... obiecta sua semper quaerunt, absentibus illīs hebēscunt, taediōque suī hūc illūc sē*

vertunt; praesentibus autem obiectis suis hilarēscunt, vīvēscunt, et sē illīs affīgī, dōnec rēs satis perspecta sit, libenter patiuntur. Libellus ergō hic ingenīis... captīvandīs et ad altiōra studia praeparandīs bonam nāvābit operam”⁷. Creemos que estas palabras pueden valer como prefacio también para el criterio seguido en el curso LINGVA LATINA.

Como complemento a FAMILIA ROMANA encontramos cuatro libros de gran utilidad: dos en latín, COLLOQVIA PERSONARVM y EXERCITIA LATINA I, y dos en castellano. El primero comprende una serie de veinticuatro capítulos, que siguen los correspondientes del volumen FAMILIA ROMANA: primer capítulo, *colloquium primum*, capítulo segundo, *colloquium secundum*, y así sucesivamente. El fin de los *colloquia* es poder repetir el vocabulario y las estructuras gramaticales encontradas en los capítulos. La estructura dialogística permite también una posible dramatización. Similares escenitas representadas en clase podrán constituir, además, hasta final de curso, una labor de animación teatral para crear un pequeño espectáculo. La utilidad de un trabajo de este tipo para el aprendizaje del léxico y para la transformación de las estructuras gramaticales en automatismos –que es el fin último que debe plantearse todo docente– es enorme.

El segundo volumen, EXERCITIA LATINA I, recoge más de 400 ejercicios adicionales. Como los *pēnsa* al final de los capítulos de FAMILIA ROMANA, los *exercitia* sirven para el refuerzo de la morfología, sintaxis y léxico y para evaluar, a través de preguntas en latín, la comprensión del texto que se ha leído. Pero, mientras que los *pēnsa* atañen al capítulo completo, los *exercitia* hacen referencia a las *lēctiōnēs* individuales, normalmente tres, de cada capítulo (en FAMILIA ROMANA el inicio de cada *lēctiō* se indica en el margen interno con un número romano, *I, II, III...*) Consideramos estos ejercicios adicionales de la máxima importancia, porque los estudiantes alcanzan un dominio pleno de los instrumentos lingüísticos. Lo mejor sería no dejar ninguno, y procurar que los alumnos los completen en su totalidad. Partiendo de la base de que los textos de FAMILIA ROMANA han de leerse y estudiarse todos enteramente en clase por parte del docente y de los alumnos en voz alta, con una lectura expresiva y guiada por parte del profesor, nos inclinamos por aconsejar que, la mayoría de las ocasiones, los *exercitia* se asignen como tarea individual para desarrollar en casa: si por un lado, en

Complementos:
I.- *Colloquia*
Persōnārum

II.- *Exercitia Latīna*

⁷I. A. Comenius, *Orbis sēnsuālium pictus: hoc est omnium fundāmentālium in mundō rērum et in vītā āctiōnum pictūra et nōmenclātūra*, Norimberga, 1658: “Los sentidos... siempre buscan sus objetos: en ausencia de éstos languidecen y, por el tedio, se dirigen para un lado y para otro; en cambio, cuando los objetos están presentes, al punto se regocijan, se avivan y de buena gana consienten detenerse fijamente en ellos, hasta que se haya examinado suficientemente el fondo. Este librito, pues, prestará un buen servicio para cautivar los ingenios y prepararlos para estudios más elevados”. Trad. de la edición italiana del texto de Marta Fattori, en: Comenius, *Opere*, UTET, Turín, 1974, pág. 564.

efecto, estamos firmemente convencidos de que la mayor parte del proceso de aprendizaje debe verificarse en clase, y bajo la atenta guía del docente, no puede, por otro lado, negarse que es necesario un momento de asimilación y de ejercicio individual que todo alumno debe hacer por sí mismo. Sirva esto como regla general: pero todas las “reglas” de este tipo, naturalmente, deben cogerse *cum grānō salis*, y no les será perjudicial si a veces –especialmente en los primeros momentos, para permitir a los estudiantes familiarizarse con los distintos tipos de ejercicios– también esta parte de labor se lleva a cabo en el Instituto conjuntamente entre el profesor y los alumnos. Lo que no nos cansaremos de recomendar (y volveremos sobre esta cuestión más adelante) es que, individual o colectivamente, *todos* los ejercicios se corrijan, por norma, en clase por parte del profesor. Dado que FAMILIA ROMANA y EXERCITIA LATINA I ya existen en versión CD-ROM, la solución y la corrección de los *pēnsa* y *exercitia* puede verificarse por ordenador, si el Centro de enseñanza dispone de la infraestructura necesaria.

III.- *Morfología latina & Vocabulario*

El tercer volumen de la serie, MORFOLOGÍA LATINA & VOCABULARIO, comprende una síntesis ordenada de la morfología, incluyendo catálogos de verbos irregulares y de todos los sustantivos, adjetivos y verbos que se encuentran en FAMILIA ROMANA, además del léxico completo en español. A esta *Morfología* se le añadirá en breve una *Sintaxis latina* con el tratamiento sistemático de los principales temas de la sintaxis de los casos, del verbo y del periodo oracional de forma más bien tradicional. Todo ello se complementará con un conjunto de cuadros esquemáticos que resumen los aspectos más destacados de la evolución del latín al español (vocalismo, consonantismo, morfología, etc.), apartado que la mayoría de los profesores de latín imparten, con mayor o menor amplitud, en alguno de los dos cursos del Bachillerato.

IV.- *Latīnē discō*, el ‘Manual del alumno’

Las *instrucciones* son también un indicador de trabajo para el docente

Por último, y como complemento indispensable para la enseñanza en el aula, FAMILIA ROMANA se presenta acompañado de un cuaderno en español titulado LATINE DISCO, *MANUAL DEL ALUMNO*. Este manual comprende una introducción al estudio y las instrucciones para cada capítulo. Estas “instrucciones” ofrecen al alumno una orientación sobre la materia que se debe observar en los diferentes capítulos y llaman la atención sobre pasajes de especial relevancia. Constituyen también un instrumento válido para el docente, porque en ellas se incluyen todos los puntos básicos sobre los que es necesario detenerse en el transcurso de la explicación. Quede perfectamente claro, sin embargo, que aconsejamos que los alumnos no lean estas instrucciones antes de haber estudiado minuciosamente los capítulos a los que se refieren; y ello por la simple razón de que deberán ser capaces de hacer sus propias observaciones lingüísticas y de superar por sí mismos aspectos que les resultarán difíciles (y póngase gran atención a que éste es el mejor procedimiento para asimilar perfectamente una lengua).

El volumen LATINE DISCO es un instrumento de ayuda válido para los alumnos. La experiencia didáctica demuestra que el joven necesita una base escrita sobre la que pueda, en cierto modo, encontrar las explicaciones del profesor, repetirlas, fijarlas. No es infrecuente, además, el hecho de que algún alumno no pueda asistir a clase durante periodos más o menos prolongados: un texto como el del ‘Manual del alumno’ le hará menos complicado continuar manteniendo, cuanto menos, las líneas directrices del *iter* que sus otros compañeros estarán siguiendo en el aula bajo la guía del profesor. Confiamos de esta forma en haber obrado con agrado para docentes y alumnos, que encontrarán un material abundante, adaptado a las exigencias de la labor de unos y otros. Este manual está escrito en un lenguaje simple y llano, y acompañado de notas y esquemas marginales, que facilitan la memorización de los aspectos básicos de la morfología y la sintaxis. El docente, después de haber completado la lectura comentada de cada capítulo, podrá aconsejar a los alumnos el estudio detallado de las “instrucciones” correspondientes.

