

ENSEÑAR LATÍN O ENSAÑAR CONTRA ÉL: DOCENCIA VIVA DE UNA LENGUA MUERTA, EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN DE LA ULA*

CLEA ROJAS.
kalipigia7@yahoo.com
Universidad de Los Andes.
Escuela de Letras.
Mérida, Edo. Mérida.
Venezuela.

Fecha de recepción 07-04-05
Fecha de aceptación 14-06-05



Resumen

La asignatura *Latín*, en sus dos niveles (I y II) es común al *pensum* de dos de las menciones de la Escuela de Letras (*Lenguas y Literaturas Clásicas* y *Lengua y Literatura Hispanoamericana y Venezolana*) y al de la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, por lo que tiene una gran demanda de alumnos, y su enseñanza supone una serie de problemas cuyas principales causas exponemos en este artículo. Partiendo de esa realidad, y de mi experiencia como docente del área, he propuesto y puesto en práctica una metodología diferente a la tradicional como estrategia introductoria de las primeras clases de la asignatura con la intención de facilitar el aprendizaje de la mayoría de los alumnos. Esto me ha llevado a reconsiderar los objetivos de la materia y a reflexionar sobre el verdadero alcance que la enseñanza del latín ha terminado teniendo en nuestra Facultad, un alcance particular y distinto, pero no necesariamente menos válido, que sin embargo, supone considerar el sentido de la permanencia de esta asignatura en nuestros *pensa*.

Palabras clave: latín, problemas, enseñanza, alcance-pensum.

Abstract

TEACHING LATIN OR TEACHING AGAINST IT: LIVING TEACHING OF A DEAD LANGUAGE AT THE FACULTY OF HUMANITIES AND EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF LOS ANDES (ULA).

Latin subject on both levels (I and II), is the same on the pensum of two of the majors of the School of Letters (Languages and Classic Literatures and Language and Hispano-American and Venezuelan Literature) and also at School of Modern Languages of the Faculty of Humanities and Education at the Universidad de Los Andes, that its why it is on high request by the students, and its teaching entails problems whose main causes we expose in this essay. Starting from this reality and my experience as a teacher in this area, I proposed, and also use, a brand new methodology completely different from the traditional introductory strategy for first classes of latin subjet, in order to make the learning easier for most of the students. This have drove me to reconsider the objectives of the subjet and to reflect on the thrully value that teaching latin has reached in our Faculty, a different and particular value, but not less valid, which however, entails to consider the permanence sense of this subjet within our pensa.

Key words: Latin, problems, teaching, scope, program, Modern Languages School.



El problema de la enseñanza del latín en la Universidad de Los Andes en Mérida



La enseñanza del latín se ha planteado desde siempre, y por lo general, de una manera global e integral: los estudiantes por medio –y en medio– del estudio de la lengua deben conocer el contexto literario, histórico, y socio-cultural del antiguo mundo romano cuya importancia resulta indiscutible para los estudios humanísticos.

Este aprendizaje simultáneo, integral e ideal requeriría –en el caso de la Facultad de Humanidades y Educación, y en particular, de la Escuela de Idiomas Modernos– una serie de conocimientos y reconocimientos universales previos (de gramática, de manejo de diccionarios, de historia, de mitología y de cultura antigua en general, entre otros) que no hicieran tan difícil, extraño, ajeno y sobre todo desestimado ese primer contacto con la lengua latina por parte de la mayoría de los estudiantes¹. En efecto, en esta Facultad, el latín, materia obligatoria de los *pensa* de la Escuela de Letras y de la Idiomas, se ha venido convirtiendo en un grave problema al que no se le ha prestado la atención necesaria y, por lo tanto, no se le ha ofrecido ninguna solución.

La enseñanza-aprendizaje del latín aquí comprende dos niveles de problema, naturalmente interrelacionados: el primero (o externo), el de la subestimación del valor, importancia, sentido y utilidad de la asignatura dentro de la(s) carrera(s); el segundo (o interno) el de la dificultad que representa el estudio formal de la gramática², con el agravante de ser una lengua *muerta*, flexiva y propia de una cultura en muchos aspectos desconocida. Ambos estadios llevan, en más del cincuenta por ciento de los casos, a una actitud de rechazo, de apatía y de resignación –en el mejor de los casos– ante la asignatura, lo que resulta en abandono, pérdida, repetición reiterada o mínima nota aprobatoria respectivamente³.

