

# EL ACIENTIFICISMO EN LA ENSEÑANZA DEL LATIN



Por FRANCISCO TORRENT  
Catedrático del Instituto Nacional de Enseñanza Media de Segovia.

**E**S doloroso comprobar cómo los avances que la ciencia lingüística ha experimentado y continúa experimentando del siglo pasado a nuestros días gracias a los hallazgos realmente maravillosos de la llamada neogramática y a los no menos sorprendentes de la consideración funcional del lenguaje, quedan en nuestra patria vastos sectores de la docencia que permanecen aferrados a vicios y rutinas ancestrales, totalmente al margen del progreso que en el mundo se ha operado en el campo de la investigación lingüística y, como secuela, en el de la docencia del latín.

Naturalmente que, en el ámbito de la Enseñanza Media, no es posible, ni siquiera deseable, tener a nuestros discípulos al corriente de los últimos progresos científicos, pero tampoco es justo que los mantengamos alejados de ellos, sin participar de sus beneficios en una medida proporcionada a sus circunstancias, como no lo sería que el profesor de física o el de matemáticas fijaran la meta de sus enseñanzas en el estado de conocimientos de la época de Newton.

El acientificismo en la docencia de cualquier disciplina constituye en sí mismo un abuso porque no tenemos derecho a crear una mentalidad errónea en nuestros alumnos, pero es que además, aun suponiendo —y es mucho suponer— que por medio de una falsedad obtuviéramos ventaja en la rapidez del aprendizaje de tal o cual detalle, a la larga este adelanto aparente se convierte en un inconveniente más grave, porque cada error parcial en el enfoque de los fenómenos y cada laguna en su comprensión constituye un obstáculo que cierra las posibilidades para una visión general más clara y más auténtica del edificio entero.

Cifándonos el caso del latín, la acumulación de pequeñas falsedades llega a desorientar totalmente a los muchachos, que en general se mueven a tientas en el terreno de la lengua.

Y la cerrazón de los horizontes se hace completa por culpa del dogmatismo gramatical: el alumno estudioso —del no estudioso más vale no hablar— va almacenando en su memoria verdaderos dogmas de fe lingüística que le son suministrados sin una explicación científica, racional o histórica; dogmas que él es incapaz de explicarse por sí mismo y que se va tragando sin masticar hasta dar lugar a un verdadero empacho que sólo el olvido podrá curar.

De esta suerte, casi todos nuestros estudiantes son incapaces no ya de intuir soluciones a los problemas que la lengua plantea, sino incluso de problematizar: su actitud ante los hechos lingüísticos es de encogimiento de hombros, de indiferencia absoluta, porque la inmensa mayoría de ellos ni siquiera ha tenido ocasión de interesarse en este campo del pensamiento, que constituye, dentro de las ciencias humanas, la más noble por su objeto —la comunicación entre los hombres—, la más eficaz en la búsqueda de la propia personalidad y la más valiosa para perfeccionarlos humanamente, es decir, para alejarlos más y más del bruto.

Lo que aquí me propongo no es hacer un estudio científico de la enseñanza del latín, sino solamente dar una vez más la voz de alerta y denunciar, sin pretensión de sistema, una serie de errores y dogmas que, procedentes unos del ámbito de la enseñanza del castellano y surgidos otros en el seno de la gramática latina, contribuyen a nublar la visión de los alumnos y, en definitiva, a frustrar parcialmente los frutos que debieran obtener de nuestra enseñanza.

En la primera página de la mayor parte de las gramáticas latinas ya encuentran los muchachos un error o un elemento misterioso que acompaña durante muchos años a casi todos los estudiantes de latín. Me refiero al defecto o exceso en la traducción del ablativo latino preposicional, que generalmente viene expresada en clave, con un «etc.» o unos puntos suspensivos que no aclaran nada y que el alumno suele interpretar en el sentido de que puede anteponer al nombre cualquier preposición que le venga en gana. De ahí derivan dos males a cual más grave: primero, que el muchacho ya el primer día, en lugar de tener ideas claras, adquiere un concepto turbio y caótico de la declinación latina, entre otras cosas porque si el ablativo sirve para todo, lógicamente los demás casos están de sobra. Ya tenemos, pues, al novicio moviéndose en un clima de absurdo y disparate. Segundo, que sus traducciones se resentirán de este vicio de origen, y cuando tenga que decidir si *domino* o *rebus* es dativo o ablativo va a carecer de criterio y por tanto va a ser incapaz de opción. ¿Es tan difícil seleccionar «con, de, en, por (según)», que son, en resumen, las preposiciones que el chico puede usar para traducir un ablativo que no lleve ninguna en latín? Si el lector quiere tomarse la molestia de rebuscar en los valores de ablativo, instrumental y locativo sincretizados en este caso, creo que llegará a esta sencilla conclusión, que es la misma que alcanzaba el Sr. Vizoso en una comunicación pedagógica que presentó sobre este tema en el II Congreso Español de Estudios Clásicos.