Como sabemos, el procedimiento común en los cursos de latín tradicionales (la inmensa mayoría de los existentes en el mercado español) es comenzar por un estudio memorístico de la morfología y la sintaxis de los vocablos que estudian los alumnos desde la primera página del libro elemental, para después verificar el aprendizaje de los conocimientos gramaticales y léxicos por medio de ejercicios, frases sacadas de contexto y traducción literal. Se planteará, pues, más que nunca la cuestión de cómo una obra innovadora como LINGVA LATINA presenta de nuevo un tipo de descripción sistemático, teniéndolo todo en cuenta, muy similar al provisto por las gramáticas en uso conocidas *Urbī et orbī*. En realidad, la crítica que se plantea a la enseñanza tradicional no es la no describir de manera suficientemente correcta la sintaxis latina: un libro como el de Mariano Bassols de Climent⁸, por ejemplo, es, a nuestro juicio, un modelo de claridad asentado sobre sólidos fundamentos científicos, que describe de modo completo y exhaustivo toda la sintaxis latina. El problema radica en ver si, especialmente para un público adolescente –aunque no sólo para éste–, el aprendizaje sistemático de esta descripción científica es el mejor método de aprender la lengua, de apoderarse de las normas que regulan su funcionamiento, no sólo de manera tal que se sepa enunciarlos en abstracto sino que se conviertan hasta tal punto *in sūcum et sanguinem*, que se hayan transformado en automatismos que permitan, sin necesidad de detenerse a pensar, utilizar en contexto tales mecanismos, sobre todo para una lectura fluida con plena comprensión del texto. Estamos firmemente convencidos –y la situación del latín en países como Italia o España nos lo corrobora– de la necesidad de dar un giro radical al proceso de aprendizaje, de suerte que la norma gramatical se localice *primero* en el texto y se extraiga inductivamente del contexto y, *a continuación*, se organice y esquematice

¿Por qué una gramática de tipo tradicional?

El procedimiento inductivo y la fijación de la norma lingüística

⁸ M. Bassols de Climent, *Sintaxis latina*, C.S.I.C., Madrid, 1956.

El criterio de la
“pía reticencia” y
de las aproxima-
ciones sucesivas

de forma sistemática. En nuestro propósito, en suma, esta sistemática descripción de la sintaxis debe ser una “gramática de referencia”, es decir, una especie de obra de consulta, a la que docentes y alumnos lleguen como conclusión final de trabajar un argumento, para poder “fijar” definitivamente la norma. En la mayor parte de los casos no se trata más que de un tratamiento de mayor profundidad de los temas ya tratados en el texto mismo o en las “instrucciones”. Si no queremos actuar de tal modo que nuestros alumnos conozcan una serie de referencias sobre la lengua latina, sin saber después *usar* la lengua ni siquiera en sus aspectos receptivos (lectura y comprensión), deberíamos evitar por completo partir de la norma como ley prescriptiva y después procurar encontrar la aplicación en textos y ejercicios. Se debe, por el contrario, estudiar, es decir, llevar a un siempre mayor grado de conocimiento, lo que se ha asimilado y comprendido ya con el uso. En lo que respecta a la explicación de “reglas” sintácticas, téngase siempre presente el criterio didáctico de la “pía reticencia”: está demostrado que un cúmulo excesivo de nociones administradas de una sola vez es nocivo para su asimilación; será, pues, necesario, presentar los temas destilándolos gota a gota, mediante aproximaciones sucesivas, casi como si de un mosaico o de un juego de construcciones se dieran primero las piezas más importantes, y después las de los contornos.

Pongamos un ejemplo: normalmente, explicando la construcción con el verbo *iubēre*, se tiene por costumbre decir: (1) que *iubēre* se construye con acusativo + infinitivo: *Caesar iubet milītēs rescindere pontem*; (2) que, si la persona a la que va dirigida la orden no está expresa, se usará el infinitivo pasivo: *Caesar iubet pontem rescindī*; (3) que la pasiva se convierte en personal en: *Milītēs iussī sunt rescindere pontem*; (4) que usan también la misma construcción *vetāre*, *sinere*, *prohibēre*, etc. ¿Se puede pensar racionalmente que un alumno pueda retener en la mente a largo plazo y ejercitar suficientemente en el uso una lista de reglas como ésta? y se trata sólo de un ejemplo, ciertamente no del peor de los casos. ¿Cómo proceder pues? Cuando se localice, hágase sólo reflexionar, en un primer momento, sobre el hecho de que *iubēre* se construye con acusativo + infinitivo, y téngase el valor y el ánimo de callar, por ahora, sobre el resto. Es cierto que no es toda la verdad. O mejor, no es un tratado completo de las construcciones del verbo *iubēre*. Pero es preferible saltar momentáneamente en silencio una parte de la verdad, más que correr el riesgo (nos inclinaríamos a decir: más que tener la certeza) de que no quede rastro, después de pocos días, de aquello que habíamos querido dar a conocer, o que, de cualquier modo, entre la “regla” formulada en abstracto y la práctica lingüística queden una *fossa* y un *vallum* insalvables. Hágase únicamente notar que *iubēre* rige acusativo + infinitivo, y además no se haga esta constatación *sīc et simpliciter* por parte del docente, si los alumnos no han razonado primero por sí mismos y han comprendido que, en la regla general de las subordinadas completivas de acusativo + infinitivo, una frase como *Iūlius servum suum Tūsculum īre iubet* (XI, 44-45) equivale a algo similar a “Julio ordena que

su siervo *vaya* a Túsculo”. El alumno tendrá desde este momento en adelante numerosísimas ocasiones de verificar esta “norma” sintáctica, hasta que le resulte espontáneo y natural, al encontrar el verbo *iubēre*, buscar el acusativo y el infinitivo que lo acompañan: y a ello se llegará también a través de un uso activo, reiterado más veces, de tal construcción en ejercicios y conversaciones. Habrá transformado, en suma, una norma gramatical en una “posesión permanente” y en un uso espontáneo y automático, hasta tal punto que le resultaría “extraño” encontrar una construcción diferente. Entonces, y sólo entonces, se podrá añadir otra tesela al mosaico: y, en efecto, el alumno encontrará (*Rēx eum in labyrinthum dūcī iussit* (XXV, 59), el resto más adelante, y así sucesivamente.

La “norma” debe devenir ‘posesión permanente’ y un automatismo lingüístico

Hay, en resumen, una experiencia que cualquiera puede hacer: probemos a darle a un niño sólo las piezas centrales de un puzzle, pero más bien grandes y perfectamente delimitadas: veremos que logrará unirlos sin dificultad. En ese momento, démosle otras tantas para completar un primer marco: no encontrará ningún obstáculo para colocarlo en el lugar adecuado. Procediendo de esta manera hasta un niño puede llegar a componer un mosaico incluso de dimensiones kilométricas.

Probemos a dar ahora al mismo niño el conjunto de miles de piezas de una sola vez, y de dimensiones más reducidas. Dificilmente llegará a concluirlo y es muy probable que pierda pronto la paciencia, dando al traste con todo el juego.

Diremos más: en la enseñanza de la Física es conocido el principio didáctico de la aproximación, a saber: en ocasiones es mejor y más eficaz didácticamente dejar a un lado los detalles para hacer comprender el núcleo esencial de un problema, sin distraer la mente con explicaciones precisas y ciertas, pero que hacen perder de vista el foco de atención sobre el hecho principal. A continuación, una vez comprendido y asimilado el punto esencial, por así decirlo, del tema, se podrá avanzar poco a poco mediante composiciones graduales, y revestir este esqueleto perfectamente sólido de músculos, nervios, venas, piel...

¿Cuándo podrá pues, el docente en este proceso hacer uso –si lo desea, pues pese a ser aconsejable en ocasiones, no es absolutamente necesario– del tratamiento sistemático de la sintaxis? Podrá elegir entre dos soluciones: o (1) inmediatamente después de haber encontrado ejemplos en el texto y haber hecho reflexionar a los alumnos, de modo que inductivamente extraigan ellos mismos la norma: en este caso deberá tener cuidado de hacer detenerse a los estudiantes sólo sobre aquella parte del tratamiento total del tema de la que hayan tenido ocasión de encontrar y discutir ejemplos en el texto, o (2) al final, después de que hayan aparecido ejemplos de todo tipo, se haya reflexionado sobre ellos y los ejercicios y el uso hayan corroborado y confirmado su dominio.