En el *pensum* anterior⁴ el latín era prelado por la asignatura *Morfosintaxis I*, lo que no aseguraba un mejor rendimiento de los estudiantes en latín, pero sí le garantizaba al profesor de esta materia el conocimiento previo de nociones generales de gramática del español en los estudiantes, lo que sin duda facilitaba la comprensión de

los análisis morfosintácticos que se hacen en latín, y su traducción al español.

En el semestre básico se dictaba, antes del latín, la *Introducción a la Literatura Clásica* (llamada *Introducción a la Literatura Clásica Grecolatina* en el *pensum* actual), asignatura que aportaba importantes referencias de los necesarios conocimientos generales previos ya señalados (surgimiento y desarrollo del latín literario, historia de la literatura latina, principales autores y sus obras, contexto histórico, temas de mitología clásica, etc.). Pero con el nuevo *pensum* esta asignatura pasó a cursarse simultáneamente con el primer nivel de latín (¡!).

En aquel entonces, el profesor podía recurrir a distintos métodos y textos de enseñanza procurando un aprendizaje integral, facilitado por contenidos ya vistos antes (en las dos materias a las que se acaba de hacer referencia) y complementado, sobre todo, por la realización de prácticas –indispensables en una materia de este tipo– que eran medianamente viables pues los cursos contaban con no más de cuarenta estudiantes.

Pero en los últimos seis años, las condiciones de la enseñanza del latín se han agravado, en buena medida debido a la inversión del orden del *pensum*, pero más aún por la incorporación de la asignatura (nivel I y II de latín) al *pensum* de la Escuela de Idiomas Modernos, lo que ha triplicado el número de estudiantes por clase (las secciones son de noventa cursantes aproximadamente), lo que desasiste y casi imposibilita las prácticas detenidas de traducción, tal como estas son concebidas para una lengua muerta, eliminando la probabilidad de ofrecer la atención casi individual que en esta asignatura se requiere para el alumno, y la posibilidad de hacer aclaratorias importantes y detalladas de uso, contexto y contenido de los textos de autores clásicos propuestos como ejercicios de traducción ideales.

Como mayor agravante, el latín en el *pensum* de la Escuela de Idiomas no prela ninguna otra asignatura. Como puede ser retirada y reinscrita casi indefinidamente, no representa primordial obligatoriedad y eso contribuye al desinterés de los estudiantes, que suelen, además, dejarla para los semestres finales, cuando ya los conocimientos de morfosintaxis vistos han quedado atrás. A esto se añade que ellos no cursan *Introducción a la Literatura Clásica Grecolatina* –cuya utilidad con respecto al latín ya fue mencionada–, y ocurre entonces que en una misma aula de latín confluyen estudiantes de letras –que al menos, paralelamente al latín, están enterándose de nociones básicas del mundo literario romano– con estudiantes de Idiomas para los cuales, por ejemplo, *La Eneida*, Cicerón, la fundación de Roma, etc, no representan ninguna referencia válida.



1.- Inquietud estudiantil y propuesta de solución

Quod discis, tibi discis.

(“Lo que aprendes, lo aprendes para ti”. Petronio 46,8)

En repetidas ocasiones, los estudiantes de la Escuela de Idiomas Modernos han manifestado de diferentes formas ante los profesores de latín sus inquietudes y molestias con respecto a los dos aspectos que ya señalamos como conformantes del problema; por otra parte, han presentado informalmente en las Jornadas Internas de sus Escuelas, distintas alternativas en relación con la existencia del latín en su *pensum*.

Una gran mayoría propone simplemente la eliminación de la materia de su *pensum*; un porcentaje mínimo en cambio estima que tendrían que cursar más niveles de latín por cuanto se dan cuenta, por una parte, de la importancia de la materia para su formación académica, y por otra, de que las nociones que ven en los dos niveles que les corresponden (Latín I y II) no alcanzan ni medianamente para acceder a los textos clásicos, que empiezan a desarrollarse a plenitud a partir del tercer nivel (Latín III), cursado exclusivamente por los estudiantes de la mención *Lenguas y Literaturas Clásicas*.

Entienden, además, que para optimizar esta opción tendrían que cursar la *Morfosintaxis I* antes de latín, y que les convendría manejar las nociones de Literatura Latina que se imparten en *Introducción a la Literatura Clásica Grecolatina*.

