

ESTRUCTURA DEL CURSO *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*

El curso *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA* (a partir de ahora abreviado como *LINGVA LATINA*) consiste, en primer lugar, en un texto dividido en dos volúmenes esenciales: *FAMILIA ROMANA* (para el nivel inicial) y *ROMA AETERNA* (para el nivel avanzado), cada uno de los cuales se acompaña de explicaciones gramaticales (*LATINE DISCO, Guía del alumno I y II*) en español.

A) CURSO BÁSICO

1. ***FAMILIA ROMANA***: Es el texto base, que comprende, en treinta y cuatro capítulos, la historia de una *familia* romana del siglo II d. C. Da comienzo con un mapa del Imperio romano, para pasar después al conocimiento de los personajes que acompañarán a los alumnos y alumnas durante toda la primera parte del proceso de aprendizaje de la lengua latina. Al principio las frases son extremadamente simples y la estructura es siempre paratáctica; a medida que se avanza, la hipotaxis aumenta, se introducen nuevas formas, nuevas estructuras y nuevas palabras, repitiendo a su vez lo que se ha estudiado en los capítulos precedentes hasta que se asimile e interiorice. Tras la introducción del subjuntivo y de su sintaxis, el discurso se hace gradualmente más complejo, y se llega al final a leer incluso pasajes de poesía latina de Catulo, Ovidio y Marcial.

Cada capítulo se acompaña de una breve sección de *Grammatica Latīna*, dirigida a subrayar los principales contenidos gramaticales en los que el estudiante debe centrarse fundamentalmente, y a proporcionar los elementos esenciales de la terminología gramatical latina; concluyen cada capítulo tres *pēnsa*, con los que tanto el alumno como el profesor pueden verificar la adquisición de los contenidos morfo-sintácticos y léxicos. El trigésimo quinto capítulo contiene un extracto del *Ars grammatica minor* de Donato. El volumen ha sido provisto de un *Index vocabulōrum* gracias al cual es posible hallar siempre la primera aparición de cada palabra en cada una de sus acepciones. Con esta lista de vocabulario los alumnos pueden ubicar inmediatamente el pasaje que explica una palabra de la que momentáneamente se les haya escapado el significado, y el docente puede remontarse en cualquier momento a la primera aparición de un término o de una norma gramatical que intente explicar con más profundidad.

2. MATERIALES COMPLEMENTARIOS PARA *FAMILIA ROMANA*

2.1.- LATINE DISCO I (Guía del alumno I): Es la verdadera “gramática” con la que día a día deben estudiar los alumnos y alumnas, y sigue punto por punto aquello que aparece en cada capítulo de *Familia Rōmāna*. El profesor podrá utilizarla también para identificar con seguridad los contenidos para estructurar sus clases. Se deberá cuidar que el alumnado adquiriera un dominio pleno y seguro, no sólo pasivo sino también activo, de todos los elementos gramaticales contenidos en la *Guía*. Aconsejamos que el alumnado no lea estas explicaciones *antes* de haber estudiado minuciosamente los capítulos a las que se refieren *sino sólo después* y ello por la simple razón de que deberán ser capaces de superar por sí mismos aspectos que les resultan difíciles. La *Guía*, junto con los *Exercitia Latīna* (véase el párrafo siguiente), es **complemento INDISPENSABLE** para el aprendizaje de los contenidos de *Familia Rōmāna*.

2.2.- EXERCITIA LATINA I: Se trata de más de cuatrocientos ejercicios adicionales para completar morfología, sintaxis o léxico, de transformación de frases, o de respuesta a preguntas de comprensión. Cada capítulo de *Familia Rōmāna* está dividido en dos o tres *lēctiōnēs* (a las que se añade la *lēctiō grammatica*), cada una de las cuales puede desarrollarse en una hora de clase. El inicio de cada *lēctiō* está indicado en el margen del texto con un número romano. A cada *lēctiō* corresponden tres o más *exercitia* que deben ser, por lo general, asignados como tareas para casa y corregidos en clase con ritmo ágil, como se dirá más adelante.

2.3.- MORFOLOGÍA LATINA & VOCABULARIO: La primera parte del manual presenta, de manera clara y concisa, un resumen de la morfología latina con cuadros completos de todas las declinaciones nominales y pronominales, además de un índice de terminaciones, así como de las conjugaciones verbales, incluyendo una exhaustiva clasificación de los verbos irregulares latinos. Se han añadido algunos apéndices, como los valores de los casos y la expresión de las circunstancias de lugar y tiempo en latín.

El manual se complementa con un vocabulario latín-español, que proporciona la traducción de los más de 1.500 términos que aparecen en los volúmenes *Familia Rōmāna* y *Colloquia Persōnārum* y constituye, por tanto, un instrumento auxiliar muy útil para los estudiantes de latín que aprenden esta lengua con el curso de Hans H. Ørberg.