¿Cuándo usar la sintaxis latina?

la *Sintaxis latina*
no está pensada
para la traducción
del español al latín

A tal efecto, quisiéramos resaltar otras dos características de la SINTAXIS LATINA. Antes que nada es necesario subrayar que, en la grandísima mayoría de los casos, no se trata de una sintaxis pensada para la traducción del español al latín –como la mayor parte de las sintaxis tradicionales– sino para una mejor y más profunda comprensión consciente de las estructuras de la lengua que los estudiantes tienen ocasión de encontrar en el material de lectura a su disposición. No se encontrarán, pues, en esta sintaxis apartados que aconsejen “cómo se traduce el verbo ‘hacer’ seguido de infinitivo”, u otras cuestiones de este tipo. Si abrigamos, en efecto, una cierta desconfianza en lo que respecta a la validez de una “traducción” del latín al español en los primeros estadios del aprendizaje lingüístico, allí donde se *traduzca para comprender* el sentido de un pasaje, en lugar de *comprender* para después, eventualmente, traducir, es decir, etimológicamente “transportar” el mismo concepto reformulándolo en otra lengua, con mayor razón tenemos bastantes dudas, en este nivel inicial, en cuanto a la “traducción” del español al latín, que a menudo no se reduce más que a una mera, y más bien mecánica, aplicación de “reglas” por parte de quien no tiene –y no puede tener– “conocimiento” alguno del carácter esencial de la lengua. Si habíamos hablado de competencia activa de la lengua como fundamental en el proceso de aprendizaje –como medio, se entiende, no como fin– pretendíamos referirnos a una producción directa –pruebas orales, respuestas, incluso bien organizadas, a preguntas, ejercicios para completar y de manejo lingüístico– que habitúen a los alumnos desde los primeros días lo máximo posible a *pensar* directamente en la lengua, sin “forzamientos”, que a menudo tienden a ocultar el latín con el español o viceversa. Y por ello, nuestra sintaxis es fundamentalmente descriptiva y no recurre a paralelismos comparativos o de similitud con el español, a no ser allí donde la conveniencia didáctica nos lo aconsejaba y la elasticidad de la sistematización nos lo permitía. Por el mismo motivo, en la inmensa mayoría de los casos, los ejemplos no se han traducido, también para que, como nos hemos esforzado por aclarar más arriba, el alumno debiera llegar a la indagación formal de la “regla” cuando ya resultara capaz de comprender los contextos en los que ésta aparece.

Habituar a los
alumnos a pensar
directamente en
lengua de estudio

Los ejemplos de la
Sintaxis se tratan
en el curso mismo
y forman parte de
la experiencia de
lectura de los
alumnos

En segundo lugar, la sintaxis ejemplifica toda norma, por lo general, con frases y pasajes trabajados en el curso mismo. En algunas ocasiones nos ha parecido oportuno ampliar el radio, recogiendo ejemplos de autores clásicos no presentes en los dos volúmenes de FAMILIA ROMANA y ROMA AETERNA. De hecho, pensamos que también la SINTAXIS se puede convertir en un punto de partida para sentirse atraído por los clásicos. Sí se ha procurado, especialmente en la sintaxis de los casos, acompañar las explicaciones con un número de frases lo más amplio posible: corresponde, obviamente, al docente realizar una eventual selección de los ejemplos sobre los que reclamar fundamentalmente la atención de los alumnos, sobre todo en el caso de que decida presentar “teselas” de la norma a medida que se vayan localizando y comenzando a

desarrollarse en el transcurso de la lectura de los textos. Por último, para evitar la descontextualización, que tanto hemos criticado de los métodos tradicionales, hemos añadido una reseña sobre el autor y el pasaje que se ha tomado como ejemplo. La inmensa mayoría de los ejemplos han sido extraídos de una amplia selección de autores y de contextos “reales”, en correlación con el pasaje de *FAMILIA ROMANA* o *ROMA AETERNA* donde aparece el mismo tipo de fenómeno sintáctico. De hecho, como hemos podido comprobar fehacientemente, la mayoría de las “frases-modelo” que se emplean para demostrar un fenómeno sintáctico en las sintaxis al uso, están estereotipadas y no se localizan en autor alguno. Correspondería, pues, al profesor, hacer uso de los pasajes de nuestra *SINTAXIS LATINA* como una especie de “puente” para comentar determinados autores u obras que no siempre pueden tratarse en clase, o para profundizar en las que se han estudiado.

La *Sintaxis* también puede cautivar a los alumnos

Además de los ejemplos tratados en el contexto de los capítulos que constituyen la experiencia de lectura de los estudiantes, en la *SINTAXIS* se presentarán ejemplos “normalizados”, es decir, extremadamente simplificados, que pueden constituir para los alumnos una base mnemotécnica para la fijación de la norma. Creemos, en efecto, que es mucho más eficaz retener en la mente un ejemplo claro y evidente, del que saber después extraer la “regla” y poder extenderlo a todos los otros ejemplos, que aprender de memoria una definición abstracta separada para cada práctica lingüística concreta.

Siempre nos ha parecido penoso el espectáculo no infrecuente de estudiantes que saben enunciar perfectamente la “regla” de *videor* o de la perifrástica pasiva, aunque de manera más bien complicada, y después, cuando se les pide que formulen un ejemplo, no son capaces o incurren en errores garrafales.

El vocabulario latino, *Index vocabulōrum* (pág. 313-326), como apéndice a *FAMILIA ROMANA*, registra en orden alfabético todas las palabras latinas del curso, indicando el lugar en el que cada una aparece por primera vez. Gracias a este repertorio los alumnos pueden encontrar inmediatamente el pasaje donde se explica una palabra cuyo significado hayan olvidado puntualmente, y el docente puede en cualquier momento remontarse a la primera aparición de un término o, aprovechando el *Index grammaticus* (pág. 326-327), de una norma gramatical que pretende explicar con mayor profundidad.

Las listas de vocabulario

EL VOCABULARIO LATÍN-ESPAÑOL, publicado junto con la *MORFOLOGÍA*, es una especie de “salvavidas” y debe usarse sólo en casos excepcionales. El sentido de las palabras nuevas, de hecho, debe extraerse del contexto, es decir, es necesario comprender el latín por medio del latín. Por ello, este Vocabulario es sólo un instrumento a disposición de los alumnos para el trabajo en casa, para verificar la

Vocabulario latín-español

exactitud de una interpretación que no les parece segura, o precisamente cuando, en ausencia del profesor, adviertan que no alcanzan a entender *per se*: como para otros instrumentos de “salvamento”, también para este Vocabulario auguramos que los estudiantes no tendrán necesidad de usarlo.

Curso de Latín interactivo:
CD-ROM *Familia Rōmāna*

El *Curso de Latín Interactivo* (en dos CD-ROM) ha contribuido a ofrecer un aire innovador del método, haciéndolo totalmente compatible con nuestros tiempos, y especialmente recomendable para los centros educativos donde el ordenador es una herramienta de trabajo cotidiano. En él tanto el alumno como el profesor encontrarán no sólo las imágenes que corresponden a las páginas que están estudiando en clase, sino que tendrán también la oportunidad (inédita en otros libros de texto al uso) de oír el texto siguiendo la pronunciación clásica, tal como se le ha enseñado desde los primeros compases del curso. Todo ello se complementa con ejercicios (*Pēnsa* A, B, C), a los que el alumno está sobradamente habituado y que permiten la posibilidad de auto-corrección. De la misma manera, el CD-ROM *Exercitia Latīna I* permite la realización y auto-corrección de los ejercicios adicionales.