Los estudiantes de la especialidad de *Lenguas y Literaturas Clásicas*, por su parte, se ven más perjudicados todavía, pues todos los inconvenientes señalados, al retrasar la cantidad y la calidad de los contenidos, han “desplazado” hasta Latín III temas de sintaxis que deberían verse en el nivel II, lo que retrasa su posibilidad de practicar traducción con toda la base sintáctica necesaria, desde el comienzo de ese tercer nivel de la asignatura. Aunque ellos no son más de siete por curso, han propuesto que se abran secciones de Latín I y II exclusivamente para ellos, en las que puedan agilizarse, aumentarse y profundizarse los objetivos, al ser un grupo pequeño y todos de la misma mención, sin duda los beneficiaría mucho.

Alternativas metodológicas: realidad práctica versus ideal latinista

Homines, dum docent, discunt.

(“Los hombres, mientras enseñan, aprenden”).

Séneca, Epístolas 7,8

Mientras se considere algún cambio en los *pensa*, los profesores del área de Latín deben con frecuencia “defender” y “justificar” su cátedra, además de que

confrontan la ardua labor de intentar acercamientos a la materia por distintas vías, métodos, textos y variables, tratando de abarcar la mayor información posible en un tiempo imposible; la dificultad más grave es el dilema didáctico-académico que se genera por el cómo se puede explicar la asignatura partiendo de textos de autores clásicos con todas las contrariedades antes expuestas. Si el objetivo que se busca, como es lógico, es que *la mayoría* pueda comprender las bases gramaticales de esa lengua, conjuntamente con su contexto histórico-literario, para acceder a Los Clásicos en su lengua original, la enseñanza tradicional se vuelve una misión imposible, al menos para los dos niveles comunes de Latín (I y II).



Por más que en los programas de la asignatura así se ofrezca (es decir, se ofrezca como objetivo alcanzable el acceso a los textos clásicos), en la práctica, el profesor debe limitarse al uso de oraciones simples y a algún que otro breve fragmento; y en las primeras clases puede ser imperativo el empleo de oraciones creadas por el docente mismo; si bien esto va en contra de la enseñanza purista y tradicional, de la enseñanza ideal de la lengua latina, en el transcurso de los dos últimos años, la autora, como docente, ha probado y ha podido constatar⁵ que resulta más didáctico para la comprensión del funcionamiento de esta lengua *flexiva* –que es el concepto que más se le dificulta a los estudiantes–, así como para el primer acercamiento a su rica morfología nominal, la práctica con oraciones *creadas específicamente* para insistir en los usos sintácticos de la lengua, aunque no hayan sido tomadas de textos latinos originales. Esto no significa que se quiera escribir en latín ni sustituir a Los Clásicos; por el contrario, el empleo de este método en las primeras clases supone un paso más rápido y más firme hacia estructuras también de oración simple tomadas del enorme caudal que nos legaron los autores latinos.

En los intentos hechos por *entrar* al estudio del latín con textos clásicos, se ha observado que particularmente la presentación de oraciones, máximas o textos cuyo contenido comprenda temas demasiado específicos romanos (por ejemplo, referencias a instituciones y cargos públicos y políticos determinados; conceptos filosóficos o religiosos; ciudades, localidades, pueblos y batallas de la historia antigua; o personajes históricos o mitológicos) generan de entrada, lamentablemente, rechazo por parte del estudiantado, incluso, cuando estos términos correspondan a la morfología prevista en los contenidos que se estén dictando. Y aun cuando los estudiantes logran ubicar morfosintácticamente esos términos, el sentido de su propia traducción se les escapa (y a veces la información adicional que proporciona el diccionario llega a empeorar la situación⁶)



por cuanto no tienen manejo del contexto y consideran que la traducción al español resulta tan abstracta e incomprensible como la oración misma en latín.

Y puesto que por cuestiones de tiempo y cantidad de alumnos es casi imposible que el profesor se detenga a explicar y a contextualizar cada uno de ellos –hemos dicho ya cuánto se dificultan las clases prácticas, al punto de que a veces la mayoría de los ejercicios quedan como tarea de casa o bien para las sesiones de preparaduría–, se procura explicar la teoría siempre con muchas oraciones-ejemplo, por lo que más aún hay que valerse de aquellas que resalten las particularidades sintácticas por encima de lo literario y lo semántico, pues una vez creada una buena base gramatical, los alumnos están en condiciones de acercarse con más seguridad a oraciones o textos con mayor complejidad de contenido, pues han adquirido dominio de los fundamentos teórico prácticos de la estructura de la lengua latina.