No tan importante, debido a la menor asiduidad con que aparece este caso en los textos pero igualmente perturbador y quizá más extendido todavía, es el doble vicio que suele acompañar al vocativo: su traducción con una interjección «oh», que puede tener cabida muy restringida en la poesía, pero de ninguna manera en la prosa ni en la lengua hablada, y la consecuente creencia de que este caso sirve para exclamar. Si en lugar de insertar la inoportuna interjección se relacionara el nombre del vocativo con «voz», «in-vocar», «con-vocar» (y, si se quiere, con *uocare*, etc.), quedaría más clara la noción y, desde luego, menos artificiosa la traducción.

Ya que estamos con los casos, voy a referirme a dos errores que en este terreno se cometen con harta frecuencia y que aduce a título de muestra el Sr. Mariner (1) cuando menciona, entre las aportaciones de la lingüística al campo de la didáctica, la de «la eliminación de distintas corruptelas de la gramática tradicional, antipedagógicas por el solo hecho de ser falsedades». Desgraciadamente la eliminación ha sido sólo parcial, puesto que se sigue cayendo en estos dos errores y en otros muchos.

El primero consiste en la confusión del locativo con el genitivo, confusión que posiblemente se ha mantenido con el fin de reducir el número de casos, pero que en realidad no facilita nada y sólo sirve para acabar de embrollar al alumno en su concepto sobre cada uno de ellos. Por otra parte, los chicos deben conocer la diferencia formal entre el locativo *ruri* o *Carthagini* y el genitivo *ruris* o *Carthaginiis*, y si les hemos dado el locativo como un uso del genitivo, no tendremos más remedio que presentarles los locativos de la tercera declinación como excepciones. Todo ello complica innecesariamente la cuestión desde el punto de vista pedagógico y además es deshonesto desde todos los puntos de vista. Es mucho más

(1) "Didáctica del Latín". Biblioteca "Cátedra". Publicaciones de la Rev. "Enseñanza Media". Madrid, 1962, p. 21.

honrado, más claro y también más sugestivo para el muchacho y más ventajoso para su iniciación lingüística hablarle del caso locativo como expresión de la circunstancia en que, descubrirle el significado de locativo (*locus*), instrumental (*instrumentum*) y ablativo (*aufere*) —hacerle ver, de paso, la diferencia entre nuestro «de» genitivo y «de» ablativo— y trazarle a grandes rasgos la historia del sincretismo de los casos desde el indoeuropeo al romance. Los diez minutos de clase que, en conjunto, hayamos invertido, podrán darse por bien empleados, porque habremos contribuido a despejar brumas en lugar de acumularlas.

La segunda corruptela gramatical a que alude el Sr. Mariner en el pasaje citado es la consideración del supino en —u como pasivo. Este error puede obedecer al deseo de encajar en el sistema de conjugación latino un «supino pasivo», *pendant* del «supino activo», pero no tiene justificación por ningún concepto:

a) por el sentido, tendríamos que situarnos en la postura del objeto para que *facile factu* fuera «fácil de ser hecho» o «de hacerse»; pero, aun admitiendo esta posibilidad, caería por tierra ante la expresión plautina *opsonatu redeo* «vengo de comprar» o «de la compra», donde salta a la vista el sentido no pasivo (más bien activo, y primitivamente indiferente a la diátesis) del supino en —u, y, claro está, su valor de ablativo.

b) por la traducción, en castellano el supino en —u es generalmente «feo de traducir», pero si hemos de escoger entre «la raíz del tojo verde es muy mala de arrancar», como dice la canción popular, o «muy mala de arrancarse», optaremos sin duda por lo primero.