CD-ROM
Exercitia Latīna I

ROMA
AETERNA, el
curso avanzado
Indicēs

La segunda parte de LINGVA LATINA, que lleva por subtítulo ROMA AETERNA, es el curso de perfeccionamiento, que puede estudiarse a continuación de FAMILIA ROMANA. El volumen INDICES, que forma parte integrante de ROMA AETERNA, abarca todas las palabras comprendidas en FAMILIA ROMANA y ROMA AETERNA, e incluye también un índice analítico de todos los nombres que se recogen en los volúmenes, una lista de *fāstī consulārēs* y *fāstī triumphālēs* y de temas nominales o verbales diferentes (como *tul-* y *lāt-* respecto a *fer-*) o simplemente modificados.

Exercitia Latīna II

El volumen EXERCITIA LATĪNA II recoge 290 ejercicios complementarios que se refieren a las 115 lecciones en las que se dividen los capítulos de ROMA AETERNA. Igual que a FAMILIA ROMANA, a ROMA AETERNA le corresponde otro *Manual del alumno* en español, LATĪNĒ DISCŌ II.

Latīnē discō II

CD-ROM *Rōma Aeterna* y *Exercitia Latīna II*

Profesores y alumnos podrán trabajar también con la versión interactiva del segundo curso en CD-ROM: *Roma Aeterna*, con la posibilidad de auto-corrección de los *Pēnsa* A, B, C y *Exercitia Latīna II*, que permite la realización y auto-corrección de los ejercicios adicionales.

GUÍA PARA EL ESTUDIO

Damos ahora algunas indicaciones que permitirán comenzar la enseñanza de modo tal que los alumnos puedan sacar el máximo provecho del estudio, es decir, asimilar todo lo que leen sin ninguna pérdida de esfuerzo y, por tanto, en el menor tiempo posible.

En primer lugar, recomendamos estudiar las páginas 6-9 del *Manual del alumno*, dedicadas a la pronunciación. Sin querer entrar en la *vexāta quaestiō* de la “mejor” o “peor” pronunciación del latín, es un hecho que, después del congreso internacional de Avignon en 1956, en la mayor parte de los países de Europa se acordó adoptar en las escuelas y las Academias la considerada pronunciación *restitūta*, esto es, aquella que, con una cierta verosimilitud y una fundada aproximación, se considera que fue la pronunciación clásica del siglo I a. C. Pero esta cuestión plantea problemas de diverso tipo en algunos países de nuestro entorno: en Italia, sin ir más lejos, la intensa tradición de la Iglesia católica y otros varios factores históricos y culturales no han favorecido, más bien diremos que han obstaculizado resueltamente, la introducción de la *restitūta* a nivel escolar y universitario. No obstante, la pronunciación ‘italiana’ o ‘eclesiástica’, de hecho, tiene también una validez y una tradición histórica propias que remontan a la antigüedad tardía y se ha transmitido a través de las solemnes notas de la liturgia gregoriana y la transmisión *vīvae vōcis ōrāculō* de las *scholae* y de los monasterios hasta el medievo. Surge así una segunda cuestión: si el latín ha de estudiarse en la perspectiva de leer no sólo autores de la antigüedad clásica, sino también obras medievales, renacentistas y modernas de nuestra cultura occidental, parece no sólo más bien discutible, sino también bastante antihistórico leer, por ejemplo, a Santo Tomás, Giordano Bruno o Galileo con la pronunciación de Cicerón o César. Lo que parece verdaderamente absurdo es que, no sólo los alumnos, sino también a menudo los docentes sepan poco o nada sobre las investigaciones históricas que han conducido a la reconstrucción del modo de pronunciar de la época clásica perpetuado con pocas variantes, al menos hasta el siglo V d.C. Si, así pues, se considera oportuno que los estudiantes, en un primer contacto con el latín tengan que “toparse” con un capítulo, por muy elemental que sea, de fonética latina relativa a la pronunciación *restitūta*, no estará fuera de lugar que el mismo docente procure una adecuada síntesis de las principales características de las dos maneras de pronunciar el latín vigentes en Europa y comente *grossō modō* las características de la pronunciación “italiana”, a causa de su mayor repercusión a lo largo de la historia que otras formas “locales” de pronunciar el latín. En un estadio más avanzado del curso, cuando los alumnos se hayan familiarizado en ese momento con la lengua y hayan aprendido a apreciar su belleza sin amedrentarse ya por la fama de dificultad abstrusa y de ininteligibilidad que desdichadamente le acompaña, nos parece necesario que profundicen, a través de un estudio puntual de las páginas a las que hacíamos

La pronunciación
del latín

referencia más arriba, en el estudio de cómo pronunciarían los antiguos romanos y del esfuerzo realizado por los estudiosos para reconstruir la articulación exacta de los sonidos. Un estudio de tal género será después fundamental para comprender la evolución fonética de las palabras latinas en las lenguas romances. Nadie podría entender, por poner sólo un ejemplo, por qué en español se dice “suelo” para indicar la parte inferior de algo, y “sólo” en el sentido de “solamente” si cree que derivan de un homófono perfecto *solum*. En realidad, entre la palabra latina que significaba “suelo” y la forma adverbial *solum* había diferencia, y no era pequeña: se trataba de la cantidad de la *o*, que provocaba así que ya en época clásica una palabra se pronunciase de manera diferente. Decídase, pues, el momento de hacer afrontar a los alumnos este estudio de forma más profunda: si se considera que se debe aplazar para un segundo momento –como nosotros mismos juzgamos más oportuno– dense algunas nociones fundamentales muy brevemente y aconséjeseles que lean con un poco de atención la comparación entre la pronunciación latina clásica y post-clásica (*Manual del alumno*, pág. 6-9), subrayando, sobre todo, la pronunciación de los diptongos *ae* y *oe*, del grupo *ti* seguido de vocal y del grupo *ph*. Pásese, por ahora, de largo sobre el resto y hágase hincapié en la regla fundamental de la penúltima, que aparece enmarcada en la pág. 9 del *Manual*. Normalmente se dice que *el acento latino recae siempre sobre la penúltima sílaba, si es larga; si es breve, se retrae hasta la antepenúltima, y nunca más allá de ésta*. Esta definición, a pesar de repetirse a menudo en cientos de gramáticas, parece más fácil, pero en realidad crea algún problema didáctico añadido. No establece distinción, por ejemplo, entre la cantidad de la sílaba y de la vocal en la que termina la sílaba. No obstante, en primera instancia nos parece que esta diferencia puede obviarse, con tal que después se vuelva a hallar el momento, en el transcurso de los dos años de estudio de la lengua, para regresar sobre la cuestión con el fin de precisarlo mejor. La diferencia entre *cantidad silábica* y *cantidad vocálica* no es, de hecho, de tan simple intuición como podría parecer, y ciertamente deja desconcertados a los jóvenes de dieciséis años no habituados a este tipo de planteamientos.

Por otra parte, para el fin que aquí nos proponemos, subrayar esta distinción no es absolutamente necesario. En realidad, la definición tradicional de la ley de la penúltima plantea muchos otros problemas: será necesario, en efecto, explicar cuáles son las sílabas largas: 1) las que contienen una vocal larga por naturaleza (y el alumno se preguntará que significa que una vocal sea larga “por naturaleza”); 2) aquellas que contienen una vocal breve por naturaleza pero, como se dice con poca exactitud científica, “larga por posición”, es decir, seguida de dos o más consonantes –excepto en el caso de muda + líquida (y que necesita explicar qué son las mudas y las líquidas)– o de consonante doble (o sea, *x*, *z* e *i* consonántica, como en *maior*, *peior*, etc., lo que provoca un problema ulterior al alumno, que siempre ha considerado *i* sólo como vocal). La definición propuesta en LATINE DISCO, por el contrario, si por un lado requiere un instante de mayor atención, por otra no genera

ningún problema añadido. Efectivamente afirma: *la penúltima sílaba está acentuada excepto si acaba en una vocal breve: en este caso la acentuada es la antepenúltima sílaba*. En el curso todas las vocales largas (consideradas “largas por naturaleza”) están indicadas, y por tanto son fácilmente reconocibles. Bastará poner atención a la división silábica (que se realiza de forma muy similar al español, con algunas excepciones, como algunos diptongos) para saber si en cada caso la penúltima sílaba de una palabra acaba en consonante, en vocal larga o diptongo (en tales casos sobre ella recaerá el acento), o en vocal breve (en cuyo caso el acento se retraerá sobre la antepenúltima).

