

LINGVA

LATINA

PER SE ILLUSTRATA

LATINE DOCEO

GUÍA PARA EL PROFESORADO

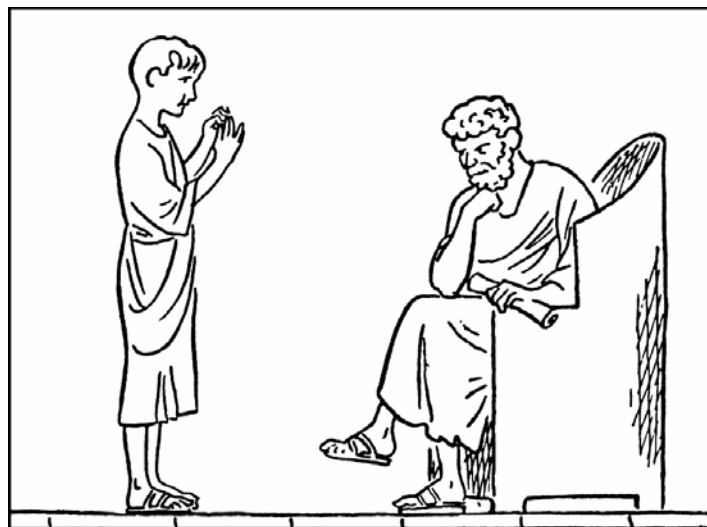


HANS H. ØRBERG

LUIGI MIRAGLIA

EMILIO CANALES MUÑOZ

ANTONIO GONZÁLEZ AMADOR



CULTURA CLÁSICA

HANS H. ØRBERG

LINGVA LATINA

PER SE ILLUSTRATA

*Mysterium igitur Methodi linguarum novissimae totum
in eo erit, ut per libellos quosdam artificiose constructos,
in auctores via certa, brevis et amoena recludatur.*

IOHAN A. COMENIVS, *Novissima linguarum methodus*, XII 16

LINGVA LATINA
PER SE ILLVSTRATA



LATINE DOCEO
GUÍA PARA EL PROFESORADO

HANS H. ØRBERG
LUIGI MIRAGLIA
EMILIO CANALES MUÑOZ
ANTONIO GONZÁLEZ AMADOR



CULTURA CLÁSICA
MMVII

Hans H. Ørberg
LINGVA LATINA PER SE ILLVSTRATA
LATINE DOCEO. Guida per gl'insegnanti
© Luigi Miraglia
© *Accademia Vivarium Novum*, Montella, 1997 y 2001

Edición española:
LATINE DOCEO. Guía para el Profesorado
© Emilio Canales Muñoz y Antonio González Amador
© CULTURA CLÁSICA, S. L., 2007
Plaza de las Américas, 1, 2º B
18500-Guadix (Granada), España
www.culturaclasica.es
info@culturaclasica.es

ISBN: 978-84-935798-2-1
Depósito Legal: GR-2443-2007

Impreso en España

Imprime: Imprenta Porcel
18500-Guadix (Granada)

PRÓLOGO

José María Maestre Maestre

Del 24 al 28 de julio de 2006 se celebró en Alcañiz y Amposta el *XI Congreso Internacional de la Academia Latinitati Fouendae*, convocado por el Instituto de Estudios Humanísticos, que tuve el honor de dirigir, junto con mi discípulo Joaquín Pascual Barea. Hago mención de este evento, porque el tema era el de la *Enseñanza del latín como lengua viva desde el siglo XIV hasta la actualidad*.

Pues bien, basta simplemente con leer los nombres de los participantes del citado Congreso para percatarnos de los pocos profesores españoles que figuraban entre el centenar de personalidades que vinieron al mismo desde veintidós países. La mayoría de los profesores de latín españoles –como dije al comienzo de mi ponencia inaugural¹ tienen grabada en su mente desafortunadamente aquella famosa paradoja del Brocense intitulada “*Latine loqui corrumpit ipsam Latinitatem*”.²

Pero no es sólo ese prejuicio el que ha coartado la innovación docente del profesorado de nuestro país. En efecto, si, como ya expuse en otra ocasión,³ los humanistas, dando inútiles vueltas en un mar de purismo, no supieron llevar a buen puerto la nave con la que soñaban hacer renacer en todo su esplendor como lengua viva la antigua lengua del Lacio, en el caso de España la rémora fue aun mayor: el peso de la sacrosanta gramática latina de Nebrija no sólo hizo inclinar, desfavorablemente para las letras hispanas, la balanza de la docencia del latín del Renacimiento, sino que a la postre cegó a nuestros compatriotas con la idea de que el latín era una especie de dificultoso mosaico, cuyas piezas sólo se podían juntar con coherencia memorizando paradigmas nominales y verbales y haciendo una y otra vez tan abstractos como oscuros raciocinios gramaticales.

Fue una lástima que los humanistas españoles que, siguiendo los preceptos de Quintiliano y, paradójicamente, con Nebrija a la cabeza, tanto se afanaron por buscar innovadores métodos docentes,⁴ no hubieran puesto toda su inventiva en hacer más fácil y eficaz la enseñanza del latín. Y esto es tanto más de lamentar cuanto que no faltaron iniciativas en este campo tan aceptables como las de Luis Vives, Fernando de Arce o Juan Lorenzo Palmireno.

¹ El título exacto de nuestra ponencia inaugural fue «*De Disquisitione responsoria Henrici Iason, ingenuarum artium professoris, in magistri Francisci Sanctii editam assertionem de non loquendo Latine*». La misma fue presentada el día 24 de julio en la primera sesión del Congreso celebrada, como la segunda, en Alcañiz.

² Sobre la famosa frase del Brocense, *cf.*, además del trabajo que citamos en la nota anterior, J. M^a. Maestre Maestre, “El Brocense contra el inglés Henry Jason: una nueva interpretación de la paradoja *Latine loqui corrumpit ipsam Latinitatem* y de sus posteriores cambios textuales”, en Pedro P. Conde Parrado- I. Velázquez (eds.), *La Filología Latina. Mil años más*, Madrid, Sociedad de Estudios Latinos, 2005, pp. 137-193 (versión electrónica) y *Humanistica Lovaniensia* 2007, en prensa (versión en papel).