c) por la forma, es un sustantivo verbal, tema nominal en —u, exactamente igual a *aduentus* —us, *introitus* —us o *uictus* —us: igual por su formación y por su valor de abstracto deverbativo, aunque no por su uso. *Aduentus* es «el hecho de llegar», «la llegada», como *exsulatum* es «el hecho de vivir desterrado», «el destierro» (1) y *memoratu* / —u «el hecho de mencionar», «la mención» (2). Nos hallamos ante un caso de desdoblamiento secundario «fácil de comprender»: entre estos sustantivos verbales en —u, unos cobraron vida propia con independencia de la flexión verbal (*aduentus*, etc.) mientras otros se mantuvieron adscritos al verbo y, arrinconados por el gerundio, el infinitivo, otros abstractos en —tio, etc., quedaron reducidos a un uso bastante restringido del acusativo en —um y el dativo-ablativo en —u.

Ese mismo deseo de equilibrar los paradigmas es lo que ha dado lugar a un vicio muy común, que consiste en oponer *amaturus* y *amandus*, como si *amandus* fuera esencialmente un participio futuro pasivo. Esto no sería demasiado grave si no hubiera acarreado la consecuencia que, de rechazo, era de esperar: como el adjetivo en —ndus se ha revestido en muchos casos de un sentido de obligación, se suele atribuir este mismo valor al adjetivo en *urus*, que no lo ha tenido nunca. Así resulta que *Caesar bellum gesturus erat* = «César se disponía a emprender la guerra», lo traducen casi todos los estudiantes como si fuera *Caesari bellum gerendum erat* = «César debía hacer la guerra», con lo cual atentan contra la fidelidad que debe observar un traductor y contra la verdad histórica; al interpretar *unus uestrum Me traditurus est* como «uno de vosotros Me ha de entregar», se atenta contra algo más.

El error continúa cuando no se hace ninguna distinción entre *dicendum esse* (=haber de decirse, tener que ser dicho) y *dictum iri* o su sucedáneo *fore ut dicatur* / *diceretur* (=ir a decirse).

La tarea de aprendizaje no tiene por qué recargarse si, al margen de *amandus* (=que

(1) Liv. 2, 35, 6: (*Coriolanus*) *exsulatum abiit*.

(2) P. Bacch. 62: *istaec lepida sunt memoratu*.

debe ser amado, digno de ser amado, amable), se hace un paralelo entre la perífrasis latina en —urus y la nuestra con el verbo ir: «voy a hacer» comprende aproximadamente los mismos matices que *facturus sum*, y por tanto resulta una fórmula eficaz para que el principiante traduzca la llamada perífrástica activa. En cuanto a *dictum Iri*, basta con analizarlo para hallar el mismo sentido, originariamente impersonal como *itur*, *pugnatur* o *uentum est*: desde el momento en que el muchacho conoce *sediri*, le es fácil reconocer *Iri*, y si ha estudiado el supino en —um con verbos de movimiento, ya queda descifrado el sentido; si todavía no lo ha estudiado, bien está que sepa que *dictum* lo es, y, cuando llegue el tiempo de estudiarlo, será provechoso hacerle reflexionar sobre este uso estereotipado.

Y puesto que estamos hablando del supino, no me resisto a condenar la costumbre tradicional de distinguir en la conjugación, además de los temas de presente y perfecto, un tercer «tema de supino». Es cierto que los alumnos de Bachillerato Elemental no sufren por ello quebranto apreciable, pero a los que sigan adelante en el estudio del latín sí puede dañarlos esta deformación de la realidad. Aunque no fuera así, creo que no cuesta nada notar la semejanza *amatum*, *amatus*, *amaturus* como una simple coincidencia, con lo que se consigue el mismo resultado sin caer en la falsedad. Otro tanto puede decirse de la ecuación «Infinitivo + desinencias personales = imperfecto de subjuntivo», que debe plantearse sin necesidad de inventar que el imperfecto de subjuntivo procede del infinitivo.