2.4.- VITA MORESQVE: Es el libro que desarrolla los contenidos culturales de cada uno de los treinta y cinco capítulos de *Familia Rōmāna*. Con él se adjunta un CD que incorpora bibliografía específica para el desarrollo y ampliación de los contenidos de cada capítulo, enlaces a páginas web, o vídeos que ilustran las lecturas de cada pasaje. Por último, se ha creado una amplia relación de *pēnsa* para

profundizar en aspectos concretos, a través de variados tipos de actividades, que el profesorado podrá seleccionar en cada momento según sus necesidades.

2.5.- COLLOQVIA PERSONARVM: Los primeros XXIV capítulos de *Familia Rōmāna* van acompañados de otros tantos *Colloquia* que repiten palabras, morfología y estructuras estudiadas de forma reiterada en el texto base. Los *Colloquia* ofrecen la posibilidad de volver a ver los contenidos de *Familia Rōmāna* empleando textos en formato dialógico, y explotando las posibilidades que se nos ofrecen con la dramatización. Se pueden utilizar también para muchos otros tipos de ejercicios de los que se hablará más adelante en esta *Guía* (véase pág. 137).

2.6.- FABVLAE SYRAE: Bajo el subtítulo de *Graecōrum Rōmānōrumque fābulae ad ūsum discipulōrum Latīnē narrātae*, Luigi MIRAGLIA nos presenta en *FABVLAE SYRAE* cuarenta y cinco mitos griegos y latinos, adaptados de *Las Metarmorfosis* de Ovidio y *Ab urbe conditā* de Livio. Se trata de un compendio de mitología graduado y apto para reforzar el conocimiento sintáctico de los diez últimos capítulos de *Familia Rōmāna* (a partir del capítulo XXV), que conducirá al lector rápida y eficazmente a la lectura de los autores latinos. Se incluyen, además, ejercicios de vocabulario, morfología y sintaxis; puede utilizarse como lectura posterior y para prácticas varias, como se explica más adelante.

El libro proporciona, además, dos beneficios adicionales: primero, un conocimiento del patrimonio mitológico y fabulístico del mundo clásico y, en segundo lugar, una mayor competencia del vocabulario ya adquirido.

2.7.- RECURSOS MULTIMEDIA: CURSO INTERACTIVO I y EXERCITIA LATINA I: Se trata de dos discos, que pueden emplearse en un PC. Contienen el texto integral de *Familia Rōmāna*, con lectura de los primeros XXX capítulos por parte del autor, con la pronunciación *restitūta*, y una edición interactiva con autocorrección de todos los *Pēnsa* contenidos en el volumen al final de cada capítulo. Los *exercitia Latīna I* suponen igualmente una versión interactiva para PC del manual correspondiente.

B) CURSO AVANZADO

1. **ROMA AETERNA:** es el texto fundamental del nivel avanzado, que contiene una descripción de la *historia rērum gestārum* de los romanos desde los orígenes mitológicos hasta los últimos momentos de la *libera rēs pūblica*. El texto comienza con una descripción de la ciudad de Roma y de sus monumentos; viene a continuación la narración de los *cāsūs* de Eneas en Cartago con la tragedia de Dido, hasta su desembarco en las costas del Lacio; el relato virgiliano se ha modificado en formato de prosa, pero en el núcleo del texto se citan cien versos originales de la *Eneida*. El resto de la historia de Roma se narra con las mismas palabras de los autores: los episodios tratados por Livio se comparan con la

interpretación de los mismos acontecimientos transmitida por Ovidio en los *Fāstī*. Siguen largos pasajes de Eutropio, A. Gelio, Cornelio Nepote (*Vīta Hannibalis*), Salustio (*Bellum Iugurthīnum*) y Cicerón (*Dē imperiō Gn. Pompēiī, Dē rē pūblicā*). El último capítulo contiene íntegro el *Somnium Scīpiōnis*; el libro en su conjunto concluye con el *Integer vītae* de Horacio. El latín de los clásicos está cada vez menos adaptado: la poesía es original desde los primeros capítulos; la prosa, que página a página se acerca cada vez más al texto de los autores, no sufre ya ninguna adaptación a partir de la línea 222 del cap. XLV. Cada capítulo está dotado de una sección de *Grammatica Latīna* y de *Pēnsa*. Al volumen, que existe también en disco interactivo, se le anexa un fascículo de INDICES, que comprende una lista cronológica de los cónsules y dictadores romanos, *Fāstī cōsulārēs et triumphālēs*, un índice analítico de los nombres y una relación de todos los vocablos que se repiten en las dos partes del curso, con la indicación de la primera aparición de cada acepción y, por último, una lista de temas nominales o verbales diferentes (como *tul-* y *lāt-* respecto a *fer-*) o simplemente cambiados.