³ *Cf.* J. M^a. Maestre Maestre, “De Latine loquendi controuersiis in Hispania (saec. XVI)”, en A. Capellán García- M^a. D. Alonso Sanz (eds.), *Acta selecta X Conuentus Academiae Latinitati Fouendae*, Romae- Matriti, Academia Latinitati Fouendae- Instituto de Estudios Humanísticos, 2006, pp. 107-109.

⁴ *Cf.* J. M^a. Maestre Maestre, “Los humanistas como precursores de las actuales corrientes pedagógicas: en torno a Juan Lorenzo Palmireno”, *Azalet. Revista de Filología* 14 (2002), pp. 157-174.

Pero ni los *Coloquios* del humanista valenciano, ni los *Adagios y Fábulas* del benaventano, ni las comedias latino-castellanas del alcañizano pusieron coto a una forma de enseñar el latín que se transmitió de generación en generación a través de los siglos, hasta el punto de que la mayoría de los españoles identifican el latín con aquello de *rosa, rosáe* o *rosa, rosé* con el acento, para colmo, mal colocado en el genitivo.

Mi experiencia como Catedrático de Latín de Instituto y la posterior en la Universidad me hizo ver ya, desde hace muchos años, que había que acabar con todo esto tanto en las aulas de la Enseñanza Secundaria y del Bachillerato como en las universitarias. En el Departamento de Filología Clásica de la Universidad de Cádiz, que también tengo el honor de dirigir, creamos la asignatura de *Latín activo* para dar paso así, por primera vez en España, a una metodología distinta a la que hasta ahora se había aceptado.

Y, porque la Fortuna sonríe con frecuencia a los más audaces, nuestro Departamento ha tenido la suerte de contar para esta empresa no ya con Joaquín Pascual Barea, Profesor Titular de gran entusiasmo y sólida formación, sino, fundamentalmente, con Eduardo Engelsing, un joven doctorando que habla el latín como el mismísimo Cicerón, haciendo gala de la estupenda formación recibida en la Universidad de Kentucky de manos de Terence Tunberg y Milena Minkova.

Refiero todo no en busca de vanos galardones, sino para que el lector comprenda con qué gran alegría recibimos en nuestra Universidad las iniciativas docentes de los profesores Emilio Canales Muñoz y Antonio González Amador.

No cabe duda de que en el sombrío panorama de la docencia de la lengua latina en España los citados profesores están contribuyendo a remover en nuestros Institutos la enseñanza del latín desde sus más profundos cimientos. No es una coincidencia, en definitiva, que los dos citados profesores participaran con todo derecho en una de las mesas redondas sobre didáctica de la lengua latina celebradas en el arriba mencionado *XI Congreso Internacional de la Academia Latinitati Fouendae*.

Defienden los citados profesores que el latín no puede seguir enseñándose como una “lengua muerta”, pues poco o nada tienen que ver nuestros actuales alumnos con aquellos otros que *ferulam timentes* aprendían de memoria un sinfín de paradigmas, normas y excepciones. Hoy no cabe aprender latín sino con el mismo método que las demás lenguas contemporáneas, esto es, con un método lo más cercano posible al propio método natural, como ya vislumbró el propio San Agustín que había que hacer tanto para el caso del griego como de la antigua lengua del Lacio.

Desde esta perspectiva nada de extraño tiene la gran defensa del método *Lingua Latina per se illustrata* de Hans H. Ørberg que están haciendo en nuestro país Canales Muñoz y González Amador. Para ellos como para muchos profesores de todo el mundo este método lleva al alumno a un aprendizaje contextual del latín a través del propio latín que rompe con las desventajas del método memorístico que más arriba criticábamos.

El convencimiento de las bondades del método del profesor Ørberg hizo que el día 2 de abril del año 2005 nuestros dos compatriotas invitaran al propio autor danés, que a la sazón estaba próximo a cumplir los ochenta y cinco años, a impartir una conferencia en las *I Jornadas de Culturaclásica.com* celebradas en Almuñécar. El éxito de esta iniciativa fue

tal que, una semana después, el profesor Ørberg era invitado también con toda justicia a exponer las sabias directrices de su método didáctico en las Universidades de Cádiz y Málaga.

Pero el entusiasmo de Canales Muñoz y González Amador por el método de Ørberg no quedó ahí. En el año 2005 nuestros compatriotas publicaron la versión española del *Latine disco I y II* del autor danés, esto es, del útil manual del alumno complementario de *Lingua Latina per se illustrata*.

Y ahora, en el 2007, sale a la luz la versión española del *Latine doceo. Guía para el profesorado* realizada por Luigi Miraglia. Nuestros compatriotas publican así la guía docente complementaria de *Lingua Latina per se illustrata*, que a su valor intrínseco de haber sido preparada por un experto de reconocido prestigio internacional como Miraglia (al que no dudaría en calificar también de *alter Cicero*), de contar también con textos salidos de la pluma del propio Ørberg y publicados ahora algunos de ellos por primera vez y de estar enriquecida con un apéndice con los prólogos escritos por conspicuos sabios internacionales para la primera edición de *Lingua Latina per se illustrata*, tiene el valor añadido de que el texto del manual para el profesorado italiano ha sido revisado y ampliado por los propios editores españoles para facilitar la adaptación del mismo a nuestro país. Y todo esto sin pasar por alto que los editores recogen también, como apéndices, tres textos que, sin lugar a duda, serán de obligada referencia en la bibliografía de la enseñanza del latín: de un lado, la mencionada conferencia dictada por Ørberg en Almuñecar en las *I Jornadas de Culturaclásica.com* en el año 2005; de otro, la ponencia pronunciada por Miraglia un año después en la segunda edición de las mismas jornadas celebradas en Guadix; y, finalmente, la propia intervención de Canales Muñoz y González Amador en la mesa redonda sobre didáctica del *XI Conuentus Academiae Latinitati Fouendae*.