Revi-viendo el latín

Cuando se crea una oración sobre la sintaxis del latín clásico, o cuando se le pide al alumno que lleve al latín una oración en español, se está jugando un poco con la lengua, haciendo práctica viva de una lengua muerta. Importantes autores de los siglos XVIII y XIX, como Goethe, Arthur Rimbaud y hasta Carlos Marx, si bien no podían hablarlo, escribieron textos en latín, tal como el latín *debió escribirse*, porque conocían bien a los Clásicos al haberlos leído y traducido, y ya no sorprende la proliferación de esta práctica en diversos campos de la literatura y en Internet⁷.

Profesores y humanistas de otras instituciones y países han desarrollado también sus propios ejercicios y manuales de latín para aplicarlos en sus cursos, por lo general con ejercicios creados para todos los temas y con adaptación o versión personal de textos clásicos; la experiencia de la autora con el nivel I de latín de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, le ha servido para determinar que es suficiente trabajar con este tipo de ejercicios “creados” sólo en la explicación de las dos primeras declinaciones, mientras se conoce la sintaxis básica y los complementos primordiales de la oración simple⁸, para pasar lo antes posible al mismo tipo de oraciones pero tomadas de los autores clásicos latinos.

El conocimiento que tiene la mayoría de nuestros estudiantes sobre la lengua y la literatura latina al ingresar al aula de Latín I es por demás precario y desconcertante, y así debe reconocerse. Intentar iniciar la enseñanza del latín partiendo de algún texto clásico parece viable mientras el profesor está allí haciendo traducción casi simultánea y explicando a la vez todo lo que aparece, pero la verdad es que de noventa estudiantes presentes casi ninguno podría quedarse solo con el texto, y setenta por ciento de ellos no comprenderán la lengua latina como un sistema.

Los autores latinos no escribieron sus obras con miras a que se emplearan como textos básicos de enseñanza de su compleja lengua dos mil años después, menos, en una cultura como la nuestra, con evidentes deficiencias educativas, sobre todo en lenguaje.

Por su belleza y perfección estos textos son motivación y meta, pero no instrumento didáctico primario para la instrucción: la experiencia en nuestra Facultad ha enseñado que la mayoría de los estudiantes –e insistimos en que *la mayoría* es la referencia a los docentes deben atender– se bloquea ante las estructuras de subordinación o los términos demasiado específicos y las constantes referencias mitológicas, históricas y contextuales propias de las obras clásicas, que resultan inadecuadas para iniciar el estudio del latín en las condiciones de nuestro nivel educativo. En tanto esas condiciones que generan tanta deficiencia se transforman, el docente busca la manera más didáctica de hacer comprender siquiera las bases de la lengua latina.

Llegados a ese punto, sin embargo, alcanzadas con tanta dificultad apenas esas bases, ya se ha llegado al final del segundo nivel de latín, y salvo los contados estudiantes de *Lenguas Clásicas*, los demás se despiden allí del latín, y por ello se despiden también del verdadero sentido de su aprendizaje:

Reducido a asignatura, de la que sólo se piensa en despachar un examen a fin año; el latín se hace tan ineficaz para la formación mental como cualquier otra materia. (...)

Llegar a familiarizarse con el latín hasta poder leer de corrida sus obras maestras, es entregarse al ejercicio más extraordinariamente eficaz de lógica mental, es ir adquiriendo insensiblemente los hábitos de la lucidez de pensamiento y de la nitidez de expresión. ¿Habrán quien no vea la trascendencia que esto tiene en cualquier orden para toda la vida?

