



I Simposio nacional sobre la didáctica del Latín en Bachillerato y C. O. U.

El día uno de octubre se clausuró en Valladolid el «I Simposio Nacional sobre la didáctica del Latín en Bachillerato y C. O. U.», que durante tres días congregó a más de cien profesores de Latín de todo el país. El Simposio había sido organizado por la Sociedad Española de Estudios Clásicos y ha contado con el patrocinio del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid. Las ponencias versaron sobre el contenido del Latín en el Bachillerato, su metodología, relación del Latín con las lenguas romances y proyección del Latín hacia la Universidad. En torno a estos temas se suscitaban, por lo demás, interesantes debates. Las sesiones de trabajo tuvieron lugar en el Instituto Nacional de Bachillerato «Zorrilla» de Valladolid.

Los profesores reunidos elaboraron al final del Simposio

unas conclusiones que podrían resumirse en los términos siguientes:

1. Voluntad de seguir fieles al compromiso vocacional contraído con la sociedad, por adversas que sean las circunstancias para el Latín.

2. Esperanza de que se haya tocado fondo en la reducción que ha sufrido el Latín en el sistema educativo y que el nuevo C.O.U. permita ampliar los horizontes de la asignatura. La formación humana y científica de un miembro de la sociedad occidental queda incompleta sin el aprendizaje del Latín.

3. Sin perjuicio del carácter independiente que el Latín tiene en la enseñanza, con unos objetivos y métodos específicos, es evidente su importancia, en un contexto de interdisciplinariedad, para el dominio del castellano y demás lenguas hispánicas. En esta li-

nea se propone la dotación de cátedras de Latín en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.

Por otra parte, considerando la influencia de los medios de comunicación en la Lengua de una comunidad nacional, los profesionales de la información necesitarían la base lingüística que el Latín proporciona. Por ello se propone también la dotación de cátedras de Latín en las Facultades de Ciencias de la Información.

4. Por lo que las civilizaciones de Grecia y Roma suponen en la conformación de la cultura occidental, el cultivo de las Humanidades Clásicas es una garantía de educación para la convivencia y de sensibilización democrática.

5. Propuesta de creación, dentro de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, de una comisión mixta de profesorado de Bachillerato y de Universi-

dad, que coordine la enseñanza del Latín en los dos niveles. Por otro lado, petición a las autoridades académicas de que

no se permita enseñar Latín a profesores no preparados para ello.

«Revista de Bachillerato» se

hace eco del Simposio y publica a continuación algunas de las comunicaciones leídas en el mismo.

1

Variaciones metódicas aconsejadas por diversas posturas lingüísticas

Por Sebastián MARINER BIGORRA (*)

No pocas veces, las innovaciones y avances científicos tardan considerable tiempo en verse incorporados a la didáctica de las respectivas materias. Aparte de razones subjetivas —posibles y disculpables en mayor o menor grado: recelo ante lo nuevo, por si no está todavía suficientemente probado; tendencia más o menos comodona a la rutina, etc.—, en las cuales no voy a entrar, las hay rigurosamente objetivas: p. ej., la dificultad de exponer de manera asequible a no preparados unos nuevos contenidos. En general, incluso desde que pueden darse por comúnmente aceptados unos progresos en este aspecto del contenido, hasta que se encuentra la manera de «pedagogizarlos» adecuadamente, transcurre un tiempo notable. Tanto, que con frecuencia llega a rebasar la generación que ha visto con sus propios ojos el descubrimiento, y aún alguna más. Está claro, pongo por caso y creo que sin que se me pueda tildar de pesimista, que tardaremos bastante en poder aprovechar didácticamente para explicaciones de morfología griega y latina las grandes aclaraciones que ha proporcionado, a nivel de investigación, la teoría laringal. Y no es que en sí sea más abstrusa que las que la precedieron —alternaciones vocálicas, o, aún más atrás, sínkopas y alargamientos—, sino que «no ha habido tiempo», por decirlo así, de aderezarla didácticamente, como pudo hacerse con aquéllas, a base de la experiencia que el alumno podía tener de fenómenos semejantes en su propia lengua. (Y no me fijo con especial hincapié en otra dificultad de incorporación de los progresos de contenido, dificultad automática: todo conocimiento incrementado «alarga el programa», y no hay que decir cómo suelen rehuirse los alargamientos en épocas de recorte de cursos y horarios. Y no hago este hincapié porque honradamente he de reconocer que el carácter de «novedad» presta muchas veces a estos incrementos una defensa suficiente para compensar la desventaja anterior).

Como sea, uno se explica bien la resistencia de un cuerpo docente a cambiar de métodos a tenor de unos progresos, si ello le obliga a aumentar la materia que debe enseñar. Por ello, creo no ser demasiado optimista si anticipo para las modificaciones metodológicas que voy a sugerir en esta comunicación el cebo de que no comportan ninguna explicación

de más a los alumnos: el contenido no aumenta, el programa no se alarga; los conocimientos en que van a basarse basta con que los posea debidamente el profesor; bastaría, incluso, con que, aún sin poseerlos de modo teóricamente profundo, los entendiera y aceptara. No pretendo que sean los más importantes de entre las nuevas posturas lingüísticas, ni siquiera que sean realmente importantes; he sacrificado la espectacularidad a otras dos cualidades que me han parecido más ventajosas para el cometido que me propongo: que correspondieran a orientaciones de escuelas lingüísticas distintas, a fin de evitar la impresión de partidismo, y que fueran lo suficientemente generalizadas —si no en aceptación, sí, al menos, en conocimiento— para que se pudiera aquilatar la posibilidad de aplicación a la didáctica de las lenguas clásicas en el BUP, aun por parte de quienes no militen en las direcciones especulativas que las han alumbrado.