El profesor que en España lea el presente libro y aplique el método en él expuesto, comprobará pronto la irracionalidad del tradicional método memorístico hasta ahora imperante en nuestro país y logrará que sus alumnos puedan degustar en breve sin dificultad los ricos manjares de los autores latinos.

Sólo nos queda dar las gracias a los profesores Canales Muñoz y González Amador por su infatigable anhelo para llevar a buen puerto un cambio radical en la enseñanza de la lengua que no sólo fue la madre del castellano y otros muchos idiomas, sino también la fragua que forjó tanto la cultura española como la de toda Europa.

¡Ojalá que nuestros mandatarios gubernamentales tomen buena nota del loable esfuerzo que están haciendo los profesores de latín de España para hacer más fácil y eficaz la enseñanza de la antigua lengua del Lacio! ¡Ojalá que estas iniciativas tomen cuerpo en los futuros planes de estudio de la Enseñanza Secundaria y Bachillerato, así como de la Universidad, para que los futuros ciudadanos, ahora alumnos, puedan conocer de primera mano el fecundo y rico legado literario, histórico y cultural de la antigua Roma!

José María Maestre Maestre
Universidad de Cádiz
Cádiz, 10 de enero de 2007

PREFACIO

Emilio Canales Muñoz y Antonio González Amador

LINGVA LATINA PER SE ILLVSTRATA es un clásico de la pedagogía del latín, comparable a los *Colloquia familiaria* de Erasmo, los *Colloquia* de Vives y al *Orbis sensualium pictus* de Comenius, cuya primera edición, concebida como un curso para alumnos autodidactas y titulada *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, data de 1954. La obra, revisada y mejorada, se publicó en dos volúmenes (FAMILIA ROMANA, el curso inicial, y ROMA AETERNA, el curso avanzado) en 1990 y 1991, y está acompañada de varios libros complementarios, además de diversas ediciones de autores latinos y material en CD-ROM.

Como complemento al curso en nuestra lengua hay cuatro manuales: los dos primeros, LATINE DISCO I y LATINE DISCO II (guías del alumno para la primera y segunda parte del curso de latín), que hemos publicado con anterioridad basándonos en la edición inglesa de Hans Ørberg, explican el desarrollo del curso en un lenguaje claro y preciso. El tercero, MORFOLOGÍA LATINA & VOCABULARIO LATÍN-ESPAÑOL, es un pequeño manual de consulta y repaso de los contenidos de FAMILIA ROMANA, el primer libro de la serie. El cuarto lo constituye esta guía, LATINE DOCEO, cuya versión original en italiano fue elaborada por el profesor Luigi Miraglia, con la participación del propio Ørberg, y que ahora ve la luz en su primera edición en español, dirigida a los profesores de Instituto y de Universidad que usen el curso en sus clases.

No es casualidad que hayan pasado más de cincuenta años antes de que se publicara en nuestro país la adaptación al español de uno de los métodos de latín más difundidos en Europa y Norteamérica: simplemente no ha existido hasta la fecha, salvo honrosas excepciones, una inquietud innovadora y el latín se continúa impartiendo como se estudió, a su vez, de profesores pretéritos, con metodologías excesivamente analíticas y poco atrayentes para los alumnos.

Sería nuestro deseo que quien se acerque por primera vez al método de Hans Ørberg lea con detenimiento este manual, LATINE DOCEO, con la seguridad de que, si aplica de forma adecuada los principios metodológicos que en él se contienen, en un corto espacio de tiempo comenzará a obtener los primeros frutos de su labor y, a medio plazo, logrará que sus alumnos lean y comprendan sin demasiada dificultad un buen número de autores latinos.

La presente guía para el profesorado está estructurada en varias partes: la primera contiene el prólogo de la obra original, del profesor Luigi Miraglia, junto con una introducción a la metodología de LINGVA LATINA PER SE ILLVSTRATA que incluye unos ‘consejos para el profesor’, compuestos por el propio Ørberg y que no aparecían en la edición italiana.

El segundo bloque lo constituyen distintos capítulos del manual italiano: ‘Líneas metodológicas generales’, ‘Planificación de una lección tipo’ y ‘Notas para el profesor adicionales a *Latīnē disco*’, originales de Luigi Miraglia, con algunas modificaciones y numerosas aportaciones de los autores del manual español para adaptarlo a los planes de enseñanza de nuestro país.

La tercera parte comprende tres apéndices: el primero incluye los prefacios a la primera edición (1954), elaborados por los más importantes lingüistas de la época; el segundo lo constituyen los ‘Textos para traducción’, material de gran valor a la hora de plantear ejercicios escritos a los alumnos. Cierra este manual el tercer apéndice que comprende las ponencias que pronunciaron Hans H. Ørberg y Luigi Miraglia en las *I y II Jornadas de Culturaclásica.com*, respectivamente, y la intervención de Emilio Canales y Antonio González Amador en la Mesa redonda sobre didáctica del latín en el *XI Congreso Internacional de la Academia Latinitati Fouendae*.

Queremos dar las gracias en primer lugar al propio profesor Ørberg por su amistad y por la erudición e incomparable habilidad didáctica que son su sello. Agradecemos de especial manera al profesor Miraglia su autorización para editar esta guía del profesorado español así como su desinteresada colaboración fruto de la amistad que nos une, pues sin sus consejos, que reflejan su larga experiencia con *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*, y sin su trabajo previo, difícilmente habríamos podido elaborar el presente manual. Por último, queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento al doctor José M^a Maestre, quien leyó y criticó las pruebas de esta guía haciéndonos inestimables aportaciones y aceptando amablemente prologarlo.

Los autores de la presente edición son los únicos responsables de cualquier error que pueda incluir este libro.