Existe también una larga serie de vicios de nomenclatura que perjudican a los estudiantes por dos razones obvias. En primer lugar, si la terminología gramatical, como la de cualquier otra ciencia, se apoya en una convención general, es evidente que perturbamos a nuestros alumnos al enseñarles unos términos diferentes de los que todo el mundo emplea, porque no se entenderán con los demás o, para entenderse, necesitarán aprender una nomenclatura doble. En segundo lugar, se da la circunstancia de que una gran parte de los términos que podríamos llamar heterodoxos arranca de conceptos heterodoxos también, y en consecuencia inducen a una interpretación torcida de los hechos gramaticales.

Un ejemplo: está bastante extendida la costumbre de llamar «sujeto agente» al elemento que obra cuando la oración está en pasiva, en lugar de llamarlo «agente» sin más o, si se quiere, «ablativo agente» o «complemento agente». Esta denominación procede de ese falso concepto de sujeto que suele cristalizar en su definición como «el que realiza la acción», definición que resulta muy imperfecta, puesto que en infinidad de oraciones —todas las pasivas y también las de verbos que significan soportar, recibir, aguantar, sufrir, etc.— no es el sujeto el que la ejecuta, y en otras muchas ni siquiera se expresa una acción, sino simplemente un estado, una actitud, un modo de ser, etc.

Los que afirman que el sujeto es «la persona o cosa de la que se habla en la oración» soslayan esa dificultad, pero tampoco dan con una definición válida para todas las expresiones: cuando en francés se dice *Napoléon n'aime pas la musique*, se habla de Napoleón y él es el sujeto, pero cuando expresamos lo mismo en español —a Napoleón no le gusta la música— hablamos del mismo personaje y sin embargo ya no es el sujeto él, sino la música. En castellano hablamos igualmente del cordero al decir «el cordero teme al lobo» o «al cordero le da miedo el lobo» o «le da miedo del lobo», pero sólo en el primer caso es sujeto el cordero; en el segundo lo es el lobo y en el tercero, el miedo. Del mismo modo, si en latín decimos *senatus decrevit*, hablamos del senado exactamente igual que en la construcción *placuit senatui*, pero en la primera forma el sujeto es *senatus* y en la segunda, una oración completiva. Hay, pues, bastantes casos en que la definición falla, y de ahí procede el error de muchos principiantes, que en expresiones como «me gusta», «me desagrada», «me da risa», «me asusta», etc., nos dicen que el sujeto es «yo», puesto que es de mí de quien se habla. Por eso es más acertado y más ventajoso pedagógicamente acostumar

brar a los alumnos a que vean el sujeto como el elemento con el que concierne el verbo (cuando no hay verbo —*summum ius, summa iniuria*—, el elemento al que se aplica el predicado nominal), y si en algún momento se les plantea la duda, hacerles cambiar de número para comprobar la concordancia: me gusta el deporte / me gustan los deportes; le da miedo el lobo / le dan miedo los lobos; le da miedo del lobo / le dan temblores ante el lobo; *haec senatui placuit / haec senatui placuerunt*.

Volviendo, tras esta digresión, al tema de la nomenclatura, en casi todas las gramáticas y en casi todos los estudiantes se encuentra la denominación de «demostrativo» aplicada al pronombre *is, ea, id* y muchas veces también a *idem e ipse*. En el Grado Superior creo que es necesario hacer ver a los estudiantes los valores respectivos de estos tres pronombres y darles sus nombres adecuados: anafórico (si se quiere, también catafórico y, genéricamente, fórico), de identidad y enfático-adversativo; en el Elemental, aunque se prefiera no aplicarles ningún nombre específico, al menos no conviene llamarlos demostrativos, puesto que no lo son, y sobre todo habituar al alumno a ver en *is* un elemento de referencia y a no traducirlo sistemáticamente por «éste» (o «este»): las traducciones *ei respondit* = «respondió a éste» o *is qui dicit* = «éste que diga» no pueden darse por buenas de ninguna manera, ni siquiera en tercero de Bachillerato.