Empiezo por las repercusiones didácticas que puede tener la acuñación del concepto de «norma» por Coseriu, dentro de un fecundo postsaussureanismo. Que entre las posibilidades ofrecidas en abstracto por el sistema y las realizaciones en el texto se interponía una criba, a veces, de amplios intersticios, otras veces, de muy estrecha malla, los pedagogos de las lenguas clásicas lo sabían desde la antigüedad. El sistema admitía *amauerunt*, *amauere*, *amarunt* y *amare*, pero sólo la primera forma aparecía normalmente en cualquier texto; la segunda, apenas más que en los poéticos y poetizantes; la tercera, sobre todo en los coloquiales y vulgares; la cuarta era auténticamente vitanda, por su grave peligro de ambigüedad. Pero, hasta que Coseriu hizo nítida la diferencia entre el sistema, la norma y el habla, se explica bien que se dieran en la docencia mezclados hechos de uno y de otras. Una vez cabe distinguir perfectamente entre ellos, ya es menos fácil justificar que al alumno se le sigan presentando estos hechos al mismo nivel y con el mismo grado de exigencia. Quede dicho de una vez para todas que no me propongo criticar la conveniencia y utilidad de la norma; lo que sugiero es que procede entre ella y la

(*) Catedrático de Filología Latina de la Universidad Complutense y Presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos.

del sistema una ordenación de franca prioridad en favor de éste; y que, cuando la ración de cursos de que se dispone es escasa y nada holgada tampoco la de horas en cada curso —caso del actual BUP para ambas lenguas clásicas—, lo natural es que, si hay que reducir el suministro, se haga precisamente por las partes menos prioritarias. Dos propuestas, por tanto, relacioneas entre sí, pero distintas: que, en igualdad de las demás circunstancias, se empiece por la enseñanza de lo sistemático; y que, de no poder alcanzar en la enseñanza todo aquello que sería conveniente y útil, se prescindida de lo que lo es menos, esto es, de lo meramente individual o normal en beneficio de la exhaustividad de lo sistemático.

Es cierto que, después de haber avisado de la posibilidad todavía permitida por el sistema de que haya Acs. sgs. en *-im*, la lengua y la tiza parece como que se van a proponer la lista de las palabras en que se da dicha forma, y la de aquellas en que puede darse junto a la mayoritaria en *-em*; pero convendrá pensar mucho si no sería conveniente dejar una y otra lista y contentarse con sugerir unos ejemplos como tales y nada más. Ya habrán cuidado César y Ovidio de emplear correstamente —de acuerdo con la norma— una y otra terminación en los acusativos que aparezcan en los textos que hemos puesto delante del alumno.

Por el ejemplo propuesto y por la justificación que lo acompaña habrá podido colegirse qué gran cantidad de elementos de didáctica «posonible» figuran todavía en primer curso y con letra grande, al lado de la queja —o al menos, de las dudas— de que tal vez este solo curso no permita abordar en él la lectura de textos seguidos de algunos autores latinos. Desde las «palabras de esta declinación que suelen usarse sólo en plural» hasta los «verbos que en esta conjugación tienen el perfecto reduplicado» y desde los que «suelen regir dativo» hasta los que se construyen con infinitivo, o con *ut*, o con *quod*, o con *quin*, etc. ¡cuántos párrafos y apartados que podrían quedar para la recapitulación o repaso, desde luego para cuando ya se hubiera, por lo menos, intentado aquel contacto con los autores! Insisto: ya habrán cuidado los clásicos latinos —por algo lo son— de haber empleado correctamente el número, el perfecto, el régimen y la construcción: al alumno basta, en principio, con enterarle de la existencia de los indicados tipos distintos, de su valor en castellano, y de la ejemplificación latina suficiente para que, además de enterado, quede auténticamente ilustrado al respecto.

La segunda sugerencia de modificación didáctica procede del campo de la Lingüística contrastiva. Casi me atrevería a decir que, más que procede, consiste en la proyección natural en la didáctica de los conceptos básicos de dicho enfoque del estudio de las lenguas. Una vez admitida la posibilidad de coincidencias tipológicas, a veces incluso amplias, entre sistemas lingüísticos más allá de las que se dan y se explican por parentesco genético —esto es, por proceder de un mismo origen, como ocurre entre las neolatinas, o entre las semíticas, entre las indoeuropeas, etc.— y que pueden llegar a ser tan fuertes como o más que aquéllas —tal, por ejemplo, la de los inventarios fonológicos del griego moderno y el castellano, más parecidos entre sí que los de cualquier otra lengua neolatina con este último— la atención a lo que tienen de igual, de similar o de distinto las lenguas cuyo trasvase es objeto de didáctica, como es el caso de ambas lenguas clásicas en el BUP, se sitúa automáticamente en primer plano. En efecto,