Emilio Canales Muñoz y Antonio González Amador

Almería, septiembre de 2007

PRÓLOGO A LA EDICIÓN ITALIANA

Luigi Miraglia

Ningún manual para el profesorado puede tener la pretensión de constituir un texto sagrado que, desde lo alto del monte Sinaí de la didáctica, imparta decálogos a los docentes. Nada ni nadie enseñan mejor que la práctica: *ūsus magister optimus, et ūsus frequēns omnium magistrōrum praecepta superat*⁵. Esta guía, pues, no quiere ser sino el balance, en forma esquemática, de una comprobada experiencia de utilización del curso LINGVA LATINA PER SE ILLVSTRATA. Por otro lado, es cuanto menos de presuponer que se puedan tener dudas e incertidumbres en torno al empleo correcto de un instrumento nuevo, como el texto que hemos presentado. En estos momentos de inseguridad, como cuando se avanza por una región desconocida, es siempre reconfortable tener como compañero a aquel que ya conoce aquellos parajes: quien sabe, porque lo ha experimentado en carne propia, dónde se encuentran los pasos difíciles, dónde las zonas peligrosas; quien ha logrado con éxito salir de un mundo inexplorado por nosotros.

La literatura latina, tanto en la Edad Clásica como en épocas posteriores, ha alcanzado tal riqueza de obras y tal grandeza de contenidos que los hombres de hoy no pueden permitirse ignorarla, y menos aún los que participan de la civilización occidental. Y ya que ninguna traducción de obras latinas a las lenguas modernas puede restituir plenamente el texto original, es necesario quejarse vivamente de que el conocimiento del latín haya decaído hoy hasta tal punto que incluso personas de ingenio y bien preparadas en otros campos a duras penas comprenden esta lengua o directamente la ignoran. Frente a semejante estado de cosas, nos ha parecido oportuno dedicar nuestras fuerzas a difundir de nuevo en los centros de enseñanza un renovado conocimiento del latín.

Se dirá aquí que en las escuelas italianas el latín se enseña desde siempre. Todo docente honesto, sin embargo, sabe bien con qué resultados. Normalmente, después de cinco años de estudio, bastante intenso además, los chicos no logran entender con fluidez y sin diccionario ni siquiera unas pocas líneas de latín elemental. Y en tanto no se dirija a los alumnos a la lectura *fluida* de los textos, no se podrá esperar alcanzar el objetivo que no sólo justifica, sino que vuelve, a nuestro parecer, indispensable el estudio del latín en una nueva escuela que quiera proveer a los estudiantes de instrumentos para una sólida preparación cultural, es decir, colocar a los alumnos en disposición de acceder a las fuentes de nuestra tradición literaria, científica, jurídica, teológica, filosófica occidental, a las obras no sólo antiguas, sino también medievales, renacentistas y modernas escritas en la lengua que ha sido el vehículo de la cultura europea, esto es, a una enorme y extraordinaria colección de tesoros encerrados en arcas y cajas fuertes cuya única llave es la posesión de la *lingua Urbis et orbis*.

Para alcanzar este objetivo, ya en los años cincuenta estudiosos de todo el mundo (véanse en este mismo manual sus prefacios), se preguntaron sobre el método más adecuado para un primer contacto en la enseñanza del latín, y ninguno pareció más eficaz que el método didáctico ya aplicado con éxito en la enseñanza de las lenguas modernas. La “polémica” está todavía en curso, pero las razones que normalmente se aducen contra este

⁵ cf. Cic., *Dē ōr.*, 1, 4, 15.

modo de aproximarse al latín (y, añadiríamos entre paréntesis, al griego) están, por lo general, basadas en pretextos y carentes de fundamento. Se dice, por ejemplo, que la didáctica de las lenguas modernas tiene como finalidad el aprendizaje comunicativo, que, a saber, los estudiantes de inglés, francés y alemán deben aprender a conversar en esas lenguas, mientras que los estudiantes de lenguas clásicas tienen como único objetivo acceder a los textos antiguos. Como cualquiera puede constatar en nuestras escuelas superiores, este prejuicio está desprovisto de todo fundamento: los alumnos, en efecto, parten de contextos comunicativos y de conversación –generalmente más accesibles, por tratarse de construcciones paratácticas- para llegar, después de algún tiempo, a los textos clásicos: de Chaucer a Shakespeare, de Sterne a Joyce para el inglés, de Chévrier de Troyes a Villon, de Montaigne a Hugo y Flaubert para el francés, de Wolfram von Eschenbach a Klopstock, de Goethe a Schiller, Heine y Novalis para el alemán. Pero, como todo docente de lenguas extranjeras podría asegurar, “el aprendizaje simultáneo de la habilidad de escuchar, hablar, escribir y leer es muy importante en el aprendizaje lingüístico. Pero son particularmente los aspectos productivos del lenguaje –hablar y escribir– los que son esenciales para dominar los aspectos receptivos de la audición y la lectura. Un estudiante no puede tener una idea clara de una frase que oye o lee a menos que esa sea una frase en la que él tenga la competencia gramatical que está implícita en la producción de la misma... Si un estudiante quiere adquirir realmente una verdadera capacidad de lectura, debe tener un control activo sobre aquello que lee... La única vía efectiva para alcanzar la meta de un “conocimiento de la lectura” de una lengua es la adquisición de un dominio activo de los aspectos productivos de tal lengua⁶”.

La verdadera diferencia entre la enseñanza de las lenguas modernas y de las antiguas se basa en el hecho de que las primeras ven en el aprendizaje de la lengua hablada *también* un *fin* directo, mientras que las otras no pueden verlo razonablemente más que como un eficazísimo *medio* para llegar a una comprensión más profunda y plena de los textos escritos.

Nos podíamos únicamente preguntar si la estructura del latín permitiría crear, también para esta lengua (en la misma medida que se había hecho para las lenguas modernas), textos que resultaran inmediatamente comprensibles, sin la ayuda de la traducción, incluso para quien no supiera una sola palabra de latín.

Arthur M. Jensen, autor de un curso de inglés “según el método natural”, en el cual había aplicado su nuevo método didáctico, no dudaba de que se pudiera aplicar también al latín. Compartió tal confianza Hans Henning Ørberg, un joven latinista que se comprometió en la nueva empresa.