Por lo que respecta a las oraciones, existe en algunos ambientes una anarquía en la denominación, que debiera terminar, porque solamente conduce a complicar la vida a los estudiantes. ¿Qué utilidad tienen los nombres de «primera y segunda de activa» que suelen aplicar respectivamente a las transitivas e intransitivas? ¿Para qué distinguir unas pasivas primeras y otras segundas, según tengan agente o no lo tengan? La manía de la numeración se extiende incluso al extremo de llamar «primera y segunda de verbo copulativo» las oraciones de verbo *sum* con y sin predicado nominal, con lo cual se cae en el despropósito de denominar copulativo un verbo que no vincula nada. Toda esta terminología debe darse de lado, porque no reporta ninguna ventaja y sobre todo porque, al no estar admitida en ningún país del mundo, no sirve como medio de comunicación: si cada uno de los profesores inventara una terminología gramatical, llegaría un momento en que nos sería imposible entendernos.

Un vicio de nomenclatura que es general en España y que convendría desterrar por ilógico consiste en la clasificación de las oraciones por la naturaleza de su predicado. Paradójicamente, la dramática tradicional, logicista hasta el abuso, incurre en la inconsecuencia de llamar predicativas las oraciones de predicado verbal, y atributivas las de predicado nominal. Esto ya es una convención chocante, pero la cosa no termina ahí: dentro de las primeras suelen distinguirse las transitivas, las pasivas, las intransitivas, las reflexivas, las recíprocas y las impersonales. Así, dentro de una misma clasificación se incluyen, de un lado, tipos diferentes de construcción, y, de otro, usos particulares de esos mismos tipos con un sentido peculiar, puesto que las reflexivas, las recíprocas y las impersonales son casos especiales de las transitivas, las intransitivas y las pasivas. En efecto, «Juan se lava» es tan transitiva como «Juan lava el coche»; «Juan se arrepiente», tan intransitiva como «Juan llora»; «Juan y Pedro se quieren», transitiva; «Juan y Pedro se pelean», intransitiva; «llueve» es intransitiva, «dicen...», transitiva y «se dice...», pasiva. Vemos, pues, que esta embrollada clasificación no es precisamente la más adecuada para estructurar la mente de los estudiantes ni para facilitarles una visión clara de las cuestiones dramáticas, ya por sí bastante intrincadas.

Cuando de la oración aislada pasamos a la coordinación y la subordinación, la confusión se hace más grave. Ante todo están las diferencias de denominación y clarificación entre el español y el latín, que a las personas maduras y habituadas a pensar en los problemas

de la lengua no les producen ningún trastorno, pero que a los principiantes les dificultan la visión de los hechos gramaticales y su aprendizaje.

En segundo lugar está la denominación de «oración compuesta», que ya es en sí misma perturbadora, porque no es lógico dar este nombre a un conjunto de varias unidades que se llaman también oraciones, del mismo modo que nos parecería un despropósito que una obra en varios tomos se denominara «tomo compuesto» o un edificio de varias plantas, «planta compuesta». Pero la cuestión se complica más cuando, por ejemplo, al conjunto de una oración principal y una subordinada completiva le dan el apelativo de «oración subordinada completiva», y al de varias oraciones disyuntivamente coordinadas, pongamos por caso, le aplican el de «oración coordinada disyuntiva». Y, claro está, la complicación llega al colmo si se trata de analizar un párrafo complejo en el que se combinan las cadenas de subordinación y coordinación: entonces sí que los muchachos se ven y se desean hablando de «oración subordinada de tal clase, que a su vez envuelve una subordinada de tal otra y una coordinada del tipo X, que a su vez...», organizando un espantoso galimatías de una oscuridad impenetrable para su propio autor y para quien se ve precisado a corregirlo.

Todos estos inconvenientes pueden obviarse si, ateniéndonos a la norma general de los tratados de sintaxis, acostumbramos a nuestros estudiantes a considerar cada oración en sí misma y en relación con el contexto, sin cometer la inconsecuencia de llamar oración una frase que se compone de dos o más oraciones.

Un nombre que tiene bastantes adeptos incluso entre los autores de libros de texto y que debiera proscribirse por impropio, por vago y, sobre todo, porque no se utiliza en ningún país, es el de «subordinadas de subjuntivo», aplicado a las completivas que llevan el verbo en este modo. Además de los inconvenientes que ofrece cualquier nombre que se aparte de la terminología común, éste es particularmente desafortunado, ya que hay otros muchos tipos de subordinadas con verbo en subjuntivo, e incluso entre las completivas están las interrogativas indirectas, que en lengua clásica presentan dicho modo, y por otro lado parece poco oportuno crear una categoría aparte para las completivas con **quod**, que normalmente llevan indicativo.