también ahora en igualdad de las demás circunstancias, lo coincidente entre cada una de nuestras lenguas en este caso y la española materna por el otro lado es natural que ceda la vez a aquello en que hay diferencias, sea en el sistema gramatical, sea en el inventario léxico. La razón parece diáfana: es sabido que cada hablante considera, en principio, como natural el tipo de expresión con que se halla en la lengua propia, hasta el punto de que lo que le choca es que no sea así en todas las demás. En principio, pues, lo que de aquella que aprende coincide con esta propia no necesita serle especialmente recalcado, puesto que casi mecánicamente lo tratará según es debido. Menos horas a dedicar, por tanto, en un curso de iniciación —o de manera proporcional, en el único curso de griego opcional en BUP: uno y otro pueden ser a la vez principio y fin para los alumnos que no continúen con la opción clásica— a las transformaciones pasivas, con ser tan importantes y dar tanto juego por el sencillo motivo de que, una vez aprendidos los elementos de los mecanismos morfosintácticos correspondientes como *possibilitates* (ablativo solo y con preposición en latín, dativo y genitivo con preposición en griego), su funcionamiento respecto del correspondiente moderno (por) se da en condiciones prácticamente constantes y similares entre aquellas lenguas y las nuestras. Y menos horas también, claro está, a las conversiones de gerundio en gerundivo y viceversa, una vez clarificada y aprendida la verdadera diferencia entre esos tipos sintácticos y el amplio régimen del infinitivo mediante preposiciones en los idiomas maternos.

Y no es este descuento o rebaja la ventaja única que se puede sacar del enfoque contrastivo en los primeros peldaños de las gramáticas de las lenguas clásicas. (Si, probablemente, si no yerro mucho, la más importante, aunque no fuera más que por su amplitud, que va desde lo que ya de siempre solía hacerse en la enseñanza del alfabeto latino —tratando prácticamente sólo de aquellas letras cuyo valor gráfico no coincide con las de idéntica figura en castellano—, hasta lo que casi nunca suele hacerse, cual es recurrir extensamente a la transformabilidad de la frase románica con *que* completivo en la también románica de infinitivo —tipos «dijo que era cierto» = «dijo ser cierto» y «le mandó que viniera» = «le mandó venir»— para «presentar» el sintagma latino y griego de acusativo con infinitivo, con tantos posibles etcéteras intermedios). En efecto, una vez esto sentado y de acuerdo con el principio didáctico de ir de lo conocido a lo desconocido, síguese automáticamente como corolario que los elementos de las gramáticas latina o griega coincidentes con la de la lengua del alumno pueden anticiparse útilmente, dada la escasa dificultad que encontrará en su aplicación, lo que les hace rentables por encima de la rentabilidad que pudiera conferirle su frecuencia en aquellas lenguas.

Para terminar, una disculpa: por supuesto que también aquí, como en el caso anterior de postergar la enseñanza de lo meramente normal, el ideal sería poder dar una visión de la gramática de las lenguas clásicas lo más completa posible. Si se recomienda ahora, en estas dos sugerencias, el recurso a la poda, no es para hacer enanas las plantas, sino para que, vista la ración de savia de que se dispone, no se vaya toda esta en frondosidad del follaje, antes permita una cosecha de frutos por lo menos aceptable: llegar a entender un texto clásico sencillo en el año de iniciación.

Para facilitar la enseñanza del latín a alumnos españoles

Por Sebastián MARINER BIGORRA

Permitaseme jugar con la paradoja si, al recomendar una «nacionalización» de la didáctica de las lenguas clásicas, esquivo la posible acusación de «chauvinismo» a que un tal intento se expone afirmando que considero perfectamente disculpable la gran influencia de la didáctica extranjera —tradicionalmente, la francesa; en los últimos tiempos también la inglesa; menor, a pesar de sus grandes méritos, la alemana, por quedar más distante la penetración de su magnífico instrumental— precisamente por los estupendos logros que ha conseguido en nuestro campo, superiores, al parecer, a los alcanzados de fronteras adentro.

Pero una cosa es no ser «chauvinista» y otra cosa resulta el venir despreciando las enormes posibilidades que el poseer alguna de las lenguas neolatinas de España (para el presente empeño, en este orden: castellano, gallego y catalán), y mejor aún más de una de ellas, ofrece al alumno de latín por encima del de cualquiera de las lenguas enumeradas más arriba, y sólo comparables —pero creo que con ventaja para los nuestros— con las del alumno de lengua italiana.

Se trata de las grandes similitudes que ofrecen los respectivos sistemas gramaticales e inventarios léxicos, incomparablemente mayores que las que se pueden dar entre latín y francés —y no digo ya entre el latín y cualquiera de las otras lenguas citadas no románicas—. Aparte de lo que ya exploto en otra comunicación a este Coloquio, en la que no me fijo en esta diferencia de grado de similitud, sino en el hecho de la similitud en general, que cada lengua particular pueda tener respecto a aquella a que se aspira trasvasar el contenido de sus textos y el acervo de su cultura, oso proponer ahora que la explotación del intenso grado en el caso del latín y los romances hispánicos tal vez haga posible la realización de la enseñanza de esta lengua clásica mediante un método totalmente progresivo, frente al compartimentado de la didáctica tradicional. Cuán deseable sea alcanzar esta meta creo sinceramente que no me toca demostrarlo aquí: me releva de ello el patente esfuerzo del profesorado de Bachillerato y de los autores de libros de texto para poder superar aquella distribución compartimentada, según puede comprobarse en la evolución de los ordenamientos metodológicos desde las gramáticas que alcancé a ver todavía en mi primero de Bachillerato, hasta las indiscutiblemente muchísimo más didácticas que se ofrecen al alumno del BUP actual. Esfuerzos que, en una parte importante y meritoria, han logrado la superación de muchas

rutinas hereditarias y su substitución por disposiciones indiscutiblemente más didácticas. Como hitos señeros de estos logros, señalaría entre aquella gramática de 1.º que correspondía al plan anterior al que yo estrenaba (el llamado de 1903) y no sólo las actuales, sino ya muchas de las escritas para el de 1938, estos tres: la disposición del orden de enunciado de los casos según su mayor parecido en el promedio de los tipos flexivos, la posible simultaneidad del aprendizaje de las primeras nociones de sintaxis junto con la morfología, y la también simultaneización de la enseñanza de partes de una misma parte de la Gramática anteriormente tan irreductibles, como eran la declinación —antes, siempre anticipada por completo, al menos en lo que hace a los paradigmas regulares— y la conjugación —antes, siempre pospuesta, no sólo a la declinación del nombre y aún del adjetivo, sino comúnmente hasta a la de los no poco enrevesados pronombres y adjetivos indefinidos y series de numerales.