2. MATERIALES COMPLEMENTARIOS PARA ROMA AETERNA

2.1.- LATINE DISCO II (Guía del alumno II): Como en la primera parte del curso, también en *Rōma Aeterna* se incluye una *Guía*, que acompaña al estudiante capítulo a capítulo y perfecciona sus competencias gramaticales, ampliando y reforzando lo ya adquirido con el estudio de *Familia Rōmāna*. La *Guía* contiene igualmente contextualizaciones históricas e introducciones a autores particulares y a su estilo. Es un cuadernillo de lectura rápida, pero de gran utilidad e indispensable para el estudio de la segunda parte de *LINGVA LATINA*.

2.2.- EXERCITIA LATINA II: El volumen contiene otro centenar de ejercicios sobre varios aspectos gramaticales que a menudo se encuentran en los capítulos de *Rōma Aeterna*. Los ejercicios son siempre para completar morfo-sintaxis y léxico, transformación de estructuras de frases o respuesta a preguntas de comprensión del texto. Es obvio que la tipología posterior de ejercicios y comprobaciones propuestas más abajo (véase pág. 137) pueden y deben utilizarse también para animar e incitar al estudio de los largos capítulos de *Rōma Aeterna*, y permitir la fijación duradera de los vocablos. A medida que la competencia de los alumnos y alumnas aumenta, las posibilidades de *progymnasmata* activos se vuelven bastante más amplias.

2.3.- RECURSOS MULTIMEDIA: CURSO INTERACTIVO II y EXERCITIA LATINA II: Al igual que en el caso de *Familia Rōmāna*, el nivel avanzado dispone de una versión multimedia en CD para PC, relacionada con el texto y los *pēnsa* de *Rōma Aeterna* y con el libro de ejercicios, que incluye cientos de actividades complementarias para profundizar en los contenidos de este segundo volumen.

C) EDICIONES DIDÁCTICAS DE AUTORES LATINOS

Además de estos instrumentos de trabajo cotidiano, el curso ofrece la posibilidad de ampliar la gama de lecturas y de ejercicios a través de una serie de pequeños volúmenes destinados a quien haya completado o esté a punto de completar *Familia Rōmāna* o *Rōma Aeterna*.

1. LECTURAS TRAS LA CONCLUSIÓN DE *FAMILIA ROMANA*

1.1.- *SERMONES ROMANI*: Es una antología de breves pasajes escogidos de los *Hermēneumata pseudo-Dositheāna*, Plauto, el *Aesōpus Latīnus*, Fedro, Catón, Tácito, el Evangelio de Lucas, la *Rhētorica ad Herennium*, Horacio, Aulo Gelio, Cicerón, Marcial, Plinio el Joven y la *Passiō Scillitānōrum*. Los pasajes están anotados de manera que puedan leerse sin dificultades particulares por los alumnos y alumnas que hayan completado *Familia Rōmāna*.

1.2.- CAESAR: *COMMENTARII DE BELLO GALLICO*: Los pasajes de la obra de César han sido extraídos de los libros I, IV y V de los *Commentārii*, con texto original y notas, adaptados a quien haya concluido el estudio de *Familia Rōmāna*.

1.3.- PLAVTVS: *AMPHITRYO*: Se trata de la comedia de Plauto en su texto original, sin modificaciones, con la única omisión de algunos versos. Puede ser leído por los alumnos y alumnas que hayan completado *Familia Rōmāna*.

2.- LECTURAS TRAS HABER FINALIZADO ALGUNOS CAPÍTULOS DE *ROMA AETERNA*

2.1.- VERGILIVS: *AENEIS*: Destinado a los alumnos que hayan llegado hasta el **cap. XL** de *Rōma Aeterna*. Edición de los libros I y IV de la *Eneida* de Virgilio, anotada en latín por Hans Ørberg. El libro narra la huida de Eneas, el héroe troyano, desde su patria en llamas y su llegada a Cartago.

2.2.- OVIDIVS: *ARS AMATORIA*: Edición abreviada, con notas marginales en latín, para alumnos que hayan llegado hasta el **cap. XL** de *Rōma Aeterna*. *El Arte de Amar* es un poema en tres libros en los que el poeta facilita una serie de consejos sobre las relaciones amorosas. Los dos primeros libros están dedicados a los hombres y sus temas son, respectivamente “Sobre cómo y dónde conseguir el amor de una mujer” y “Sobre cómo mantener el amor ya conseguido”. El libro III está dedicado a las mujeres, bajo el epígrafe “Consejos para que las mujeres puedan seducir a un varón”. La obra está llena de humor y encanto, y contiene interesantes aspectos de la vida y las costumbres romanas.