En la clasificación de las oraciones subordinadas es frecuente encontrar entre las circunstanciales, con el nombre de «adverbiales de lugar», las encabezadas por **ubi**, **unde**, **quo** y **qua**.

Si se considera la función que estas oraciones desempeñan, está claro que es la de un adjetivo, puesto que acompañan a un nombre (1):

regio	{	<b>ubi uersabantur = in qua uersabantur</b>
		<b>quo peruenerant = in quam peruenerant</b>
		<b>unde profecti erant = ex qua profecti erant</b>
		<b>qua iter faciebant = per quam iter faciebant</b>

Puesto que funcionan como adjetivos y los elementos que las introducen son conmutables con pronombres relativos, no parece que haya ninguna razón para no incluirlas, siguiendo la norma generalmente admitida, entre las subordinadas de relativo. Su denominación como «adverbiales de lugar» quizá obedezca a que van introducidas por adverbios de lugar (que,

(1) Nombre en sentido lato; es frecuente, en efecto, que estas oraciones se apliquen a los llamados adverbios *ibi*, *inde*, *eo*, *ea*, *eodem*, etc., que equivalen a nombres (*ibi = in eo loco*; *inde = ex eo loco*, y así sucesivamente).

en realidad, son más bien pronombres por su origen y por su función o, más probablemente, a que su antecedente, en muchas ocasiones, es en la oración principal un complemento circunstancial de lugar o un adverbio de lugar (si admitimos que *ibi*, *eo* y demás son adverbios y no pronombres) o, en todo caso, un nombre de lugar (*castra*, *oppidum*, *mons locus*, etc., etc.) Sea como sea, se trata de un enfoque erróneo que es preciso subsanar.

Una faceta del acientifismo didáctico consiste en el dogmatismo que se observa en la presentación de multitud de hechos aparentemente anómalos, cuya aceptación se exige de los alumnos sin ofrecerles ninguna justificación lógica ni histórica.

Cuando a un estudiante se le dice que un verbo deponente es el que tiene conjugación pasiva y significado activo, se está cometiendo con él una atroz injusticia, porque, en primer lugar, se le está engañando; en segundo, se está despreciando su capacidad racional; en tercero, se le están cerrando los horizontes lingüísticos y se está contribuyendo a que, si es inteligente, considere el latín como una lengua absurda y disparatada. Una breve explicación sobre la historia de la diátesis verbal (1.º, voz activa; 2.º, voz media; 3.º, voz pasiva) y unas aclaraciones acerca del origen medio de los verbos deponentes puede, en cinco o diez minutos, proporcionar al alumno una visión del problema suficientemente clara y al mismo tiempo familiarizarle más con la lengua y prepararle para que comprenda cómo la noción de retirarse, por ejemplo, se puede expresar por la forma reflexiva *se recipere* y por la media *recipi*.

El disparate se acentúa cuando se da el nombre de «deponentes pasivos» a los verbos que se conjugan en activa y son susceptibles de traducción pasiva. Entre ellos figura en primer lugar, en razón de su frecuente empleo, el verbo *fiō*, que suele aparecer en muchos libros de gramática como pasiva de *faciō* sin más explicaciones que puedan brindar a los estudiantes un asidero lógico. Más útil sería exponer cómo en los tiempos de presente dejó de utilizarse la pasiva de *faciō*, desplazada por este verbo que significa «llegar a ser», «hacerse», de donde, por una parte, «tener lugar», «suceder», y por otra (en virtud de la semejanza entre el sentido medio y el pasivo), «ser hecho». Análoga relación semántica con diferente proceso puede verse en el verbo *gero*: *dum haec geruntur* = «mientras eran realizados estos hechos» → «se realizaban» → «tenían lugar».

En cuanto a los demás verbos que suelen recibir la etiqueta de «deponentes pasivos», *ueneo* no es sino un compuesto de *eo* (*uenum ire* con elisión antevocálica) que significa «ir a la venta», como *uenum dare* «poner en venta»; el resto (*uapulare* = recibir golpes, *exsulare* = sufrir el destierro o vivir desterrado, *licere* = estar en venta) son verbos de sentido receptivo como pueden serlo *pati*, *ferre*, *tolerare*, *sinere*, etc., con la diferencia de que no tienen equivalente en castellano.