En efecto, el dispositivo que vengo llamando tradicional tendría mucho de lógico, pero a veces resultaba bien poco didáctico, al distanciar enormemente el contacto con textos de la lengua auténtica por tener estrictamente compartimentadas las etapas de aprendizaje. «Todo se ha perdido, menos las leyes de la clasificación» o «que tarden, con tal que aprendan escalonadamente» podrían haber sido los lemas de un proceso en el que se adelantaba

- I: por partes: Una que cabría llamar especie de Grafonología introductoria a la lectura, una Morfología (su verdadero nombre, Analogía), una Sintaxis y un Léxico que brillaba por su ausencia en la didáctica, confiado al diccionario pero al que no se accedía hasta que ya se había estudiado, en forma estanca, todo lo precedente.
- II: dentro de cada parte, por categorías, estudiadas no menos estancamente y según un orden invariable: nombre, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción, interjección. No menos logicista, el orden de los accidentes en cada categoría: singular antes que plural; masculino antes que femenino y éste antes que neutro; presente antes que pretérito y futuro; indicativo antes que «subjuntivo» e imperativo y no digamos, que infinitivo y demás verboides.
- III: dentro de cada categoría, por tipos, según orden no menos arbitrario desde el punto de vista lingüístico, con separación, p. ej., de las declinaciones 1a. y 5a., pese a sus evidentes relaciones, que llegan hasta la heteróclisis abun-

dante, como es sabido, o de la 2a. y 4a., entre las que ocurre algo parecido, si bien en menor escala.

IV: dentro de cada tipo, de más a menos sistemáticos: los «regulares» antes que los «irregulares», si acaso, con la excepción del irregular "sum", pero porque se le necesitaba para la conjugación de la pasiva de los regulares, como auxiliar.

Lo que no ya de didáctico, sino ni siquiera de lingüístico pueda tener esta disposición queda patente con sólo atender a la posposición del verbo y de las preposiciones, los elementos sin duda más vitales de la frase latina dentro de sus respectivas clases de palabras, variables e invariables, respectivamente. Mucho Aristóteles andaba por ahí, colocando en primer lugar al indicador de lo ontológicamente más importante, la substancia y haciéndolo seguir del de sus accidentales e incluso del pensado como sucedáneo de él antes que del que «sólo» era capaz de significar los procesos que afectaban al ser. También aquí la lista de incongruencias podría alargarse: ¿por qué el femenino entre el masculino y neutro —siendo así que, en griego como en latín, el que «media» entre unos extremos es evidentemente el masculino, que tiene parecido con el femenino y con el neutro, en tanto que estos difieren entre sí más que ninguno con el masculino— sino por una visión del mundo que bien merecería hoy tildarse de machista, con el masculino en primera posición «quia nominor leo» y el femenino en otra, intermedia entre aquél y el género de las cosas? ¿Por qué el orden presente-pretérito-futuro, siendo así que, lingüísticamente, presentes y futuros pertenecen en latín a un mismo tema, en tanto que el perfecto suele ser, entre los tiempos respectivos, la cuña que los separa?

Pero, si esta lista podría alargarse del lado de lo lingüístico, menos parece haber intervenido en la ordenación tradicional el sentido de lo didáctico. Porque éste recomendaría ir de lo conocido a lo desconocido, de lo sencillo a lo complicado, de lo más a lo menos rentable. De los tres axiomas, sólo uno parece, a primera vista, haberse tenido un tanto en cuenta a propósito de la ya comentada anticipación de los tipos regulares a los irregulares. Pero ¿qué decir de seguir empezando por la declinación nominal, después de siglos de haberse perdido prácticamente por completo en las lenguas derivadas del latín y en el inglés? Sólo para alumnos alemanes tendría ello una cierta defensa.

Para quienes menos la tiene, es, probablemente, para los españoles. Puede que los italianos estén casi en las mismas condiciones; pero, desde luego, si no están en las mismas, la ventaja en desadecuación la llevan nuestros alumnos. Y ello por dos razones diversas, positiva y negativa, que espero poder probar que son tan importantes, que a mí, al menos, se me antojan dirimentes.

Aquí, en efecto, por la parte positiva, es donde más se acusa la diferencia entre este alumnado nuestro, usuario de lenguas de conjugación todavía riquísima mediante elementos desinenciales, frente a lo escuálida que es esta variedad en el verbo francés o inglés, y frente a lo alejado que está de los tipos latinos el juego desinencial del alemán. En cambio ¿no es un cargo de conciencia no aprovechar a pleno rendimiento ya desde las primeras semanas semejanzas y casi coincidencias, tan rentables, por otro lado, como las que median entre *fui* y *fui* —acentuación aparte— y restantes personas de este tiempo o entre *eram* y *era* también el resto —con la consiguiente modificación de acento en *eramus* y *eratis*—, parecido tan similar, a su vez, con el de *ibam* e *iba*, de *amabam* y *amaba*? ¿Qué importa que *eram* e *ibam* sean irregulares, si son tan diáfanos? E incluso, donde no hay no ya diafanidad, pero ni siquiera semejanza, siempre ocurrirá que lo desconocido serán solamente las formas, que no las categorías que expresan, pues la conjugación románica las expresa también, de modo muy aproximado, cuando no coincidente.