2.3.- VERGILIVS: *BUCOLICA CARMINA*: Destinado a los alumnos que hayan llegado hasta el **cap. XLV** de *Rōma Aeterna*. Edición íntegra de las *Bucólicas* de Virgilio, la primera de las grandes obras del poeta romano, anotada en latín por Rosa Elisa Giangoia, *more Orbergiano*. El libro incluye varias *Vitae* de Virgilio en

latín, atribuidas a diversos autores, así como una introducción a cada una de las églogas.

2.4.- LVCRETIVS: DE RERVM NATVRA: Destinado a los alumnos que hayan llegado hasta el **cap. XLV** de *Rōma Aeterna*. Una de las almas más filosóficamente atormentadas de la literatura latina se dirige a los hombres para liberarlos de sus miedos: las supersticiones, el dolor o la muerte. Edición anotada en latín por I. Armella, J. A. Cepelak, L. Miraglia y E. M. Smith, *more Orbergiano*. La introducción incluye varios textos sobre la vida de Lucrecio y la filosofía de Epicuro, así como un resumen de la temática de cada uno de los libros.

2.5.- PETRONIVS: CENA TRIMALCHIONIS: Edición ilustrada y anotada, de forma que pueda ser leída por los estudiantes que hayan llegado al **capítulo XLVII** de *Rōma Aeterna*.

Narra el episodio más famoso del *Satiricón* de Petronio, una descripción sumamente realista del banquete ofrecido por Trimalción, un nuevo rico y ostentoso liberto.

2.6.- SALLVSTIVS & CICERO: CATILINA: El libro, cuya lectura podrán abordar los alumnos **que hayan completado *Rōma Aeterna***, incluye una selección de capítulos de la obra de Salustio, *DE CATILINAE CONIVRATIONE*, completados con los discursos *IN CATILINAM* I y III de Cicerón, junto con la semblanza del conspirador que el propio Cicerón recoge en su *PRO CAELIO ORATIO*.

D) MATERIAL PARA EL PROFESORADO

- 1.- **VERSIÓN EN PDF DE NOVA VIA. LATINE DOCEO:** se puede descargar en la sección de PROFESORADO (salvo los textos para exámenes) de la web culturaclasica.com⁷⁰. Los profesores y profesoras que estén interesados en conocer la metodología del curso *Lingua Latīna per sē illūstrāta* recibirán en su Centro educativo un ejemplar gratuito del DVD-Rom *LATINE DOCEO, Guía para el Profesorado*, que incluye programaciones didácticas, archivos de audio y de vídeo, además de la versión “demo” del CD-ROM *FAMILIA ROMANA* y otros materiales complementarios.
- 2.- **LA VÍA DE LOS HUMANISTAS:** Se trata de un DVD con vídeos sobre la enseñanza en el aula con el curso *Lingua Latīna* grabados en Italia. Éste se ha realizado con la ayuda de docentes y alumnos de quince años que utilizan el método inductivo en su práctica escolar cotidiana. Se trata de una antología que ilustra muchos medios, ejercicios y estrategias didácticas que los profesores pueden utilizar en clase con sus alumnos. Los profesores que aparecen en el documental, italianos y extranjeros, jóvenes y menos jóvenes, han escogido algunos de los

⁷⁰ www.culturaclasica.com/lingualatina/profesorado.htm

capítulos más significativos de la primera parte del curso y les han aplicado una serie de estrategias y técnicas encaminadas a animar las clases y a convertirlas en más activas y motivadoras, pero también a alcanzar resultados más eficaces. Las imágenes de estos estudiantes vivaces, alegres, predispuestos, capaces de comprender el latín y utilizarlo con facilidad, deberían constituir la mejor prueba de la eficacia y de la validez del método.

- 3.- RECURSOS E INFORMACIÓN EN RED:** Junto con este material, se encuentran todo tipo de recursos e información relativa al método en el apartado correspondiente de la web de culturaclasica.com destinado a tal efecto⁷¹ y en www.lingualatina.es: allí se pueden localizar tanto la WEB original como la WIKI, que persiguen como fin diseñar y publicar recursos para el profesorado y el alumnado, y, finalmente, el BLOG, con entradas de actualidad sobre innovación en el mundo de la docencia del latín. Desde hace unos años, LINGVA LATINA cuenta ya con su correspondiente cuenta de Facebook⁷² y su canal de Youtube⁷³.

⁷¹ <http://www.culturaclasica.com/lingualatinaorberg.htm>

⁷² <https://www.facebook.com/lingualatina>

⁷³ <https://www.youtube.com/c/culturaclasicac>

EL CURSO EN RESUMEN

El método

El curso *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA* está configurado como un método inductivo, que parte de los textos y contextos para que, desde ellos, el estudiante se remonte a la morfología y a las construcciones y aprenda vocablos y fraseología. La morfosintaxis, asimilada *primero* inductivamente mediante el reconocimiento de estructuras recurrentes y la reflexión sobre ellas, se organiza *después* de forma sistemática. *Ūsus y doctrīna* avanzan así al mismo ritmo para un aprendizaje más eficaz de la lengua. El método prevé una considerable implicación activa del estudiante mediante lecturas, ejercicios de comprensión y producción oral y escrita. La narración continua, además de proporcionar sustentos nemotécnicos para palabras y construcciones que deben aprender, ilustra con claridad la vida romana antigua. En la segunda parte del curso el alumno se introduce en la lectura directa de los autores latinos en sus textos originales.