Además, la gramática latina no se estudia por sí misma, para quedarse en ella; se estudia para poder llegar a los autores, para tener a mano la llave que introduce a aquellos tesoros literarios que pondera con fruición Don Andrés Bello, reconociéndoles aptitud para ejercitar todas las facultades y para acomodarse a todas las etapas del desarrollo del niño, del joven y del hombre. En el momento en que ya no es preciso ir analizando penosamente término por término y deletreando, por así decirlo, la frase, sino que, dominado ya su mecanismo externo y el indispensable vocabulario, puede la mirada tranquilamente abarcar los cuatro, cinco o seis renglones que suelen llenar con sus sabias complejidades los periodos latinos, cuando se puede seguir el majestuoso desarrollo del pensamiento tan luminoso, tan lleno, tan matizado en Tito Livio, o en Cicerón o en Tácito... (Espinoza, 1981).



El verdadero alcance: "aprender a pensar"

Non vitae, sed scolae discimus.

("No aprendemos para la vida, sino para la escuela". Séneca, *Epístolas* 106,12)

Otro aspecto a considerar en la enseñanza de la lengua latina en esta Facultad, es el hecho de que en el aula confluyen dos Escuelas y tres menciones; apartando la plenitud de sentido que esta materia tiene para los escasos alumnos que continúan y culminan la mención de *Lenguas y Literaturas Clásicas* (y para algunos estudiantes excepcionales que tienen interés particular por la literatura latina, que han leído algunas obras y procuran por su cuenta estudiar más textos consultando al profesor), para casi todo el resto, en cambio, el sentido de cursar esta asignatura no se manifiesta sino hasta varios semestres después, y de manera vaga o indirecta, cuando conocen la conformación del inglés antiguo o del alemán, por ejemplo, o cuando encuentran coincidencias con la gramática del francés o el italiano, o cuando –en el caso de los de la mención *Lengua y Literatura Hispanoamericana y Venezolana*– el profesor de *Historia de la Lengua Española* recapitula formas del latín clásico para explicar sus variaciones en el latín vulgar y el desarrollo que tuvieron hasta el español. Por cierto, los estudiantes de la Escuela de Idiomas no se enteran de ese interesantísimo proceso lingüístico porque tampoco tienen *Historia de la Lengua Española* en su *pensum*, ni lo estudian para el desarrollo de las otras lenguas romances de su incumbencia (francés e italiano), porque la historia de esas lenguas no está contemplada como materia formal de su carrera.

A otros estudiantes, en fin, del latín les queda sólo una asociación con las etimologías cotidianas, y a otros nada, por lo que la aspiración curricular original de esta asignatura, a saber, el acceso a los textos clásicos en su lengua original (y con ello la visión cultural y literaria del Imperio Romano), es un logro y desarrollo extraordinario de algunos pocos, pocos que, sin embargo, constituyen motivo de aliciente para el profesor de la materia y para sus objetivos, y que sigue siendo además la razón formal de su presencia en los *pensa*.

Aquí no se pone en duda la vigencia de nuestros propios estudios, pero hay que reconocer que la labor inmediata e irreductible del docente de latín (en las condiciones específicas de esta Facultad), se limita a lograr que la enseñanza de esta lengua constituya al menos un aprendizaje estructural, un enseñar a pensar, a detenerse ante algo que requiere mecanismos de razonamiento distintos. Es decir, en una lengua que no se puede practicar con habla, enseñar a distinguir estructuras, enseñar a analizar y valorar otra manera de construir sentido:

la lengua latina es uno de los mejores medios de cultivar las varias facultades del alma. Los tesoros literarios del latín, suministran una serie de ejercicios provechosos para todas las facultades mentales. El estudio de la gramática latina exige un fuerte ejercicio de memoria en el aprendizaje de las declinaciones y conjugaciones. Esto no es un mal, sino un gran provecho, porque la memoria trabajará bajo la dirección del espíritu reflexivo y no mecánicamente. La gran labor formativa proveniente de esta necesaria memorización, viene cuando se realiza el ejercicio de aplicar las declinaciones y conjugaciones en la formación de las frases. No se puede construir una frase latina, ni la más sencilla, sin haber hecho el análisis lógico de sus términos. (Bello, 1993, citado en Carrera, 1995).

Aunque pueda parecer exagerado, quienes enseñan latín aquí han recibido con frecuencia preguntas del estilo de "¿cómo hacía 'esa gente' para entenderse con tantas declinaciones y casos?" o "¿cuánto tiempo les tomaba hablar a los romanos?", etc. Pero también han visto con satisfacción cómo los estudiantes, sobre todo de la Escuela de Idiomas Modernos, llegan a desarrollar gran destreza en la identificación del uso de los casos latinos, por ejemplo, y en el reconocimiento de su riqueza.