De la otra parte, negativa, la compensación es también mucho más alcanzable en el aprendizaje por españoles. En efecto, a la propuesta de dedicar ampliamente a la conjugación las lecciones iniciales de un primer curso de latín por las muchas y variadas ventajas que comporta, se objetaría, quizás, que, aún siendo el verbo lo más importante de la frase, y aunque con él puedan efectivamente formarse sintagmas de sentido adecuado para verterlos al castellano, si no se dispone de posibilidades de hacer entrar formas nominales, la fraseología obtenible iba a resultar o monótona, o artificializante, o ambas cosas a la vez. Pero no: esto podría pasar en frances o en inglés, donde difícilmente podrían encontrarse formas de nombres o adjetivos inteligibles directamente; más no en una lengua que tiene juegos morfológicos de nominativos y acusativos coincidentes con los latinos (*consul*, *consules*, *nauta*, *nautas*, *altos*, *altas*, *libros*, *malos*, *me*, *tu*, *te*, *se*, *nos* y un larguísimo etcétera, ¿son latín o castellano?). Pruébese cuánto baja el parecido con las equivalencias francesas respectivas, y se verá cómo, en punto a esta didáctica, la independencia se impone.

Una programación progresiva completa para un curso de iniciación, arrancando así de las conjugaciones, entrando en la declinación por los pronombres personales, donde los romances tienen cosas coincidentes o bastante parecidas, con la debida atención al léxico y a las posibilidades de escalarlo también de acuerdo con su grado de transparencia, viene ya siendo propuesta al Ministerio de Educación y Ciencia por las tres últimas comisiones, que es tanto como decir las que han actuado desde la Ley General de Educación. Sólo le faltó llegar a los programas; y, al no llegar a ellos, los autores la han desconocido, por lo general (interesantes excepciones, p. ej., el INBAD). ¿Podríamos dar la campanada aquí, en Valladolid?

El latín y su conexión con las lenguas romances

Por Antonio ALBERTE GONZALEZ (*)

La triste paradoja que sufrimos los profesores de la Enseñanza Media consiste en que se nos ha preparado para unos fines u objetivos que, hoy día ya no tienen cabida en el nuevo Bachillerato.

Concretamente, el divorcio entre nuestra formación clásica y las nuevas instancias académicas es, a todas luces, evidente. Esta tremenda frustración agravada por el ambiente reinante de incomprensión hacia los estudios del Latín ha hecho mella en no pocos colegas, arrastrándolos a un estado de desaliento y abandono preocupante.

Nos hallamos, efectivamente, enfrentados a una grave crisis y sus motivaciones no se nos ocultan:

— Es manifiesto, por una parte, el rechazo de nuestra sociedad ante la presencia de un elemento estéril y anacrónico en el nuevo Bachillerato, como si se tratara de restos tridentinos eliminados ya de las iglesias y próximos a su extinción en los Institutos.

— No es menos cierta la falta de conexión real entre el Latín y las demás asignaturas establecidas en el nuevo Plan de Bachillerato, concebido con una nueva filosofía.

— Y como triste colofón, tenemos que reconocer nuestra absoluta impotencia para lograr antiguos propósitos con la nueva limitación de tiempo fijada para el B.U.P.

Todas estas circunstancias, aunque nos duela, desacreditan la práctica docente a la que estábamos acostumbrados y reclaman, con urgencia, nuevos planteamientos en la enseñanza del Latín.

Lógicamente, ya no se puede pretender que el alumno en un solo año obligatorio llegue a dominar las técnicas de traducción necesarias para acceder a la com-

presión de un texto literario latino, cuando en los anteriores planes de estudio estaban previstos más de un curso obligatorio para los mismos efectos. Tampoco sería prudente convertir exclusivamente el curso obligatorio de Latín en un año propedéutico, esto es, en un curso de iniciación. Resultaría un cuerpo extraño en la formación de aquellos alumnos que ulteriormente pudieran optar por asignaturas de distinta naturaleza, y no olvidemos que estos alumnos, sobrecargados ya en 2.º curso por el número excesivo de horas, han empezado a exigir una desgravación en su horario. En tercer lugar, hay que evitar presentar el estudio de la lengua latina como un fenómeno aislado, desconectado de nuestro entorno cultural e histórico y, por consiguiente, ajeno a los nuevos intereses culturales.

Consecuentes con estas primeras reflexiones, entendemos que el curso obligatorio de Latín deberá satisfacer las siguientes premisas:

— En primer lugar, será necesario dotarlo de una entidad propia que justifique plenamente su carácter obligatorio, lo que no ocurriría en el supuesto de considerarlo como fracción de un proceso que se continúa.

— En segundo lugar, habrá que buscar su articulación con las nuevas formas de cultura para que, por derecho propio, pueda gozar de un lugar estable dentro del espectro de materias que configuran el nuevo Bachillerato.

— En tercer lugar, conviene dejar clara su propia naturaleza para evitar el riesgo de confundirla con materias culturalmente vecinas. En este sentido, se ha hecho lugar común la cuestión en torno a aquella, formulada reiteradamente en interrogantes de esta suerte: ¿Deberemos ofrecer al alumno la cultura latina como un bloque cerrado y cancelado en el tiempo, esto es, como

un fenómeno cultural registrado en el tiempo al igual que la cultura egipcia, o incluso presentarla como una epifanía cultural fecundadora de otros momentos culturales singularmente relevantes en nuestra historia espiritual de Occidente? O por el contrario, ¿deberemos presentar el estudio del Latín desde su propia lengua latina? En resumen, ¿sobre qué va a ser polarizada nuestra atención, sobre la lengua o sobre la cultura latina?