El texto

El texto base de la primera parte (*FAMILIA ROMANA*) consiste en una verdadera “novela” en latín. El alumnado sigue las vivencias de una familia romana del siglo II d.C.: padres e hijos, amos y esclavos, la relación con la cultura griega, la escuela, el ejército, la medicina, el comercio, la agricultura, los *lūdī*, etc. La lengua, inicialmente bastante simple y de estructura paratáctica, cede el paso a medida que avanza a un latín cada vez más complejo. El texto desde la primera página es *per sē illustrātus*, gracias al contexto, a las notas marginales y a las imágenes. Ya en el primer volumen se leen pasajes de Marcos, Catulo, Ovidio, Marcial y Donato. Gradualmente se pasa a la segunda parte, con el acceso a textos originales de Livio, Salustio, Cicerón y otros prosistas.

La finalidad

La finalidad del curso es conseguir, en el menor tiempo posible y con la máxima eficacia, que los alumnos y alumnas lean los clásicos latinos antiguos, medievales, del Renacimiento y modernos con facilidad, naturalidad y comprensión plena. El uso activo de la lengua que prevé el método es, así pues, un medio muy eficaz pero no el fin que nos proponemos. El estudiante no deberá descifrar palabras sueltas ni tendrá que resolver enigmas aferrándose a diccionarios y gramáticas, sino que deberá estar en

ESTRUCTURA DEL CURSO *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*

condiciones de leer, escuchar y comprender el mensaje que sus *maiōrēs* le han enviado.

Las notas marginales

La lengua de cada capítulo es comprensible para los estudiantes gracias a notas muy calculadas que explican el latín con el latín, —es decir, con sinónimos, antónimos, circunlocuciones y derivados— empleando siempre vocablos y construcciones ya aparecidos con anterioridad. Cuatro símbolos (sinonimia [=], antonimia [↔], derivación [<] y equivalencia en un determinado contexto [:]) ayudan a identificar inmediatamente el significado de las estructuras y de las palabras nuevas.

CAPITVLVM QVINTVM
CAP. V

hortus
villa



VILLA ET HORTVS

eōrum : servōrum
is : Iūlius
eārum : ancillārum
ea : Aemilia

-ō -ā:
in hortō, in villā
cum Mārcō, cum Iūliā
-is:
in hortīs, in villīs
cum servīs, cum ancillīs




rosa lilium

eō : hortō
pulcher -chra -chrum:
hortus pulcher (m)
rosa pulchra (f)
lilium pulchrum (n)

eius : Syrae
foedus -a -um ↔ pulcher

Ecce villa et hortus Iūlii. Iūlius in magnā villā habitat. 1
Pater et māter et trēs liberī in villā habitant. Iūlius et
Aemilia trēs liberōs habent: duōs filiōs et ūnam filiam
— nōn duās filiās.

In villā multī servī habitant. Dominus eōrum est Iū- 5
lius: is multōs servōs habet. Ancillae quoque multae in
villā habitant. Domina eārum est Aemilia: ea multās
ancillās habet.

Iūlius in villā suā habitat cum magnā familiā. Pater et
māter habitant cum Mārcō et Quīntō et Iūliā. Iūlius et 10
Aemilia in villā habitant cum liberīs et servīs et ancillīs.

Villa Iūlii in magnō hortō est. In Italiā sunt multae
villae cum magnīs hortīs. In hortīs sunt rosae et lilia.
Iūlius multās rosās et multa lilia in hortō suō habet.
Hortus Iūlii pulcher est, quia in eō sunt multae et pul- 15
chrae rosae liliaque.

Aemilia fēmina pulchra est. Syra nōn est fēmina pul-
chra, neque pulcher est nāsus eius, sed foedus est.

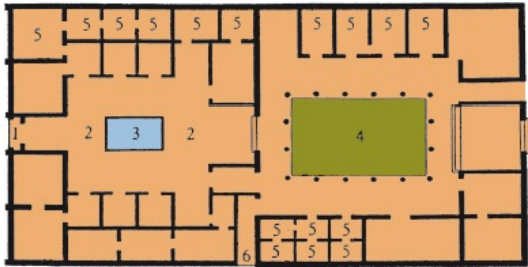
32

El léxico

El enfoque inductivo del curso dedica una gran importancia al aprendizaje del vocabulario latino. Las palabras introducidas en la primera parte (más de 1500 vocablos) y gran parte de las de la segunda parte (alrededor de 2500) están seleccionadas según un criterio de frecuencia. Éstas se repiten cuidadosamente con insistencia en contextos diversos a intervalos regulares, y se retoman en numerosos ejercicios y en pruebas de manera que se fijen en la memoria sin un esfuerzo excesivo.