Otro hecho que casi siempre se ofrece en las gramáticas escolares sin dar un porqué satisfactorio es la particularidad de los verbos *memini*, *noui*, *odi*, *suevi* (y sus compuestos), cuyos tiempos de perfecto son traducibles por los correspondientes de presente. Al hacerlo así, no sólo se contribuye a forjar en los alumnos la idea de que el latín es una lengua caprichosa e irracional, sino que se pierde una excelente ocasión para hacerles reflexionar sobre el valor resultativo del perfecto. Esta noción deben tenerla desde el primer curso de latín, puesto que necesitan conocer las siguientes posibilidades de traducción para una frase como *porta clausa est*:

la puerta fue cerrada / se cerró (acción pasada desligada del presente)  
 ha sido cerrada / se ha cerrado (acción pasada ligada al presente)  
 está cerrada (estado presente, resultado de la acción pasada).

Si esto lo han entendido y asimilado, no cuesta nada hacerles ver estas otras equivalencias, partiendo de **nosco** = me entero:

hecho anterior	→	estado que resulta
<b>noui</b> = me he enterado,	luego	<b>sé, conozco</b>
<b>no(ue)ram</b> = me había enterado,	luego	<b>sabía, conocía</b>
<b>nouero</b> = me habré enterado,	luego	<b>sabré, conoceré</b>

De este modo, una expresión como **ex captiuis cognouerat** podrán traducirla por «se había enterado por los prisioneros» o «sabía por los prisioneros», con conocimiento del por qué y pisando terreno más firme dentro del campo de la lengua que si traducen por presente obedeciendo una regla desprovista para ellos de contenido lógico. Y si en cuarto curso parece prematuro, al menos en quinto, cuando ya empiezan a ser unos especialistas en letras, conviene que vean el aspecto incoativo de **nosco** (enterarse), **suesco** (habituarse),  $\mu\epsilon\tau\epsilon\upsilon\sigma\chi\omega$  (hacer recordar) y de otros verbos en **-sco** que ya conocen, como **nascor, proficiscor, cresco, decreso, disco, nanciscor, irascor** y otros, y que se percaten de la proporción

<b>nosco</b>	=	<b>suesco</b>	=	<b>irascor</b>	=	<b>obliscor</b>	, etc.
<b>noui</b>		<b>sueui</b>		<b>iratus sum</b>		<b>oblitus sum</b>	

Algo semejante podemos afirmar de muchos otros hechos gramaticales, que en los textos de Bachillerato suelen aparecer como «reglas» vacías de significado. Así, por ejemplo, una somera noción histórica acerca de la construcción de **ut** y **ne** con verbos de temor, además de conferir seguridad a los estudiantes y suministrarles un punto de apoyo racional, ensancha su visión de los fenómenos lingüísticos y les da ocasión de meditar sobre el origen paratáctico de las lenguas y su progreso hacia la hipotaxis.

En un detalle tan elemental como es el de la construcción de verbo **sum** con dativo posesivo, la experiencia nos demuestra que los alumnos que han aprendido la regla «verbo **sum** + dativo = tener», aun cuando dicha identidad haya venido ilustrada por medio de más o menos ejemplos, si no han reflexionado suficientemente acerca de la cuestión y no han visto claro el por qué de esta particularidad, propenden, por una parte, a traducir el verbo **sum** por «tener» aunque no vaya con un dativo, y por otra, cuando se encuentran la construcción con dativo, caen con frecuencia en el error de conservar en castellano con el verbo tener el mismo sujeto que en la frase latina presenta el verbo **sum**, con lo cual pierden el sentido y son incapaces de encajar su traducción.

En resumen, todos nuestros esfuerzos por hacer más racional y más científica la orientación de las clases de latín, serán provechosos para el fin inmediato que perseguimos, que es el progreso de los alumnos en el conocimiento de la lengua latina, y coadyuvarán además a dos de los objetivos más nobles de nuestra enseñanza: afianzar a nuestros alumnos en el enfoque de los problemas lingüísticos y potenciar en cuando cabe su capacidad de raciocinio. De este modo el latín, libre de rutinas y dogmatismos irracionales, cumplirá al máximo su papel como  $\delta\rho\gamma\alpha\upsilon\upsilon$  del bien pensar.