Ante estas alternativas, nuestra postura es clara. Entendemos que explicar exclusiva o preferentemente cultura latina implica el exterminio de su lengua y, en definitiva, supone liquidar el latín. En cambio, el atender preferentemente a los fenómenos de lengua no presupone incapacitar al alumno para acceder a los demás terrenos de la cultura latina.

De acuerdo, pues, con tales premisas, consideramos que el estudio del Latín deberá atender en su curso obligatorio a los siguientes aspectos:

— Contemplar el Latín desde una perspectiva histórica que justifique un conocimiento más cabal del castellano.

— Presentar el Latín como instrumento clave para una adecuada interpretación de múltiples fenómenos lingüísticos, inexplicables muchas veces desde un plano puramente sincrónico.

— Descubrir en el Latín su virtualidad recreadora sobre el castellano, reconociendo con ello su carácter de lengua de cultura.

— Comprobar a través del Latín las semejanzas y diferencias registradas entre el castellano y algunas otras lenguas romances.

En resumen, deberemos presentar el estudio de la Lengua Latina como algo cultural e históricamente incuestionable, si no queremos ser hombres a-históricos y si deseamos hacer uso de la len-

(*) Catedrático de Latín del Instituto Nacional de Bachillerato «Juana I de Castilla», de Tordesillas.

gua castellana con pleno conocimiento de la misma.

Una vez fijados estos objetivos, su consecución sólo será factible si se articula una programación pormenorizada que observe fielmente los criterios metodológicos más apropiados a dichos objetivos. Con otras palabras, hay que perfilar un programa que esté engastado dentro de unas coordenadas metodológicas orientadas permanentemente hacia los objetivos convenidos.

En este sentido, si la programación no es más que el desarrollo o la materialización del método, tendremos, inexcusablemente, que adelantar nuestros propios criterios metodológicos:

— Huelga decir, en primer término, que tales criterios presuponen la exigencia, por una parte, de tener que aceptar la terminología lingüística convencionalmente acordada dentro del área de lengua, y la necesidad, por otra, de estimular la presencia activa del alumno en la evolución del curso.

— En segundo término, y de cara ya al planteamiento del programa, no se puede ignorar la obligación de proceder con total coherencia en la elaboración de aquél, procurando que las distintas fases o momentos mantengan entre sí una relación lógica de evolución gradual, orientados permanentemente a los fines previstos para este primer curso obligatorio de Latín. A tal efecto, nuestra metodología deberá cubrir preferentemente las siguientes etapas:

- Adecuada selección de textos literarios pertenecientes a distintas épocas como exponente de la evolución histórica de la lengua castellana.
- Establecimiento de categorías lingüísticas que permitan registrar claramente cualquier fenómeno evolutivo.
- Selección de textos preliterarios castellanos contrastables con los textos literarios en su aspecto lingüístico.
- Reconocimiento a través de estos textos preliterarios de un estado de lengua diferente al histórico y actual, y posibilidad de marcar las líneas fronterizas o diferenciadoras.
- Confirmación a través de textos latinos de las categorías lingüísticas latinas contrastándolas con las actualmente vigentes en castellano y en otras lenguas romances.

Tal planteamiento metodológico no pretende, pues, hacer una simple historia del Castellano desde una

óptica retrospectiva; por el contrario, su objetivo es despertar una conciencia histórico-lingüística que exija remontarnos desde el castellano a plataformas latinas y, así, poder comprobar las virtualidades que aquella lengua mantiene sobre la castellana y demás lenguas romances. La incursión preconizada deberá estar sometida a una dosificación programática, con objeto de prestar el máximo tiempo posible al estudio de la última fase. En este sentido, la primera fase no debería exceder el límite de dos semanas; la segunda necesitaría, probablemente, tres o cuatro; el resto del curso debería atender al cumplimiento de la tercera y última fase.

Ahora bien, dichos propósitos, como ya hemos señalado, sólo podrán satisfacerse mediante una adecuada selección de textos. Consideramos conveniente precisar más nuestro planteamiento metodológico en este aspecto concreto por considerarlo de suma importancia:

— En relación con los textos castellanos, su selección no ofrece mayores dificultades. Contamos para ello con un nutrido repertorio de medios que nos puede facilitar esta primera toma de contacto. En realidad se trata de hacer como una especie de calas históricas con objeto de llamar la atención del alumno sobre el aspecto evolutivo de la lengua y poder despertar su curiosidad por rastrear los momentos aurales de la misma. Con este propósito, nosotros hemos seleccionado textos del Quijote, La Celestina, Milagros de Nuestra Señora, Libro del Buen Amor, Poema del Mío Cid, etc., sirviéndonos, metodológicamente, de las aportaciones que R. Lapesa y García de Diego ofrecen en sus conocidos manuales, y que nosotros podemos resumir en estos tres capítulos: Evolución léxica, fonética y morfosintáctica.