Los alumnos y alumnas aprenden no sólo a reconocerlas y comprenderlas, sino también a usarlas con naturalidad y propiedad. De este modo el patrimonio léxico y fraseológico de los alumnos y alumnas se enriquece y se amplía cada día con una inmersión plena en la lengua.


CAP. V




1. ostium
2. atrium
3. impluvium
4. peristylum
5. cubicula
6. ostium

Syra, quae bona ancilla est, nāsum magnum et foedum
20 habet. Iūlius est vir Aemiliae, fēminae pulchrae. Iūlius
Aemiliam amat, quia ea pulchra et bona fēmina est.
Aemilia Iūlium virum suum amat et cum eō habitat.
Pater et māter liberōs suōs amant. Iūlius nōn sōlus, sed
cum Aemiliā et cum magnā familiā in villā habitat.

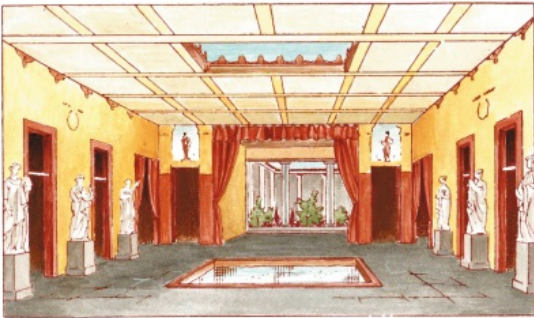
25 In villā sunt duo ostia: ostium magnum et ostium
parvum. Villa duo ostia et multās fenestrās habet.



nāsus
Syra
eō : Iūliō
sōlus -a -um



ostium et fenestra



atrium

In villā Iūlii magnum atrium est cum impluviō. Quid
est in impluviō? In eō est aqua. In atrio nullae fenestrae
sunt.

eō : impluviō

33

Las imágenes

Centenares de imágenes explican el significado de vocablos introducidos en el texto, permitiendo una mejor y más duradera fijación en la memoria, y evitando que las palabras latinas deban comprenderse sólo a través del paso de la palabra por la lengua materna. *Verba* y *rēs* se conectan con un vínculo más fuerte e inmediato.

El contexto

La historia narrada en el volumen *FAMILIA ROMANA* logra que el alumnado aprenda con naturalidad y sin excesiva dificultad palabras, locuciones, morfología y estructuras, dentro de un marco de referencia

continuo y verosímil. Los estudiantes ven así no reglas abstractas y frases extrapoladas de cualquier contexto, sino escenas de la vida cotidiana, y comprenden la función real expresiva de cada parte de la morfosintaxis y del léxico que estudian en cada momento. La lengua se percibe de este modo como un organismo vivo y no como un conjunto de reglas abstractas. El contexto permite también recordar de manera más eficaz y duradera el vocabulario y las características morfosintácticas que se

ESTRUCTURA DEL CURSO *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*

encuentran página a página. Usos y costumbres de los romanos ayudan a comprender mejor el ambiente y la civilización dentro de la que se ha desarrollado la literatura que los alumnos y alumnas afrontarán en un breve espacio de tiempo.

Estudio de la gramática

Práctica y teoría de la lengua no se separan nunca en *LINGVA LATINA*: después de haber encontrado ejemplos de las “reglas” y haber comprendido el funcionamiento en contextos y situaciones diversas, el alumno sistematiza y fija los conocimientos así adquiridos gracias a una esmerada descripción gramatical que, capítulo a capítulo, sin omitir nada y haciendo también referencia cuando es necesario a la evolución histórica del latín, va añadiendo tesela a tesela hasta construir el mosaico completo de la morfosintaxis. Los fenómenos gramaticales se explican con un lenguaje fácil, asequible, que intenta ser casi un eco de las explicaciones del

docente. Los esquemas al margen compendian la morfología y las estructuras que deben aprenderse. Una vez fijadas de este modo las nociones aprendidas a través de un uso activo de la lengua, éstas se consolidan posteriormente gracias a diversas actividades prácticas. Ejercicio activo y conocimiento racional constituyen los pilares sobre los que se edifica una sólida preparación para la lectura de los autores.