Nace así el presente curso LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA. Hans H. Ørberg es el autor del texto, mientras que A. M. Jensen cuidó el perfecto cumplimiento –*mūtātis mūtandīs*– de su propio método aplicado en *English by the nature method*. Insignes filólogos de varios países velaron por la corrección del estilo latino, y otros

⁶ Diller, K.C.: *Generative Grammar, Structural Linguistics, and Language Teaching*, Newbury House Publishers, Rowley, Mass. 1971. Cf. igualmente R. Lado: *Language teaching: a scientific approach*, McGraw-Hill, New York, 1964.

expresaron su juicio sobre el método con los prefacios publicados en este manual. Con el paso de los años el autor, dotado de una excepcional sensibilidad y genialidad didáctica, aceptando las críticas e indicaciones de docentes y alumnos, ha perfeccionado más y más el curso con ediciones sucesivas, hasta esta última, cuyo material se presenta aquí, dotado de instrumentos adaptados a un público italiano.

El curso está organizado de forma que el significado y la función de cada palabra nueva resulten claras por el contexto, y todos los vocablos se repiten tantas veces para que se graben definitivamente en la memoria. Para hacer posible una lectura más rápida y provechosa, se ha procurado que en todos los capítulos los vocablos nuevos aparecieran en una proporción no superior a uno por cada 25-30 ya conocidos. A pesar de ello, quien haya estudiado diligentemente, al final del curso habrá asimilado cerca de 4.000 palabras, que (según estadísticas de frecuencia de los vocablos latinos) constituyen todo el vocabulario de uso común. Con este patrimonio léxico, el alumno podrá leer con gran provecho casi todas las obras latinas, excepto las de particular dificultad⁷.

La gramática se asimila perfectamente por medio de la lectura de los ejemplos, pero, no obstante, no parece superfluo añadir a cada capítulo una sección, titulada precisamente GRAMMATICA LATINA, en la cual, directamente en latín, se da una explicación clara de varios fenómenos gramaticales, adecuada al grado de preparación alcanzado por el alumno. En el volumen LATINE DISCO, que hace las veces de complemento a FAMILIA ROMANA, se encontrará una descripción de las estructuras sintácticas que aparecen en cada capítulo, con ejemplos extraídos del curso de Ørberg. Como es obvio, el estudio de esta parte gramatical no se abordará sistemáticamente, como en los métodos tradicionales: constituirá, más bien, una “gramática de referencia” a la que dirigirse siempre que se desee profundizar ulteriormente en un tema, evitando en todo momento presentar a los estudiantes “reglas” antes de que hayan tenido ocasión de encontrarse ejemplos “en situación” y de que se les haya dado la posibilidad de comprender la norma mediante un proceso inductivo en su uso real⁸.

Sobre las vocales largas se ha señalado siempre la cantidad, de modo que el estudiante pueda distinguir las largas de las breves y obtener esa buena pronunciación que es también la base para una correcta lectura de la poesía latina (vid. en el volumen LATINE DISCO la parte titulada “La pronunciación del latín”).

Esta guía, lejos de querer resultar una colección de preceptos y normas intangibles, quiere ser, por encima de todo, un homenaje al profesor Ørberg, que ha logrado así que centenares de adolescentes en el mundo reconocieran el latín y la tradición de la cultura occidental por él transmitida no ya como un árido monumento de algún museo abandonado, cubierto de polvo y enmohecido, sino como una realidad viva y vital cuyo influjo continúa con fuerza en nuestro mundo, que hunde profundamente en ella sus raíces.

Luigi Miraglia

Montella (Italia), septiembre de 1997

⁷ Cf. Lodge, G.: *The vocabulary of high school Latin*, Teachers College, New York, 1907.

⁸ R. Lado, *op. cit.*, pág. 4.

INTRODUCCIÓN

Hans H. Ørberg

Estoy encantado de tener esta oportunidad de informar a los estudiantes y profesores de latín de mis tan poco ortodoxas ideas sobre la enseñanza de esta lengua. Sería tal vez una buena idea empezar por darles un ejemplo ilustrativo del modo en que todos estamos de acuerdo no debería enseñarse el latín. He tomado mi ejemplo de un libro de Winston S. Churchill titulado *Mis primeros años de vida*⁹. Aquí nos cuenta cómo, con siete años, fue llevado a un internado privado para aprender “los clásicos” con los mejores profesores. Aquí esta su relato:

Me llevaron a un aula de estudio y me dijeron que me sentara en una mesa. El resto de los chicos estaba fuera, y yo estaba solo con el responsable del estudio. Éste sacó un libro delgado de tapas entre parduzcas y verdosas lleno de palabras en diferentes tipos de impresión.

¿No has estudiado latín antes, verdad? –dijo.

No señor.

Esto es una gramática latina, –lo abrió por una página muy manoseada– tienes que aprenderte esto, –dijo, señalando un número de palabras enmarcadas por líneas– volveré dentro de media hora para ver lo que sabes.

Contempladme entonces una tarde cenicienta, con el corazón apesadumbrado, sentado frente a la primera declinación:

Mensa	una mesa
Mensa	oh mesa
Mensam	una mesa
Mensae	de una mesa
Mensae	a o para una mesa
Mensa	por, con o desde una mesa

¿Qué demonios significaba eso? ¿Dónde estaba su sentido? Me parecía un completo galimatías. Sin embargo, siempre había una cosa que podía hacer: aprendérmelo de memoria. Así pues, me puse manos a la obra, hasta donde me lo permitían mis fuerzas, para memorizar el enrevesado acróstico que me habían impuesto.

A su debido tiempo el responsable del estudio volvió.

¿Ya te lo has aprendido? –preguntó.

Creo que puedo recitarlo, señor –respondí; y lo solté de corrido.

Pareció tan satisfecho con ello que me envalentoné a hacerle una pregunta.

¿Qué significa, señor?

⁹ Winston Churchill, *My Early Life*, London, Butterworth, 1930.