— Las dificultades aumentan, sin embargo, cuando se trata de seleccionar textos castellanos preliterarios. Los medios son menos conocidos y su procedimiento metodológico no siempre concuerda con el nuestro. Tal circunstancia requiere de nosotros no sólo el esfuerzo por acercarnos a conocer este campo, un tanto ignoto, sino además una mayor tensión pedagógica para saber presentar ante el alumno la imagen bifronte que aquel periodo lingüístico encarna. Es éste, precisamente, el momento de fijar las grandes líneas divisorias, las fronteras que separan a la lengua latina de la castellana. Sin duda, resulta labor premiosa el ir

señalando los vértices de separación, pues requiere una visión clara de estas marcas fronterizas y una gran habilidad metodológica para hacérselas comprender al alumno. Por supuesto, que una mayor comprensión de la naturaleza de esta frontera supone el sacrificio de su extensión: en efecto, no se trata en este primer contacto de hacer un recuento estadístico de todas las diferencias registradas entre la lengua latina y la castellana. La marca diferenciadora habrá de fijarse exclusivamente en aspectos fundamentales de la lengua como son el comportamiento morfosintáctico del núcleo y de los complementos oracionales. Estos textos nos dan pie para reconocer las grandes semejanzas de las formas verbales más arcaicas con las actuales nuestras. Y a su vez, en ellas extrañamos ciertas desinencias nominales carentes de correlación en nuestro comportamiento nominal, pero cuya explicación se hace posible mediante «retazos», que nuestro sistema conserva en los pronombres personales, como son:

yo, me, mi
tu, te, ti
el, la, /lo, le
cuyo, ..., etc.

O en el italiano:
il, lui, loro
..., etc.

El alumno comprenderá, primero, que el pronombre ha sido más resistente al cambio morfológico, y segundo, que los cambios morfológicos conllevan cambios de función sintáctica. Tal situación nos obligará a acudir a las glosas para justificar esta hipótesis.

En esta segunda fase se irán consolidando paralelamente algunas leyes fonéticas reconocidas en los textos literarios y se irán descubriendo otras. Tal incursión continuará haciéndose desde los tres planos antes señalados: léxico, fonético y morfosintáctico.

Para el desarrollo de este proceso, proceso de aproximación, nos hemos valido de la documentación que M. Pidal pone a nuestro alcance en su *Crestomatía del Español Actual*, en *Orígenes del Español*, o en los *Documentos Lingüísticos de España*, y, en menor grado, de T. Muñoz y Romero en su *Colección de Fueros Municipales y Cartas Pueblas de los Reinos de Castilla, León, Corona de Aragón y Navarra*.

Una vez bosquejadas estas líneas fronterizas, o más concretamente, una vez asomado el alumno a la nueva mecánica de la Lengua

Latina, se impone su confirmación y complementación por medio de los textos latinos.

— Es, concretamente, en esta tercera fase, donde el problema de selección de textos alcanza su cota más crítica. Habíamos adelantado, siguiendo puntos de vista realistas, basados en nuestra propia experiencia, la imposibilidad de capacitar al alumno para que personalmente llegue a descifrar un texto literario latino al final de este curso común. Entendemos por textos literarios no sólo la producción en verso, sino también aquella prosa con marcado carácter estilístico. Es de todos sabido que ante tal dificultad el expediente presentado por algunos compañeros consiste en adaptar un texto literario mediante mutilaciones o interpolaciones al nivel del alumno. Tal recurso es, según nuestra estimación, una grave contradicción. Concretamente, si transferimos este planteamiento al terreno de los géneros literarios, nos damos fácilmente cuenta de que debemos renunciar prácticamente a todos excepto al histórico, y aún dentro de éste, reconocemos que los grados de comprensión están en razón inversa a la intencionalidad más o menos literaria o, lo que es lo mismo, retórica de la obra. Así pues, por exclusión tendremos que conformarnos para este curso común de Latín con Textos Históricos. Por otra parte, al tratarse de textos desprovistos de intencionalidad literaria, nos sentimos más libres para adaptarlos a las necesidades concretas de la clase, puesto que se respeta su espíritu, esto es, su función comunicativa.

Ahora bien, sobre esta dificultad se ha venido encadenando otra que es ya cuestión tópica en los seminarios didácticos: localización de los textos por áreas o ciclos culturales.

Nuestra postura, a este respecto, la hemos condicionado, en primer lugar, a los objetivos propuestos y, subsidiariamente, a las nuevas circunstancias que mayor atracción despiertan sobre el alumno. Pretendemos iniciarlo en el conocimiento de la lengua latina al trasluz de la castellana y con el apoyo de las demás lenguas románicas. En consecuencia, nuestros criterios de selección están inspirados inicialmente en la facilidad de confrontación y comprensión del texto la-

tino. En segundo lugar, hemos preferido seleccionar textos históricos relativos a España sin limitarnos a un período concreto: Temáticamente nos presta igual servicio un texto entresacado de Pomponio Mela que del P. Mariana, siempre y cuando sean asequibles al alumno. Tal preferencia está, evidentemente, determinada por el interés que acusan nuestros alumnos en relación con planteamientos nacionalistas o autonómicos desde perspectivas históricas. Pero además de poder ofrecer este perfil histórico de España, propiciamos la ocasión de que el alumno no sólo descubra en el Latín la función generadora que ha tenido sobre las lenguas romances, sino también de que pueda tomar conciencia del carácter de cultura de la Lengua Latina al ser utilizada ininterrumpidamente como lengua técnica, esto es, culta hasta el siglo XIX, y pueda comprender la influencia recreadora, que, en consecuencia, ha venido ejerciendo sobre el castellano.

Para cubrir esta tercera etapa hemos utilizado textos latinos relativos a Hispania Antiqua, citados por Blázquez, Balil, Ramos-Oliveira, Schulten, etc., mientras que para la Hispania Mediaevalis nos hemos valido de manuales como Nueva Historia de España y sus Textos de Cortázar, de textos y documentos de Historia de la Edad Media de P. Riche, de «Textos y Documentos de la Historia Medieval» publicados en la colección Clio de la Crónica Latina de los Reyes de Castilla, editada por María Desamparados. Y dentro de la Edad Moderna, no podemos ignorar al Padre Mariana.