3ª declinación m./f.
leō leōn|is m.
homō homin|is m.
vōx vōc|is f.
pēs ped|is m.

nēmō < nē + homō

3ª declinación n.
flūmen flūmin|is
mar|e mar|is
animal animāl|is

las conjunciones
cum y quod

sing. pot-est
plur. pos-sunt

infinitivo: -re

infinitivo activo	pasivo
vocā re	vocā rī
vidē re	vidē rī
pōn ere	pōn rī
audī re	audī rī

sing. vult
plur. volunt

impersonal:
necesse est (+ dat.)

amāre (< amā|se)
infinitivo -se:
es|se
ēs|se (< ed|se)

ablātīvus modī

Capítulo 10

En este capítulo se introducen varios sustantivos nuevos de la 3ª declinación. Algunos tienen una forma particular en nominativo singular: en *leō* cae la -n final: gen. *leōn|is*, en *homō* esta caída se combina con un cambio de vocal: gen. *homin|is*; la adición de la desinencia -s genera la grafía -x en lugar de -cs en *vōx*: gen. *vōc|is*, y la desaparición de la *d* en *pēs*: gen. *ped|is*. De ahora en adelante, encontraremos en el margen el nominativo y el genitivo de los nuevos sustantivos. – *Homō* combinado con la negación *nē* forma el pronombre *nēmō* (< *nē* + *homō*, ‘nadie’).

Encontrarás también los primeros sustantivos neutros de la 3ª declinación: *flūmen*, *mare*, *animal*, que en plural (nom./ac.) terminan en -a: *flūminā*, *marīa*, *animālīa*. La declinación de estos sustantivos se tratará en el próximo capítulo.

En el grupo *Cum avis volat, alae moventur* (lín. 15) *cum* es una conjunción temporal (esp. ‘cuando’). Y *quod* es una conjunción causal (= *quia*) en *Hominēs ambulāre possunt, quod pedēs habent* (lín. 24).

El verbo *potest*, que aparece por primera vez en la frase *Canis volāre nōn potest* (lín. 21), expresa la capacidad (esp. ‘es capaz de’, ‘puede’). Es un compuesto de *est*: *pot-est*; el primer elemento *pot-* (‘capaz’) se transforma en *pos-* por asimilación delante de *s*: *pos-sunt*: *Hominēs ambulāre possunt* (lín. 23).

Volāre y *ambulāre* son los primeros ejemplos de la forma básica del verbo que se llama infinitivo (lat. *infinitivus*) y que termina en -re. En los temas en -ā, -ē e -ī (1ª, 2ª y 4ª conjugación) esta desinencia se añade directamente al tema: *volā|re*, *vidē|re*, *audī|re*. En los temas consonánticos (3ª conjugación) se inserta una *e* breve antes de la desinencia: *pōn|ere*. A partir de ahora, los nuevos verbos se presentarán en el margen en infinitivo, para que puedas siempre determinar la conjugación: 1. -āre; 2. -ēre; 3. -ere; 4. -īre.

La frase *Hominēs deōs vidēre nōn possunt* se transforma en pasiva: *Deī ab hominibus vidēri nōn possunt*. *Vidēri* es el infinitivo pasivo que corresponde al activo *vidēre*. En pasiva los temas en -ā, -ē e -ī tienen la desinencia -rī en el infinitivo, por ej. *vocā|rī*, *vidē|rī*, *audī|rī* (lín. 39,45), pero los temas consonánticos tienen sólo -ī, por ej. *emī*: *Sine pecūniā cibis emī nōn potest* (lín. 62).

En este capítulo el infinitivo aparece como objeto de *potest possunt*, de *vult volunt*, verbo que marca la voluntad (*Tūlia cum puerīs ludere vult, neque iī cum puellā ludere volunt*, lín. 75-76), y del verbo *audet audent* que indica osadía (*avēs canere nōn audent*, lín. 88). Además, aparece como sujeto de la expresión impersonal *necesse est*: aquí la persona para quien es necesario hacer algo está en dativo (dativo de interés): *spirāre necesse est hominī* (lín. 58).

El objeto de los verbos de percepción, como *vidēre* y *audīre*, puede combinarse con un infinitivo para expresar lo que uno ve u oye hacer a alguien (inf. act.) o lo que se hace a alguien (inf. pas.): *Puerī puellam canere audiunt* (lín. 80); *Mārcus Quīntum ad terram cadere videt* (lín. 104); *Aemilia filium suum ā Iulio portārī videt* (lín. 126); *Aemilia Quīntum in lectō pōnī aspicit* (lín. 131).

La desinencia original del infinitivo era -se; pero la -s- intervocalica se transformó en -r-, de modo que -se se transformó en -re después de una vocal. En el infinitivo *esse* (de *est sunt*) y *ēsse* (de *ēst edunt*) la desinencia -se se ha conservado, añadiéndose directamente a los temas *es-* y *ed-*: *es|se* y (con asimilación *ds > ss*) *ēs|se*. Ver lín. 109, 59, y 64 (donde encuentras también el infinitivo pasivo *edī* de *ēsse*: *Gemmae edī nōn possunt*).