Sea cual sea la forma elegida para presentar esta ley, se necesita siempre tener presente que, en este primer estadio, lo más importante –y por ello lo más serio– es acercar a los alumnos al estudio del latín sin traumas, buscando más bien que ellos extraigan el mayor placer y satisfacción posible: no faltará el momento, más adelante, de precisar con mayor rigor crítico lo que ahora sólo hemos bosquejado o mencionado con una cierta aproximación simplificadora, *grossō modō*. No haga pensar el uso de la palabra “aproximación” en una invitación a ser aproximativos: nadie es más absolutamente contrario que nosotros al modo de juzgar las cosas por aproximación que a menudo conforma las obras de los pretendidos “innovadores”; ni nos contentaremos con que el alumno, como con demasiada frecuencia se oye decir, comprenda “más o menos” el “sentido general” de los textos latinos que de vez se han propuesto en cada ocasión, ni con que se concluya el curso con un conocimiento superficial de morfología, sintaxis, léxico, y fraseología: nuestro discurso atañe únicamente a la *oportunidad didáctica* de la elección de los tiempos y de las formas de aprendizaje, ciertamente no de las metas, que son ambiciosas, pero que una experiencia de años nos ha demostrado que son alcanzables. Lo repetiremos hasta el aburrimiento: el fin del curso es situar al alumno en condiciones, en el tiempo más breve posible, de comprender sin dificultad los textos latinos en prosa, a través de un ejercicio que prevé que se preparen también para escribir –y en cierta medida– hablar latín.

Evitar la
aproximación

Después de esta breve, pero indispensable, introducción a la pronunciación del latín, se puede, sin más, comenzar a leer en latín el primer capítulo de FAMILIA ROMANA.

En primer lugar, invítese a los alumnos a abrir el libro y observar el pequeño mapa que se encuentra frente a la página 7, de forma que puedan encontrar rápidamente los nombres geográficos del primer capítulo, a medida que se localizan en el texto. Comencemos a leer en voz alta: *Rōma in Italiā est*. Se requiere poco para entender cuál es su significado. Hágase notar el hecho de que *est* se encuentra al final de la frase y aclárese que en latín la posición de las palabras es mucho más libre que en español. Por lo demás, se puede también decir *Rōma est in Italiā*.

Continúa con dos frases igualmente fáciles: *Italia in Eurōpā est. Graecia in Eurōpā est.* Y después se afirma lo mismo con una sola frase: *Italia et Graecia in Eurōpā sunt.* Los estudiantes comprenderán en seguida –y se requiere poco– qué significa *et* y es también fácil adivinar por qué ahora aparece *sunt* en lugar de *est*. Detengámonos de todos modos en esta última cuestión y hagamos preguntas concretas, hasta que estemos seguros de que todos los alumnos, desde el primero hasta el último, no tienen ninguna duda.

Las apariencias
engañan: la
función del
docente

Es necesario proceder atentamente por parte del docente. En estas primeras expresiones, de hecho, la semejanza del latín con el español es tal que los alumnos, si no se está en guardia, entenderán todo –por así decir– pasivamente, con el oído antes que con la inteligencia. Pero, por el contrario, es precisamente en estas primeras frases cuando es necesario habituarlos a reflexionar sobre el texto, y a entender el latín en latín, o sea, no por oído sino por medio de la reflexión, no por instinto sino mediante el razonamiento: y es por esta cuestión por lo que es necesario reclamar siempre su atención sobre la columna marginal, donde se ponen de relieve las nociones gramaticales que ellos aprenden en la dinámica del contexto. Es justo en estas primeras páginas donde pueden y deben habituarse al proceder del método inductivo: si avanzan superficialmente, engañados por la facilidad de esta primera fase, no sentirán fatiga alguna, pero después de unas pocas páginas no sabrán ya proseguir. Por ello es fundamental, en este primer estadio, la actuación, por así decir, de freno por parte del profesor: el alumno no sabe y no puede saber cuán importante es para él la reflexión y la toma de conciencia de los fenómenos que está encontrando: entiende, y esto le parece suficiente. Es el docente quien debe hacerle entender que, a medida que se va avanzando, aquella comprensión fundada sobre la semejanza y la analogía con el español no pueden bastarle si no hay una sólida base de aprendizaje consciente de los mecanismos que regulan la lengua. Sin asustarlo, así pues, subráyese la importancia de reflexionar sobre cada frase, sobre cada nota marginal: estimúlese en los estudiantes el pequeño orgullo de lograr extraer por sí mismos de forma inductiva la “regla” por el contexto que se ha estudiado específicamente para este fin. Cada vez que lo logren será para ellos un pequeño éxito personal, que contribuirá a reforzarles su deseo de aprender latín.

Entender el latín
con el latín

No supongamos que ahorramos tiempo y energía evitando una fatiga que parece superflua. Por ejemplo, la primera instrucción que habíamos dado era ésta: abrir el libro por el mapa que se encuentra frente a la pág. 7, de forma que los alumnos puedan encontrar rápidamente sobre él los nombres geográficos del primer capítulo, a medida que se encuentran en el texto. Tenemos la seguridad de que los estudiantes observarán, por lo general, con escasa atención y se fijarán únicamente en algún que otro lugar que pueda resultarles familiar a lo largo del Mediterráneo: *Hispania, Italia*, etc. Ellos, sin embargo, deben entender el

latín con el latín, y, como quiera que ahora no saben una palabra de latín, deben entender cada palabra que encuentran siguiendo las instrucciones escrupulosamente y con inteligencia vigilante.

Procédase, pues, a la lectura de las frases contenidas en las líneas siguientes de la pág. 7: *Hispania quoque in Europa est. Hispania et Italia et Graecia in Europa sunt. Aegyptus in Europa non est, Aegyptus in Africa est. Gallia non in Africa est, Gallia est in Europa. Syria non est in Europa, sed in Asia.* Se recomienda que el profesor –y siempre el profesor en voz alta, aunque a continuación, si se desea, seguido de la repetición de los alumnos– lea reiteradamente párrafos bastante extensos del capítulo para habituar a los estudiantes a la lectura de corrido y a la comprensión directa de los pasajes. Éste, examinado superficialmente, presenta dos dificultades que nos hacen entender rápidamente la no conveniencia de basar la comprensión lingüística en el oído: el oído, en efecto, ya no puede hacer entender a los alumnos qué significan *quoque* y *sed*: pero pueden alcanzar a entenderlo (e incluso fácilmente) si se concentran sobre el texto, si lo leen en relación con la frase precedente (y no pierden de vista tampoco el mapa geográfico). Llamémosle explícitamente su atención (¡sin traducir!): “*observad atentamente: Italia in Europa est. Graecia in Europa est. Hispania quoque in Europa est.*” En suma, es indispensable entender el latín con el latín.