Significa lo que dice, mensa, ‘una mesa’. Mensa es un sustantivo de la primera declinación. Hay cinco declinaciones. Has aprendido el singular de la primera declinación.

Pero, –repetí– ¿qué significa eso?

Mensa significa ‘una mesa’ –respondió.

Entonces ¿por qué mensa también significa ‘oh mesa’?”, –pregunté– ¿y qué significa ‘oh mesa’?

Mensa ‘oh mesa’ es el caso vocativo –respondió.

Pero, ¿por qué ‘oh mesa’? –insistí con auténtica curiosidad.

‘Oh mesa’ lo utilizarías dirigiéndote a una mesa, invocando a una mesa. Lo utilizarías hablándole a una mesa –añadió entonces, viendo que no le seguía.

Pero si nunca lo hago –estallé con sincera sorpresa.

Si eres impertinente, serás castigado y, déjame advertirte, castigado muy severamente –fue su apostilla final.

Así fue mi toma de contacto con los clásicos de los que, me han dicho, muchos de nuestros hombres más inteligentes han sacado tanto placer y provecho.

Después de aprender la primera declinación, la nueva tarea asignada al pobre pequeño Churchill sería seguramente analizar y traducir frases del tipo:

Scriba poeta est. Puella nautas spectat. Filia reginae cenam parat agricolae.

Sé que este tipo de oraciones fuera de contexto y sin sentido fueron eliminadas hace mucho de los libros de latín, pero incluso en los textos modernos se pueden encontrar ridículas historias en lo que es a menudo un latín dudoso, y en cualquier caso los alumnos tienen que comenzar por aprender las formas gramaticales y por buscar cada palabra en un glosario antes de poder continuar analizando los componentes de una oración y traducir palabra por palabra, un procedimiento que mejor se podría llamar “descifrar” que leer.

No hay razón para que el latín deba enseñarse por métodos totalmente diferentes de aquellos usados en la enseñanza de los idiomas modernos. El latín es una lengua extranjera como cualquier otra y debe enseñarse con métodos similares.

Los profesores de lenguas extranjeras se han mostrado siempre muy interesados en el proceso por el que un niño pequeño adquiere una segunda lengua cuando está rodeado de un nuevo entorno lingüístico. La velocidad y precisión con la que un niño que se traslada a otro país adquiere el nuevo idioma hablado por sus amigos de juegos y compañeros de clase es, a menudo, sorprendente; en su limitada esfera un niño puede llegar a tener bastante fluidez en una nueva lengua en pocos meses. Es una experiencia deprimente para un profesor de idiomas observar el rápido progreso de ese niño en la misma lengua extranjera que sus propios alumnos aprenden con gran lentitud. Pero se debe recordar que el profesor está en gran desventaja, al ser incapaz de reproducir con sus alumnos la situación ideal del niño en un país extraño donde está expuesto a un idioma distinto al suyo y obligado a comunicarse en ese idioma de la mañana a la noche todo el día. Tenemos que comprender que el modo “natural” de aprender una lengua extranjera nunca puede repetirse en clase.

Sin embargo, merece la pena señalar que hay un montón de esfuerzo desperdiciado en la fase inicial del aprendizaje “natural”, porque los aprendices están expuestos a una gran cantidad de oraciones y palabras que no comprenden; de hecho, al principio no

entienden ni una palabra, y solo gradualmente comienzan a entender algunas de las cosas que oyen. Hay un periodo de escucha pasiva bastante largo.

Considerando el tiempo limitado concedido al profesor de idiomas, se debe hacer algo para acortar el periodo pasivo y exponer a los alumnos desde el mismo comienzo a enunciados en una lengua extranjera comprensibles y no otros. Una manera de hacerlo es dar a los alumnos el vocabulario y las reglas y explicaciones sobre la gramática y estructura con el fin de hacerlos capaces de traducir cada frase a su lengua materna. Éste es el método tradicional “gramática-traducción” con el que numerosas generaciones de niños han aprendido tanto idiomas modernos como antiguos. Pero éste no es un método natural. Los niños que aprenden su lengua materna o un segundo idioma en un país extranjero no necesitan que nadie les traduzca o les explique las reglas gramaticales, tienen que atrapar el sentido de las palabras y de las frases y el funcionamiento de las formas y estructuras gramaticales de lo que oyen del uso real, directamente de la práctica lingüística, lo que no les impide comprender y aprender palabras y estructuras correctamente.

Otra forma de racionalizar y acelerar el proceso de aprendizaje sin alejarse del método directo seguido por la naturaleza es hacer cada frase presentada a los alumnos inmediatamente inteligible *per sē*, es decir, que se explique por sí misma, graduando y organizando la introducción de vocabulario y gramática. Lo que significa que no hay necesidad de traducir o explicar aspectos gramaticales en el idioma propio de los alumnos, pues ellos son capaces de descubrir por sí mismos directamente el significado de las palabras y oraciones y el funcionamiento de las reglas gramaticales. Éste es el procedimiento de enseñanza al que se aplica el término “método natural” o “*nātūrae ratiō*”. Representa una racionalización de lo que podría llamarse método de aprendizaje natural. El “método natural” es, para usar las palabras de Alexander Pope, “naturaleza aún, pero naturaleza metódica”.

El problema es “poner un método” a la naturaleza de tal manera que no haya pérdida de tiempo con palabras o frases incomprensibles, y que cada minuto del tiempo a disposición del profesor sea usado para enseñar a los alumnos algo que realmente comprenden y nada por encima de su competencia o que no se suponga que recuerden. Lo que se necesita es un texto elemental –en este caso un texto latino– que esté tan organizado que el significado y función de cada nueva palabra y cada nueva forma o estructura gramatical, y así el significado de cada frase, esté perfectamente claro para los estudiantes.