Conclusión: el alcance no alcanza

Descomponer una oración, analizarla, reconocer las estructuras y traducirla, así sea la frase más sencilla del mundo, se convierte en un acicate para la curiosidad y la atención de unos estudiantes que están habituados a la práctica más inmediata, conversacional, de las lenguas vivas. Estudiar latín se convierte entonces en un "método" para agudizar la mente y desarrollar destreza cognitiva general, y es imperativo preguntarse si esa sola es razón suficiente para que se mantenga el latín dentro de los *pensa* de la Facultad de Humanidades y Educación: la respuesta es *no*. Si se trata de aprender a pensar, hay otras técnicas para ello, y cualquier lengua "rara" podría cumplir la misma función, que además corresponde en rigor a la pedagogía de la etapa escolar. En los estudios de tercer nivel no se justifica semejante objetivo, menos aún por medio de algo tan específico como el estudio de la lengua latina. El latín

debería enseñarse para traducir textos en latín, con todo lo que esa enseñanza implica; su aporte al conocimiento de la gramática de las demás lenguas es por añadidura; su influencia en la capacidad de captar ideas y estructuras es intrín-





seca a la organizada conformación de esa lengua y de otras muchas. El latín debe estudiarse completo o no estudiarse.

Andrés Bello (1983) lo había dicho ya en 1831, en su artículo *Sobre el Estudio de la Lengua Latina*:

Cualesquiera que sean las utilidades que se esperan de la lengua latina, es cierto que no pueden lograrse, si no es aprendiéndola perfectamente. Sea que miremos este idioma como el principal sendero que conduce al conocimiento de la antigüedad, o como uno de los mejores medios de cultivar las varias facultades del alma (los dos aspectos fundamentales anteriormente considerados), ni aquel conocimiento ni este cultivo pueden obtenerse sino por medio de un estudio completo [...]

El aprendizaje de una lengua antigua es una marcha gradual desde las más pequeñas menudencias hasta la comprensión de las más milagrosas creaciones del espíritu humano. Un conocimiento perfecto de las primeras es condición indispensable para llegar a las últimas. Y esta sola consideración nos convencerá de la imposibilidad de lograr un resultado satisfactorio en poco tiempo. No hay estudio que no exija paciencia y tesón; y el de la lengua latina no cede en esto a ningún otro. No querríamos acumular dificultades en la senda de la enseñanza, que es ya bastante espinosa de suyo; pero no tenemos menos repugnancia a la propensión, tan general en nuestros días, de facilitar la empresa a costa de su resultado mismo, poniendo término a ella antes que el joven alumno haya llegado a saborearse con aquellos sanos y nutritivos frutos que son el premio de la perseverancia.

Que el estudiante asimile y admita como funcionales y lingüísticas esas estructuras anteriores a las lenguas romances y el cómo se fueron transformando en ellas, está muy bien; el respeto, el reconocimiento, pero también la pérdida del miedo hacia una lengua vista de entrada como “un fantasma” (pero que fue y es real y trascendental) está mejor todavía, es gratificante, pero es un objetivo demasiado limitado, que sin embargo, termina siendo el único que realmente se alcanza: ese objetivo se sostiene por la vocación de la docencia, pero resulta del todo precario,

contradictorio y desconcertante para quienes, por el estudio y el trabajo, tienen en cambio un trato cotidiano, casi de lengua viva, con el latín. Por esa misma razón, porque los docentes estudiosos del latín viven el sentido y la belleza de esa lengua, y porque conocen las puertas y maravillas que abre (y quisieran poder abrirlas para los estudiantes), resulta casi doloroso asumir que en esta Facultad, y más de un siglo después, se está practicando contra los alumnos y contra el latín, el *sinsentido pedagógico* que había advertido don Andrés Bello; *sinsentido* que vuelve a exponer Aurelio Espinoza (1981) en el prólogo a la *Gramática Latina* de aquel maestro humanista:

pretendiendo simultanear los frutos de la educación antigua y los de la moderna, asignan y con horas contadas, dos o a lo más tres años al latín. En este tiempo, aun aprovechado con toda seriedad, difícilmente se puede llegar a más que a un dominio relativo de la gramática; si allí se dejan los estudios, se habrá cargado con todo lo penoso de tan rudo aprendizaje para renunciar a los frutos en el momento en que se iba a empezar a cosechar. Procedimiento irracional, que no puede tener otros resultados que, por una parte, hacer los estudios de latín aborrecibles a la juventud que se despecha ante una dificultad tan ardua y tan mal premiada, y por otra, proporcionar un fácil argumento a los pseudopedagogos que ante estos fracasos se afirman en su opinión de la ineficacia e inutilidad de la enseñanza del latín. Hay que ser lógicos. Si se quiere que éste produzca los frutos de formación integral que, por siglos, se han comprobado, es menester llevar su estudio hasta el término natural de la utilización y disfrute de las obras maestras de la literatura latina; pero para esto es preciso capacitar al alumno para su lectura corrida.

Si no se ha atendido a Cicerón, a Quintiliano, en la importancia de la enseñanza de su lengua; si se han ignorado abiertamente los criterios y preceptos de Bello mismo, y si se siguen desconociendo, no estaremos enseñando latín, sino ensañando contra él; así estaremos matando más esta hermosa lengua muerta, y empobreciendo las vivas. ⁶

** La autora agradece el apoyo recibido del CDCHT-ULA para la realización del Proyecto de Investigación H-712-02-06-C, parte de cuyos resultados es el presente artículo.*

Notas

¹ Estos calificativos intentan resumir las ideas que al respecto ha transmitido a la autora, profesora de la materia, un importante número de estudiantes en continuas oportunidades (entre los años 99-2002), ya por inquietudes espontáneas, ya porque se les haya consultado su opinión, ya porque se deduzca de actitudes y resultados de evaluaciones, sin confirmaciones estadísticas formales (Ver nota siguiente).

² Considerando la dificultad que de por sí representa la enseñanza de conceptos gramaticales universales (el 80% de los estudiantes no distingue más de tres tiempos verbales en su propia lengua – donde hay ocho- ni diferencian todas las clases de palabras ni reconocen en lo absoluto categorías gramaticales como objeto indirecto, complemento circunstancial de finalidad) las nociones de caso o declinación comprenden una verdadera abstracción, un agobiante *sinsentido*.

³ De un curso de ochenta inscritos, aproximadamente veinte retiran la materia, quince la abandonan. Esto puede comprobarse al final del semestre en la lista de inscripción que provee la oficina de Control de Estudios.





⁴ Vigente hasta el semestre A-1994.

⁵ En los últimos dos años (2003-2005), no ha variado mucho el nivel de deserción (ver nota 3), pero en cambio ha aumentado significativamente el promedio de las calificaciones del grupo que continúa cursando la materia hasta el final; abundan las notas por encima de los dieciséis puntos y ha disminuido el número de aplazados. (Estas referencias están tomadas exclusivamente de los cursos a cargo de la autora).

⁶ Por ejemplo, frases en cursiva que el diccionario presenta como modelos de uso y de construcción característica, o bien citas de autores, y hasta abreviaturas, son considerados por el estudiante como parte de la definición y significado de la palabra buscada, generando verdaderos disparates y confusiones de sentido.

⁷ Grupos como NRHispania (www.novaroma.org) y Scholalatina, entre otros varios, promueven en sus páginas por Internet el estudio de la cultura y la lengua latina, así como la escritura actual de todo tipo de temas en latín. Existe incluso un vocabulario en latín para términos de Internet (computralia vocabula) y cursos de "latín activo" impartidos en esa lengua (visítese la página del Departamento de Filología Clásica de la Universidad de Cádiz: www.filologiaclasicacádiz.com).

⁸ Esto es porque es casi imposible encontrar ejemplos "reales" en la obra de los autores latinos de oraciones que se limiten sólo a la primera declinación o a la primera y la segunda, que por ser las más sencillas son las primeras en explicarse. Para este fin la autora ha estado elaborando un Manual de Ejercicios para la Sintaxis Básica del Latín, específicamente para trabajar con dichos estudiantes, en donde ha creado y recopilado oraciones cuya morfología y sintaxis, por una parte, se ajustan exclusiva y progresivamente al orden de los conocimientos que se imparten en el nivel más básico de la lengua (las dos primeras declinaciones y conjugaciones), con el fin de posibilitar y facilitar las prácticas de traducción desde las primeras clases mientras se avanza en el conocimiento de las restantes declinaciones y de otros aspectos de la lengua que son indispensables para la traducción de la mayoría de las oraciones y textos extraídos propiamente de los autores clásicos; y cuyo vocabulario, por otra parte, es sencillo y familiar para un primer acercamiento a esa otra cultura.