Admitamos que *quoque* no esté aún del todo claro, que algunos estudiantes supongan el significado, pero no están seguros. No nos preocupemos: el texto está construido de tal forma que la misma palabra se emplea en más ocasiones en expresiones oportunamente variadas, de forma que se expliquen por sí mismas. Se ha leído hace muy poco *Syria non est in Europa, sed in Asia.* Invítese a los alumnos a observar dónde se encuentra *Syria* en el mapa. Inmediatamente después el texto afirma: *Arabia quoque in Asia est.* Obsérvese de nuevo el mapa. Reflexiónese sobre el texto. Ahora el valor de *quoque* debe estar claro. Pregúntese a los estudiantes sobre esta cuestión. En este momento se puede también observar que *quoque* sigue siempre a la palabra a la que se refiere.

En las líneas 10-11 se encuentran las frases: *Est-ne Graecia in Europa?* y *Est-ne Roma in Graecia?* Los alumnos comprenderán evidentemente que estas frases son preguntas, porque terminan con un signo de interrogación, pero hágaseles notar inmediatamente que el latín tiene una partícula especial que se une a otra palabra para realizar tales preguntas: *-ne*. Desde el comienzo, en los textos más elementales, toda interrogación está seguida de la correspondiente respuesta y a menudo es necesario leer esta última para poder entender con seguridad el significado de la pregunta. Por ejemplo, la pregunta en la línea 12, *Ubi est Roma?*, se entiende con seguridad sólo teniendo como apoyo la respuesta: *Roma in Italia est.*

Preguntas y respuestas

Las explicaciones
al margen

Los alumnos, en resumen, pueden afrontar el texto sin más y superar las dificultades a medida que se presenten: basta con que lean con atención y reflexionen sobre lo que leen. Si desde un principio dudan sobre el valor de cada palabra o frase, invíteseles a observar antes todo, si no hay en el margen una explicación o una imagen ilustrativa que resuelva su indecisión. En efecto, cada vez que el lector pueda encontrar un obstáculo, el autor ha procurado prever dicho obstáculo y darle los medios para superarlo con indicaciones al margen o mediante oportunas ilustraciones. Por ejemplo, precisamente al comienzo del primer capítulo hay una ilustración que aclara el significado de las palabras *fluvius*, *insula* y *oppidum*. Si después ninguno de estos medios permite resolver el problema, aváncese en la lectura hasta encontrar de nuevo, en una ocasión o dos, la palabra que resulta difícil a los alumnos: se observará que, al encontrarla una vez más en un contexto diferente, entenderán su significado sin dificultad.

Evitar la
traducción como
fase necesaria para
la comprensión del
texto

Se habrá advertido, no sin asombro, que en esta guía para el estudio de la primera página del texto latino no hemos traducido ni una sola palabra. Se puede, de hecho, comprender perfectamente una lengua sin traducirla. No se pierda el tiempo, no se malgasten energías para encontrar “cómo se dice en español” tal o cual palabra latina. Desde el principio los estudiantes deben acostumbrarse a relacionar directamente las palabras latinas con el significado; en suma, deben entender el latín con el latín, es decir, deben habituarse a pensar en latín. Y se verá que de esta forma la nueva lengua se aprende con una rapidez y seguridad sorprendentes.

No se traduzca
para entender, sino
que se entienda
para después, si es
preciso, traducir

Obviamente, todo camino ha de emprenderse con una cierta elasticidad mental. Quede claro que no estamos afirmando aquí que, por ello, el docente deba tener casi prohibido dar de forma ocasional los significados españoles de las palabras latinas. Sin embargo, no se descuide el hecho de que la traducción está entendida en este curso como momento de atraque final, en el cual el alumno que ya haya comprendido perfectamente, sin necesidad de traducirlo al español, el texto latino, se ejercita en reformular las mismas ideas y los mismos conceptos en su lengua materna. En suma, como hemos dicho en mil ocasiones, el estudiante no debe *traducir para comprender*, sino *comprender a fondo el texto en el original en latín para después, eventualmente, traducirlo*. No creemos que pueda existir otra manera seria de *traducir*. Negamos que las operaciones que están habituados a realizar los alumnos en nuestros institutos sean una verdadera traducción.

Así pues, búsqese antes de nada evitar emplear la traducción como instrumento normal: no se habitúe, por tanto, al alumno a la necesidad de deber transferir las palabras y las frases a su lengua para poderlas entender. Nosotros queremos que después de un año y medio de intenso trabajo los alumnos estén en disposición de leer a Livio, Nepote,

Salustio e incluso Cicerón con facilidad y sencillez, ni más ni menos que si leyese un clásico español del Siglo de Oro, con la dificultad que, como mucho, podrían encontrar al leer a Cervantes. No queremos que se enreden afanosamente en la tentativa de descifrar, diccionario en mano, unas cuantas líneas sacadas de contexto y frecuentemente desprovistas de cualquier tipo de interés: nuestro fin es que el alumno tome gusto por la lectura intensiva, que lo sitúe en disposición de leer sin esfuerzo excesivo página a página, incluso obras completas. Por tanto, no lo condicionamos desde el primer día con hacerle sentir la necesidad de “traducir” para entender: debe entender directamente en latín. En lo sucesivo, si se desea, si se requiere, si se presenta la necesidad –por ejemplo, para hacer comprender a otros, que no conocen el latín, el contenido de un escrito– podrá también traducir.

Entre las desventajas que Sidney Morris, en un profundo estudio sobre las técnicas de enseñanza del latín, encontró en el método gramatical-traductor, cita las siguientes:

Desventajas del método tradicional

1) El latín ha de tratarse como un medio para comunicar ideas, no como un conjunto de ejercicios paradigmáticos de gramática y sintaxis.

2) A causa del largo tiempo empleado en el análisis del latín y en la traducción, es imposible hacer muchos ejercicios de lectura de textos en latín.

3) Los alumnos llegan a ser incapaces de comprender el latín a no ser que lo traduzcan, o se ayuden del profesor y de un aparato de notas de traducción.

4) Casi todo el trabajo de traducción tiene poca importancia para los alumnos: la naturaleza analítica del método resulta aburrida para la mayor parte de ellos⁹.

Es especialmente en el tercer punto donde queremos detener nuestra atención. La *fōrma mentis* de la traducción necesaria para la comprensión a menudo no logra eliminarse ni siquiera después de años y años de ejercicio de lectura latina. Cada docente puede comprobar en sí mismo tal afirmación, que podría parecer demasiado concluyente: todos nosotros, habituados al método gramatical-traductor, nos vemos llevados a transportar siempre, en nuestra mente, las frases al español para entender un texto. ¿Por qué? La respuesta es simple: porque en el fondo de nuestra consciencia a las palabras latinas no corresponden *cosas* y *conceptos*, sino otras palabras españolas. Filtramos siempre el latín a través de nuestra lengua materna. El fin del curso LINGVA LATINA es el de reducir al mínimo este paso y aproximar cada vez más a los estudiantes al texto *sin intermediarios* de ningún tipo. Quizá no siempre se alcanzará: pero debe ser la meta ideal hacia la que encaminarse.

La *fōrma mentis* de la traducción necesaria para la comprensión

⁹ S. Morris, *Vivae novae: new techniques in Latin Teaching*, Hulton educational publications, Londres, 1966, p. 9.

¿Puede realmente el texto ser *per se explicatus*?

¿Pero es realmente posible que un texto sea comprensible por sí mismo, explicable *per se*? ¿Puede eliminarse verdaderamente la traducción? La mejor respuesta es examinar el texto. Como ejemplo, hemos seleccionado el cap. XI, 23-33:

Homō quī ventrem malum habet cibum sūmere nōn potest, neque is sānus, sed aeger est. Homō sānus ventrem bonum, pulmōnēs bonōs, cor bonum habet. Medicus ad hominem aegrum venit eumque sānum facit. Medicus est vir quī homines aegrōs sānat, sed multī aegrī ā medicō sānārī nōn possunt.

[Imagen: *Quīntus iacet, Aemilia sedet, Syra stat*]

Estne sānus Quīntus? Nōn est: pēs eius aeger est. Puer super lectum iacet. Aemilia et Syra apud puerum aegrum sunt. Māter apud eum sedet manumque eius tenet. Syra nōn sedet, sed apud lectum stat. Quīntus iacet. Aemilia sedet. Syra stat.