¿Cómo es esto posible si nada se traduce o explica en el propio idioma de los alumnos? De nuevo aquí podemos aprender observando a la naturaleza: si los niños que tienen que aprender un idioma *secundum nātūram* son tan rápidos al captar el significado de lo que se les dice, es porque son ayudados por la situación o *el contexto*. Pienso que la lección más importante que un estudio de la “naturaleza” puede enseñar al profesor de idiomas es que las palabras y las formas gramaticales sólo tienen sentido en un contexto y, por tanto, deben aprenderse en su contexto.

Como escritor de libros de texto en latín, mi tarea ha sido crear una variedad de contextos o situaciones en las que las palabras y las estructuras que se van a aprender tengan sentido en tal manera que el significado y función de todas las nuevas palabras y formas gramaticales se deduzca sin ambigüedad del contexto en el que aparecen, o, si es necesario, de las ilustraciones o notas al margen, usando el vocabulario ya aprendido. Esto exige un texto graduado muy cuidadosamente. La introducción progresiva de palabras, inflexiones y estructuras, con la debida atención a su frecuencia en los escritores latinos,

debería conformar un programa bien definido que no sólo asegure comprensión inmediata, sino también asimilación y consolidación, debidas a la reaparición constante en nuevos contextos de palabras y formas ya introducidas y comprendidas.

Se trata de un método puramente inductivo. A través de la observación de una gran cantidad de ejemplos prácticos que forman parte de un texto continuo, los estudiantes reconocen automáticamente el significado de las palabras y de las oraciones y, mientras se familiarizan con la estructura y los mecanismos vivos del lenguaje, adquieren la capacidad de funcionar por sí mismos, o sea, de inducir las reglas de la gramática. El texto de mi curso de latín está basado en este principio, que podría llamarse el principio de *inducción contextualizada*.

Desde el principio sostuve que la observación estricta de este principio no debía obstaculizar la amenidad del texto. Con el fin de sostener la atención de los alumnos, para hacerlos *benevolos, attentos, dociles*, debe ofrecérseles un texto que les suministre información relevante de algún tipo o les cuente una historia que les interese. De hecho, si aprender de un contexto va a ser realmente efectivo, el contenido del texto debe ayudar a estimular el interés y la curiosidad, así como facilitar que los lectores visualicen las escenas y las situaciones descritas y se identifiquen con los personajes. Idealmente, el texto elemental debería ser una narración conectada cuyo contenido capte la atención de los alumnos hasta tal punto que deseen leer la continuación de la historia. Al mismo tiempo, en un curso de latín la lectura del texto debería servir como introducción a algunos aspectos importantes de la cultura romana.

En el curso LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA me he esforzado por ofrecer un texto de latín que combine estas cualidades con la presentación sistemática del vocabulario y la gramática, que capacite a los alumnos para comprender y aprender todo *per se*, sólo a través del contexto. Este método directo, basado en la comprensión del contexto, o inducción contextualizada, es, creo, más eficiente y fructífero que el método tradicional de gramática-traducción. El factor decisivo es la satisfacción experimentada por los alumnos cuando descubren que pueden averiguar el significado de todo por sí mismos sin tener que consultar palabras en diccionarios o reglas y paradigmas en gramáticas: pueden realmente entender el párrafo latino que se les pone delante o que el profesor les lee en voz alta. Lo que se convierte en una agradable sorpresa para los alumnos, especialmente si encuentran que el texto tiene verdadero sentido, que hay una historia excitante que seguir y que aprenden cosas interesantes sobre los antiguos romanos, entre ellas no es la menos importante que eran seres humanos de carne y hueso, como los mismos alumnos.

La comprensión directa del contexto da al alumno confianza en sí mismo y estimula la concentración. Agudiza sus facultades de observación y razonamiento, facultades que serán muy necesarias conforme las construcciones se tornen más complejas. Leyendo de esta manera se mueven paso a paso hacia el auténtico objetivo de la enseñanza del latín: la lectura de la literatura latina en su lengua original con verdadera comprensión y valoración.

CONSEJOS PARA EL PROFESOR

Antes de empezar a leer un nuevo capítulo, los alumnos deben estudiar la ilustración o el mapa que encabeza el mismo. Esto puede conducir a un breve debate en español sobre aspectos culturales con la ayuda del profesor, quien llevará a los alumnos a observar detalles importantes mientras leen en voz alta los nombres latinos y las nuevas palabras ilustradas por medio de imágenes.

En la presentación del texto sólo se debe utilizar el latín. La finalidad es acostumbrar a los alumnos desde el principio a leer y entender el texto original en latín, sin interferencias con el español. Comencemos por pedir a los alumnos que lean para sí un pasaje breve. Luego el profesor leerá unas líneas en voz alta, haciendo que la clase al completo, o (más tarde) los alumnos individualmente, repitan cada frase. Si la lectura se hace con cuidado, con una pronunciación correcta y una apropiada acentuación y agrupación de palabras, los estudiantes descubrirán para su satisfacción que pueden entender el texto inmediatamente y no tendrán necesidad de traducirlo.

La pronunciación se enseñará animando a los alumnos a imitar a su profesor, quien debe esforzarse en pronunciar correcta y claramente. Muchos profesores encontrarán útiles, cuando trabajen la pronunciación latina, las grabaciones de los capítulos en el CD-ROM FAMILIA ROMANA.

Cuando los alumnos escuchen y repitan las frases, deberán tener los libros abiertos ante sí o las páginas dispuestas en una pantalla, de manera que puedan ver escritas las palabras que están oyendo.

Es importante que cuando el profesor presente el texto por primera vez, sepa qué palabras y estructuras gramaticales son nuevas para los alumnos (véase la lista de palabras nuevas en el margen al final de cada capítulo). El texto auto-explicativo garantiza que el significado de cada nueva palabra y la función de cada nueva forma gramatical se entienda a partir del contexto, pero una presentación en vivo y en directo, con entonación y gesticulación sugerentes y con frecuentes referencias a las ayudas visuales, será siempre de gran ayuda para los alumnos. Su respuesta espontánea será generalmente suficiente para comprobar que lo han captado todo, mientras que una mirada perpleja o la falta de respuesta revelarán dificultades. En tales casos, y para ir sobre seguro, el profesor puede aclarar el significado repitiendo una o dos frases con especial hincapié en la palabra o forma en cuestión, o ilustrando el punto con más ejemplos o dibujos.