Bibliografía

- Bello, A. (1993). Sobre el estudio de la lengua latina. *Obras completas*, vol. XV. Santiago de Chile, Cervantes.
- Carrera, L. (1995). *Historia y vigencia de la lengua latina*. Trabajo presentado en el Segundo Festival de Música Religiosa de Caracas, mayo, Caracas.
- Espinoza, A. (1981). Bello Latinista. Prólogo a Bello, A. *Gramática latina y escritos complementarios*. Caracas: Fundación La Casa de Bello.

EL LENGUAJE

El lenguaje del mundo de los negocios, lenguaje universal, otorga nuevos sentidos a las viejas palabras, y así enriquece la comunicación humana y el inglés de Shakespeare.

Las opciones, *options*, ya no definen la libertad de elegir, sino el derecho de comprar; los futuros, *futures*, han dejado de ser misterios, para convertirse en contratos. Los mercados, *markets*, ya no son plazas bullangueras, sino pantallas de computadoras. La sala, el *lobby*, no se usa para esperar amigos sino para comprar políticos. No sólo las naves se alejan *offshore*, mar adentro; *offshore* también se va el dinero, para evitar impuestos y preguntas. Las lavanderías, *laundries*, que otrora se ocupaban de la ropa, lavan ahora el dinero sucio.

El *lifting* ya no consiste en levantar pesas o ánimos: *lifting* es la cirugía que impide que envejeczan los autores de todas estas obras.

Eduardo Galeano

**PATAS ARRIBA, LA ESCUELA DEL MUNDO AL REVÉS.
1999.**



Existen situaciones de la vida real que las explicamos acudiendo a metáforas deportivas, porque a través de ellas podemos entender la razón de ser de algunas realidades cuya singularidad, magnitud e importancia en el entramado social o político, se comprende mucho mejor cuando apelamos a una expresión deportiva. También ocurre lo contrario. Expresiones surgidas de contextos absolutamente equidistantes al deporte, se desplazan a los juegos, a la caracterización de los equipos, a la personalidad de los jugadores, a los resultados de algún juego o campeonato. Si hablamos de la "Armada invencible", esta es, por supuesto, una noción militar que, aplicaba a las excelencias y al poder de un gran equipo de fútbol, adquiere una connotación distinta.



El empleo del idioma en el contexto deportivo no es un asunto que debe tomarse a la ligera. Basta con leer algunas crónicas, reportajes periodísticos y entrevistas hechas a jugadores, técnicos y expertos deportivos, para darnos cuenta de la multiplicidad, la flexibilidad y la capacidad de invención que tienen algunos analistas en el campo del deporte. Yo he leído, por ejemplo, crónicas taurinas que son unas verdaderas piezas de expresión idiomática. Incluso hay escritores, como Eduardo Galeano, que han sabido escribir, a partir del hecho deportivo, con hermosura, ingenio y gallardía idiomática. En tanto el deporte es un hecho popular, nada impide que la lengua se contamine de tantos vocablos surgidos al calor de las competiciones. ¿De dónde salen, por ejemplo, expresiones tan enfáticas como "mordiéndolo el polvo" o el hecho de que un estadio "se venga abajo" o que un comentarista deportivo venezolano, a la hora de un "ponche" se le ocurra decir "papita, maní y tostón"? La realidad de una lengua se vive en los distintos modos que ella adquiere, en su poder de transfigurar la realidad, en su capacidad innata para sorprendernos y agregarle valores lingüísticos, características, fisonomías y gestos a todo el entramado que subyace en los territorios deportivos.

Alguna vez hemos estado, en la vida dura e implacable, "en tres y dos", lo cual es una disyuntiva que amenaza o señala un punto de quiebre. Muchas veces nos hemos quedado "en la lona", que es una expresión decente para decir que nos arruinamos y, por lo mismo, estamos pelando bola. Al menos esto último ya lo estoy experimentando, gracias a un "golpe bajo" propiciado por un "amigo" a quien creía honesto en su manera de jugar.

Juan Carlos Santaella.
Diario El Nacional, Caracas.
B/4. 17/02/2002.