Hemos subrayado las palabras nuevas introducidas en este pasaje. El capítulo, titulado *Corpus hūmānum*, está introducido por un dibujo del “galo moribundo” que ilustra palabras de partes del cuerpo: *caput, pectus, brachium, manus, crūs, pēs* etc. (en el margen la imagen de una cara muestra el significado de *oculus, auris, ōs, frōns, gena* etc.). La ayuda visual es estrictamente funcional, así como las notas marginales que aparecen al lado de las palabras nuevas. Desde el comienzo del curso es necesario que los estudiantes aprendan a tomar como referencia las ayudas visuales y las notas marginales.

Imaginemos que estas 11 líneas formen parte de una tarea que los estudiantes deban realizar en casa. Comienzan a leer una frase o un párrafo. Ya conocen todas las palabras excepto *sānus* y *aeger* (acaban de examinar un dibujo anatómico en el margen que ilustra *cor, pulmōnēs, venter* etc.). En el margen se enteran de que *cibum sūmere* = *ēsse* (una advertencia útil del infinitivo irregular introducido en el capítulo precedente) y que *sānus* y *aeger* son contrarios (signo ↔): *sānus -a -um* ↔ *aeger -gra -grum* (las desinencias *-a -um* muestran que son adjetivos).

En el párrafo siguiente, pese a que la palabra *medicus* no ofrezca dificultad, el significado se define en la frase posterior. El nuevo verbo *sānāre* se explica en el margen: *sānāre* = *sānum facere* (este enlace, *facere* + adjetivo, se encuentra en la primera frase del párrafo). Todas las nuevas palabras vuelven a aparecer en el siguiente.

Antes de abordar el párrafo que comienza *Estne sānus Quīntus?* los alumnos observarán la imagen, pues saben por experiencia que eso les ayudará de un modo u otro. La escena resulta familiar, ya que han leído, en el cap. X, que han acostado a Quīntus con un pie torcido. La imagen

ilustra los nuevos verbos *sedet* y *stat* que aparecen en la descripción de la escena en el texto siguiente (*iacet* es ya conocido). La lectura establece la situación y prepara a los alumnos para la llegada del médico.

Creemos que el ejemplo aportado puede servir para eliminar toda duda sobre la posibilidad de comprensión de los textos incluidos en el curso de Ørberg sin recurrir a traducciones.

La gramática latina tiene fama de ser difícilísima. Y es difícilísima, sin duda, para cualquiera que deba aprender de memoria, mecánicamente, todas las formas en las que es rica la flexión latina del nombre y el verbo y deba después probar a disponer o, incluso, sólo reconocer la forma adecuada en frases aisladas y abstractas, creadas con el único fin de servir de ejercicios escolares. ¿Podría haber un método más antinatural? La gramática se debe aprender mediante la práctica, es decir, en el uso vivo de una lengua, en el contexto, de forma que la función de las diferentes variantes morfológicas resulte clara en el conjunto de la frase, de modo que dichas variantes se aprendan en la dinámica de su funcionamiento, en vez de en el estatismo de la “regla” teórica. Una cosa es estudiar un mecanismo en movimiento, y otra muy distinta verlo estático, en las ilustraciones de un tratado de mecánica.

La dificultad de la gramática latina

En definitiva, la regla gramatical debe aprenderse sólo en una segunda fase, cuando ya se conoce el funcionamiento práctico de la teoría lingüística, cuando puede servir para ordenar bajo un común denominador ciertas nociones ya aprendidas a través de la práctica. Si se procede en el objeto de estudio de esta forma práctica y gradual, se aprende la gramática latina con la misma facilidad y seguridad con la que ha aprendido la de la propia lengua materna.

De acuerdo con tal principio, en la primera parte del curso, cada capítulo está seguido de un apartado gramatical, GRAMMATICA LATINA, en el cual se han recogido las nuevas formas de expresión aprendidas en el texto e ilustrado con ejemplos dispuestos a continuación, ordenados sistemáticamente. Recomendamos leer el apartado gramatical inmediatamente después de la primera lectura completa del texto latino. Los EXERCITIA LATINA deben realizarse (todos, si es posible) después de haber leído en un par de ocasiones aquella de las tres lecciones a la que hacen referencia, y sin tener ya necesidad de volver a ver el texto; en cambio, el alumno solamente podrá realizar los ejercicios de recapitulación de FAMILIA ROMANA (PENSVM A, B y C) después de haber leído varias veces con mucha atención el capítulo completo al que se refieren. Los ejercicios, al contrario de la lectura comentada del texto –que siempre debe hacerse en clase, en voz alta y con la ayuda del profesor– pueden realizarse en casa por los alumnos y, por lo general, excepto casos excepcionales, sin la ayuda del docente. Procúrese, en cambio, corregirlos siempre en clase.

El apartado gramatical

Los *exercitia* y los
pēnsa

Antes de trabajar con el primer ejercicio –de los contenidos en el libro de EXERCITIA LATINA o en PENSVM A de recapitulación final– el alumno debe analizar una vez más las notas marginales de gramática (ampliadas en ocasiones con las explicaciones que el profesor habrá dado en clase) o, –si ha completado el capítulo– la GRAMMATICA LATINA porque los diferentes *exercitia* y *pēnsa* son propiamente ejercicios para practicar esos aspectos gramaticales: se debe, en efecto, copiar de nuevo –si se desea, se puede escribir directamente sobre el libro con un lápiz– completando las diversas palabras con la terminación adecuada. Volver a copiar es más eficaz, porque *quī scribit bis legit*, pero puede resultar un trabajo más largo y pesado para los alumnos. Sopésese bien el nivel de exigencia: si se asignan dos ejercicios, se puede pedir a los estudiantes que vuelvan a copiar las frases en el cuaderno; si, por el contrario, se asignan diez de una sola vez –cuestión más aconsejable, pero poco factible en algunos casos– requerir también que se vuelvan a copiar podría parecer excesivo y aburrido.

En PENSVM B no se trata ya de desinencias, sino de palabras completas que deben insertarse en el lugar de las rayitas; en la columna al lado del ejercicio los estudiantes vuelven a encontrar justamente todas las palabras nuevas que se han localizado en el capítulo. En PENSVM C se debe responder a las preguntas con una frase completa, en latín.

Es necesario que los alumnos estén en condiciones de realizar estos ejercicios sin intentar buscar en el texto la solución apropiada. Y esto implica que deben haber estudiado el texto a fondo. Todos los ejercicios de una lección, lo repetimos, deben ser corregidos, a ser posible, de forma individual o, en cualquier caso, de forma colectiva en clase. Obsérvense con atención las tareas de los estudiantes, realícense sobre ellas todas las observaciones y dense todos los consejos al uso.

Queremos subrayar el hecho de que los ejercicios son un elemento esencial para controlar los conocimientos lingüísticos de los alumnos y hacerles adquirir un dominio más seguro del latín: por ello es necesario que realicen siempre estas tareas con la mayor atención. Aconsejémosles que los hagan realmente por sí mismos –no con la colaboración, por ejemplo, de algún compañero o de un profesor particular– porque es fundamental que ellos se ejerciten en el dominio de las estructuras y vocablos encontrados.

Las palabras
olvidadas

Si en la lectura del curso sucede que se localiza una palabra con la que los estudiantes se han encontrado anteriormente, pero cuyo significado ya no recuerdan, no es necesario volver atrás para localizarla en los capítulos precedentes. Basta con consultar el INDEX VOCABVLORVM, en las pág. 313-325: se reencontrará la palabra en cuestión acompañada de un número romano, que indica el capítulo, y de un número árabe, que indica la línea del capítulo en el que aparece por primera vez (nótese que,

a tal fin, las líneas están numeradas progresivamente en el margen). Cuando se remite a más pasajes del texto, quiere decir que la palabra se emplea con significado o funciones diferentes. En todo caso, bastará con hacer releer el texto en el punto donde se encuentra la palabra, incluso también un par de frases anteriores y posteriores, para que los alumnos refresquen la memoria y recuerden el significado.