Así pues, resumiendo nuestros criterios metodológicos sobre la importancia del texto latino, consideramos, que en primer lugar, al alumno hay que enseñarle la gramática en vivo, es decir, que pueda descubrir la gramática a través de los textos; en segundo lugar, que estos textos no deberán ser prefabricados, sino textos latinos fáciles para su comprensión y, en tercer lugar, textos que por su interés respondan a las demandas del momento.

Paralelamente al descubrimiento de la gramática latina a través de los textos, es necesario que, como ya habíamos apuntado, en la confrontación entre las estructuras latinas y

castellanas apelemos constantemente a la concurrencia de otras lenguas romances para entender mejor ciertas categorías o procedimientos gramaticales latinos desaparecidos a veces en castellano, como pudieran ser los nominativos de plural presentes en italiano, el perfecto en —si más transparente en italiano que en castellano; el participio de presente que como tal se fue extinguiendo paulatinamente en Castellano mientras se mantuvo en Francés; ciertas formas pronominales desaparecidas en castellano y presentes en otras lenguas romances..., etc., por no citar aspectos relativos al léxico o a la fonética.

Con todas estas consideraciones metodológicas no es difícil articular un programa que venga a dar cuerpo a tales planteamientos. Tal vez pueda sentirse la insatisfacción de que en esta intervención no se hayan mentado aspectos que tradicionalmente venían siendo obsesivos en las programaciones de latín, tales como la selección del vocabulario, la formulación del paradigma verbal y nominal, la composición de palabras, la pronunciación..., etc. Si no se hizo alusión directa a ninguno de ellos, es debido a que el planteamiento metodológico preconizado por nosotros lo encubre progresivamente, es decir, a medida que nos despegamos del castellano y penetramos en el área de influencia más propiamente latina.

Si tuviéramos que hacer una definición breve sobre tales formulaciones, habría que decir que los objetivos del 1.º de B.U.P. deberían ser más lingüísticos que filológicos.

Haciendo, para terminar, un retorno al punto de partida, tengo que reconocer las molestias y dificultades que esta nueva programación exige de quienes hemos optado por esta disciplina: se nos había preparado para cubrir otras funciones. Ahora bien, si, como habíamos comentado al principio, tomamos conciencia de la realidad y deseamos la pervivencia del latín en el Bachillerato, tenemos que hacer frente a las nuevas demandas con respuestas satisfactorias. No olvidemos que la última parcelación del Bachillerato ha reducido sensiblemente las áreas de cada materia y todo el mundo pugna por ensanchar sus límites. ¿A costa de quién?

4

Objetivos del curso común de latín

Por Francisco CALERO (*)

La solución dada por las Cortes españolas al problema del latín, si bien satisfizo mínimamente las aspiraciones de los cultivadores de nuestra lengua, abrió una puerta al pesimismo, al considerar las enormes dificultades que el curso común de latín traería consigo. Las posteriores normas ministeriales son lo suficientemente vagas como para no solucionar el problema. Por otra parte la solución dada en España difiere de las que se han dado en otros países occidentales; examinemos, como ejemplo, el caso de Bélgica de forma somera; allí se ha establecido la llamada «actividad de ensayo», que consiste en que todos los alumnos durante un trimestre se inician en latín, sin que sea propiamente un curso en sentido estricto, sino más bien una serie de actividades que dan a conocer a los alumnos lo que pueda ser el estudio de la lengua latina; a partir de esa iniciación, sólo los alumnos que lo elijan, estudiarán propiamente el latín; eso sí, para estos alumnos la enseñanza durará seis años. Esta solución bien realizada parece, en principio, mejor, ya que por una parte soslaya los problemas del curso obligatorio, y, por otra, da a conocer la asignatura.

La escasa duración es, a mi parecer, el mayor defecto del plan español. Estando así las cosas, creo que es necesario aprovechar al máximo lo que la ley ordena, señalando unos objetivos claros y precisos a conseguir en el curso común de latín. Estos objetivos pueden ser los siguientes:

1.º) Sólida base para el aprendizaje del latín: pienso que éste es el fundamental, ya que en este

curso se han de sentar los principios de toda la enseñanza en el bachillerato.

2.º) Comparación de las estructuras lingüísticas del latín y el castellano: *el conocimiento de la estructura de la lengua latina es muy importante para la formación lingüística, esencial en el desarrollo completo del alumno, ya que, como ha dicho Pierre Grimal: «El es el fundamento de todo conocimiento lingüístico».*

3.º) Iniciación a la fonética histórica castellana y romance en general: *sin unas nociones de latín es imposible entender la evolución de las palabras castellanas y de las demás lenguas romances.*

4.º) Profundización en el léxico castellano: *el estudio del latín hace aumentar considerablemente el léxico, tanto el procedente por vía vulgar como el tomado por vía culta.*

5.º) Estudio de las instituciones romanas y de la romanización: *la importancia de las instituciones de Roma han sido decisivas para la historia de occidente, y por eso los alumnos de bachillerato deben tener un conocimiento profundo de las mismas.*

Si en este curso obligatorio se alcanzan estos cinco objetivos, creo que el estudio del latín contribuirá, y de forma insustituible, a la formación cultural de todos nuestros alumnos de bachillerato.

(*) Catedrático de Latín e Inspector de Enseñanza Media del Distrito Universitario de Barcelona.