Después de presentar un pasaje de esta manera, se puede pedir a los alumnos que lean individualmente, por turnos y en voz alta, distintas partes del pasaje, de forma que se demuestre mediante una dicción y entonación expresivas que se comprende el texto. Si el pasaje contiene diálogos, se pueden asignar los distintos papeles a diferentes alumnos (el profesor o un alumno puede actuar como narrador). Los diálogos incluidos en el volumen COLLOQUIA PERSONARVM son apropiados para la dramatización. Estos *colloquia* están adecuados a los conocimientos adquiridos en cada uno de los capítulos 1 al 24.

Para asegurarse de que todos los alumnos han entendido y asimilado correctamente el texto que tienen ante sí, se pueden seguir varios procedimientos: ante todo el profesor hará preguntas sencillas en latín acerca del contenido del pasaje leído, que servirán para

comprobar la comprensión general del texto (en el libro EXERCITIA LATINA I se encuentran preguntas detalladas sobre cada lección). Algunas de las preguntas pueden acompañarse de dibujos explicativos.

Si todavía queda duda de que una nueva palabra o forma gramatical haya sido entendida correctamente por todos, se puede pedir a los alumnos que den un equivalente en español. Sin embargo, si el texto ha sido presentado cuidadosamente haciendo el adecuado énfasis en las nuevas características, la traducción tanto de palabras como de frases parecerá generalmente superflua. Por supuesto, la traducción al español de palabras latinas y de frases estará a menudo presente en la mente de los alumnos, pero al leer el texto se les animará a concentrarse en la comprensión del latín directamente, en lugar de buscar equivalentes en español. El hecho de que no se les pida la traducción contribuirá a la comprensión directa y a la inherente destreza en la lectura.

Si el profesor insiste en pedir la traducción del texto para verificar la comprensión, comprobará que los alumnos no tienen dificultad en expresar en su propia lengua lo que ya han entendido directamente en latín.

La mayoría de los profesores encontrarán necesario explicar y discutir aspectos gramaticales en español siguiendo las instrucciones del manual LATINE DISCO I. Cuando esto se lleve a la práctica, la formulación de reglas se debe dejar preferiblemente a los propios estudiantes, después de que hayan visto varios ejemplos prácticos de las formas gramaticales funcionando en contextos obvios. Este procedimiento *inductivo* motiva a los alumnos estimulando su capacidad de observación y razonamiento.

Como ayuda complementaria para observar y aprender el sistema gramatical, cada capítulo viene seguido de una sección de gramática, GRAMMATICA LATINA, que ofrece ejemplos sistemáticamente ordenados de los nuevos aspectos gramaticales con los términos gramaticales latinos pertinentes. Puesto que el profesor habrá llamado la atención probablemente sobre la mayoría de estos puntos, el estudio de la sección de gramática no requiere mucho tiempo.

Los capítulos de LINGVA LATINA son tan extensos que deben dividirse en varias lecciones. La división en *lēctiōnes* que aparece en el margen interior en números romanos (*I, II, III*) pretende ser una guía para el profesor, pero se necesitará emplear más de una clase para alguna de estas lecciones. Sin embargo, con el objeto de fomentar la habilidad de lectura, el profesor no debería hacer las lecturas demasiado cortas. En el libro de ejercicios EXERCITIA LATINA I hay ejercicios exhaustivos que practican todas las nuevas palabras y estructuras gramaticales introducidas en cada lección. Estos ejercicios pueden resolverse oralmente en clase o a través de un ordenador (con la versión en CD-ROM de EXERCITIA LATINA I).

Los tres PENZA al final de cada capítulo son ejercicios contextuales que constituyen la prueba final de la comprensión por parte de los estudiantes de la materia enseñada en el capítulo entero. Después de estudiar el texto principal y la sección GRAMMATICA LATINA, se pide a los alumnos que completen las terminaciones gramaticales en el PENSVM A, y las nuevas palabras en el PENSVM B (se suministran formas para completar). Si se dispone del CD-ROM FAMILIA ROMANA, estos PENZA pueden responderse y corregirse en el ordenador. Las preguntas en PENSVM C deben responderse con frases completas, pero si

esto ya se ha hecho oralmente en clase no es necesario dar una respuesta escrita. Si estos ejercicios se realizan satisfactoriamente (con al menos un 90 % de las respuestas correctas), es la mayor garantía de que los estudiantes han comprendido y asimilado el capítulo en su totalidad, con los nuevos aspectos gramaticales y léxicos.

A pesar del cuidadoso repaso, los estudiantes se encontrarán, conforme progresen en su lectura, algunas palabras cuyo significado hayan olvidado. En la mayoría de los casos el profesor puede ayudar al alumno dándole un ejemplo de la palabra utilizada en un contexto fácil que clarifique el significado, pero los alumnos también pueden averiguarlo por sí mismos consultando el INDEX VOCABVLORVM que hay al final del libro. El profesor debería mostrar a los alumnos, cuando hayan leído uno o dos capítulos, cómo pueden usar la referencia del capítulo y la línea para encontrar el párrafo donde la palabra aparece por primera vez en un contexto que será generalmente suficiente para aclarar su significado (este esfuerzo es más fructífero que buscar la palabra en el VOCABULARIO LATÍN-ESPAÑOL). De manera similar, la explicación de los diversos aspectos gramaticales puede ser localizada por medio del INDEX GRAMMATICVS (pág. 326-327).

La organización del texto de LINGVA LATINA asegura la comprensión directa a partir del contexto, es decir por *inducción contextual*. El esfuerzo intelectual exigido es un factor motivante que promueve la autoconfianza de los alumnos y desarrolla su raciocinio lógico. El resultado es un aprendizaje más efectivo y una mejora de la capacidad de retención.

VSVS MAGISTER EST OPTIMVS

Hans H. Ørberg
Greena (Dinamarca), 2006