Pero, ¿cómo se puede estar seguro de que un alumno ha interpretado con exactitud un vocablo latino? Es el problema, más extenso, de la verificación de la comprensión del texto. Se puede proceder de varias maneras. Antes que nada, las preguntas del PENSVM C y las de los *exercitia* son precisamente preguntas de comprensión, a las que es muy difícil responder si no se ha comprendido bien el texto al que se refieren. Pero el docente no debe contentarse con una comprensión genérica: se debe tener la seguridad de que el alumno no haya entendido sólo de forma superficial cuanto ha leído, y lo tenga claro palabra por palabra, sin interpretaciones equívocas ni errores.

¿Cómo verificar la comprensión?

A tal fin podrían realizarse preguntas posteriores, en el transcurso de la lectura, sobre aspectos superficiales: las preguntas se pueden formular en latín (preferiblemente) o también en español. Por ejemplo, en la primera lección, para controlar que se haya comprendido correctamente el valor de *ubi*, de *quid* y de *num*, se podrían hacer de inmediato preguntas del tipo “*Ubi est Tiberis?*” “*Ubi sunt Rōma et Tūsculum?*” “*Num Sparta in Italiā est?*” “*Num Melita īnsula magna est?*” “*Ubi est Germānia?*” “*Quid est Brundisium?*” “*Quid est Rhodus?*” “*Num Sardinia īnsula parva est?*” y cuestiones similares. En el cap. XXXII, para ofrecer un ejemplo de algo de una mayor complejidad, con el fin de verificar si el estudiante ha comprendido el valor de *timēre nē* (que, no obstante, se le habrá explicado y aclarado mediante una explicación ilustrada en la pizarra con varios ejemplos), se le podrá preguntar, en el desarrollo de un cuestionario de comprobación de conocimientos alcanzados: “*Cūr timet Mēdus? Quid mīlitēs factūrōs esse crēdit, sī eum cēperint?*” No es necesario que el alumno responda empleando la construcción *timēre nē*: si de hecho, por ejemplo, respondiera igualmente “*Ille mīlitēs sē Rōmam abductūrōs esse putat, ut ad mortem in amphiteātrō cōram populō mittātur, sicut Iūlius servīs suīs minārī solēbat*”, la respuesta implica que el alumno ha comprendido correctamente la frase del texto “*Timeō nē mīlitēs mē captum Rōmam abducant*” (XXXII. 212-213). La misma construcción se consolida con EXERCITIA LATINA I, cap. 32, ex. 10.

En este estadio se puede admitir una utilización de la traducción improvisada como instrumento de verificación; se trata de un proceso final, no dirigido a la comprensión del texto, sino sólo al control, por parte del docente, de cuánto ha comprendido el alumno realmente del texto. Antes de llevar a cabo esta petición de traducción, pregúntesele

siempre al alumno si ha entendido lo que ha leído; si responde negativamente hágasele leer de nuevo, plantéensele otras preguntas, utilícense sinónimos para aclarar palabras oscuras, reclámese su atención sobre las notas marginales. Sólo cuando el estudiante está seguro de haber comprendido se le puede pedir que traduzca, formulando la pregunta más o menos de este modo: “¿Cómo dirías la misma cuestión en español?, ¿Cómo traducirías este concepto?”, etc.

¿Cómo puede un alumno estar seguro de haber comprendido correctamente el texto?

¿Pero cómo puede un alumno estar seguro de haber comprendido? Es fácil: si lo que lee tiene un sentido completo, en sí y en relación a lo que precede y a lo que viene a continuación, quiere decir que ha comprendido cada palabra. Porque el texto de Ørberg está concebido de tal modo que no tenga un sentido completo y razonable a no ser que se dé a cada palabra nueva su significado adecuado. Este ejercicio de coherencia lógica contextual no sólo agudiza la capacidad de comprensión lectora de los alumnos, desarrollando su inteligencia, sino que evita la posibilidad de una traducción mecánica –que, desdichadamente, pese a los millares de recomendaciones, es el modo normal de proceder de nuestros alumnos, habituados al método tradicional– a menudo generadora de monstruosas “versiones”, privadas de cualquier mínimo sentido.

La traducción como medio de control

Somos conscientes de que el docente puede siempre dudar de la habilidad de sus alumnos de entender exactamente aquello que leen y puede desear controlar la exactitud de su nivel de comprensión. Se podrá entonces, como hemos dicho, recurrir a la traducción. Pero, repetimos, se trata de un medio de control, no de un estímulo para la pereza mental o, peor aún, para el hábito de transferir palabras y frases a la propia lengua con el fin de poderlas entender: es necesario que el alumno haya encontrado una solución para que el profesor la pueda revisar. E insistimos en el hecho de que un estudiante dotado de una buena voluntad normal debe poder prescindir de las traducciones.

Los signos de las explicaciones marginales

Para presentar las explicaciones marginales de forma clara y concisa, el texto se sirve de cuatro signos convencionales. Un signo de igualdad (=) colocado entre dos palabras o expresiones indica que tienen un significado más o menos idéntico; sería como decir en español: ‘madre = mamá’. El signo (:) equivale a ‘es decir’ o ‘aquí’ y sirve para explicar la significación de una palabra en un contexto dado; sería como decir en español: ‘ella : Julia’. El signo (↔) indica que dos palabras o expresiones tienen significado contrario; es como decir en español ‘bueno ↔ malo’. Por último, se encuentra de vez en cuando el signo (<) que quiere decir ‘deriva de’ y sirve para mostrar que una palabra deriva de otra que ya se conoce; como si en español escribiéramos: ‘bondad < bueno’. Todos estos signos deben explicarse y aclararse con precisión a los alumnos a medida que aparecen en el margen.

A todas estas ayudas que los estudiantes encuentran en los mismos capítulos del curso se añade la relación de instrucciones comprendida en el manual LATINE DISCO, que reclaman su atención sobre apartados particularmente dignos de anotación. Gran parte del material que actualmente comprende dicho *Manual*, como ya se ha comentado sobradamente, estaba en un principio destinado a constituir un comentario capítulo por capítulo que ofreciera al profesor un plan de trabajo. Ahora podrán emplearlo tanto docentes como alumnos, unos para comenzar sus lecciones y presentar a los alumnos los temas de gramática que, de forma reiterada, se encontrarán de la mejor y más oportuna manera, los otros para repetir y fijar en la memoria las explicaciones de los profesores.

En el curso todo se ha calculado para que los alumnos puedan aprender el latín rápida y correctamente: máximo rendimiento con el mínimo esfuerzo. Mínimo esfuerzo, sin embargo, no significa que no se requiera ningún esfuerzo y no excluye que los alumnos encuentren alguna dificultad. Después de todo, la estructura del latín es tan diferente a la de las lenguas modernas que requiere, especialmente al principio, un cierto esfuerzo de adaptación. Pero es sólo una dificultad inicial. Es necesario animar siempre a los alumnos para que no se asusten ni tampoco se relajen. Y esta confianza puede transmitirla el profesor sólo si él mismo la tiene. Si los alumnos perseveran y siguen al pie de la letra las instrucciones del libro y la guía de su profesor, se les puede garantizar que llegarán a superar cada dificultad a la vuelta de unas semanas y a familiarizarse perfectamente con la estructura lingüística latina, es decir, con un nueva manera de pensar, de expresarse, de considerar la realidad de la vida cotidiana y del mundo del espíritu. Esto significa adquirir una nueva dimensión mental, una nueva personalidad lingüística.

El *Manual del alumno*, también para los docentes

Perseverancia