Además del medio o instrumento y de la causa, el ablativo sin preposición puede expresar el modo (*ablātīvus modī*), por ej. *magnā vōce clāmat* (lín. 112); *leō declīnātur hōc modō...*

22

La Guía del alumno (Latīnē disco I)

Se le añaden a cada capítulo del curso, además de la breve *lēctiō grammatica* con la que concluyen, otros tantos capítulos de un “manual” de gramática, que explica punto por punto, con lenguaje simple y asequible, todos los apartados de morfología y sintaxis que se han encontrado a lo largo de la lectura del texto. En el margen se

Capítulo 11

El arte de curar era naturalmente mucho más primitivo en el mundo antiguo que hoy en día, aunque no todos los médicos de la antigüedad eran tan incompetentes como el celoso médico que está asistiendo al pobre Quintus. Las sangrías se empleaban en aquel tiempo como una especie de panacea.

Entre los nombres de las partes del cuerpo hay varios sustantivos neutros de la 3ª declinación, por ej. *ōs, crūis, corpus, pectus, caput, cor, iecur*. Como todos los neutros estos sustantivos tienen la misma forma en nominativo y en acusativo, y en plural la desinencia *-a*. En los otros casos tienen las desinencias familiares de la 3ª declinación. Observa que una *-s* final se transforma en *r* cuando se le añaden las desinencias: *ōs ōr|is, crūis crūr|is, corpus corpor|is, pectus pector|is* (en los dos últimos y en *iecur iecor|is* la vocal que precede pasa de *u* a *o*). Las formas *caput capit|is* y *cor cord|is* son irregulares y *viscer|a -er|um* se encuentra solamente en plural. Estos sustantivos, como *flūmen -in|is*, son todos temas consonánticos y forman el plural en *-a* (nom./ac.) y *-um* (gen.). Ejemplos de temas en *-i*: *mare maris* y *animal animāl|is*, que forman el plural en *-ia* (nom./ac.) e *-ium* (gen.), y el ablativo singular en *-ī*. Los modelos de declinación, o *paradigmas*, se muestran en la pág. 83.

En frases como *Iūlius puerum videt* y *Iūlius puerum audit* hemos visto que un infinitivo puede añadirse al acusativo *puerum* para describir lo que hace el muchacho o lo que le ocurre, por ej. *Iūlius puerum vocāre audit* y *Iūlius puerum perterritum esse videt*. Este grupo *acusativo + infinitivo* (lat. *accusātivus cum infīnitivō*), en el que el acusativo es el sujeto lógico del infinitivo (‘acusativo sujeto’), se emplea en latín no sólo con verbos de percepción como *videre, audire, sentire*, sino con muchos verbos más, por ej. *iubere* (*dominus servum venīre iubet*) y con *dicere* y *putāre* (y otros verbos de lengua o de entendimiento) para relatar las palabras o los pensamientos de una persona con un discurso o pensamiento *indirecto*. Así las palabras del médico “*puer dormit*” son relatadas por Aemilia: *Medicus ‘puerum dormire’ dicit* (lín. 63-64, las comillas simples ‘...’ marcan el *discurso indirecto*); y el terrible pensamiento que conmueve a Syra al ver a Quintus inconsciente se relata de este modo: *Syra eum mortuum esse putat* (lín. 108). Se encuentra también el acusativo + infinitivo (ac. + inf.) con *gaudere* (y con otros verbos que expresan un *sentimiento*): *Syra Quīntum vivere gaudet* (lín. 118, = *Syra gaudet quod Quīntus vivit*) y con *necesse est* (y otras expresiones *impersonales*): *necesse est puerum dormire* (lín. 128). (En español el discurso indirecto se traduce generalmente con una proposición introducida por ‘que’: ‘dice/creo que...’).

La conjunción *atque* (< *ad-que*) tiene la misma función que *et* y *-que*; ante una consonante, pero no ante una vocal o *h-*, se encuentra a menudo la forma abreviada *ac* (ver el cap. 12, lín. 59). Aquí encuentras la forma abreviada de *neque*: *nec* (lín. 54); se usa tanto delante de consonantes como delante de vocales.

Como *ab*, la preposición *dē* expresa el movimiento ‘que procede de’ (especialmente ‘desde arriba’) y rige ablativo: *dē arbore, dē brachiō* (lín. 53, 99).

El ablativo *pede* y *capite* en *Nec modo pede, sed etiam capite aeger est* (lín. 55) especifica a qué parte se aplica el término *aeger* (cf. lín. 131-132). Se denomina ablativo de *limitación* o de *relación*; responde a la pregunta ‘¿respecto a qué?’

El infinitivo de *potest possunt* es *posse*, como aparece en la construcción ac. + inf. afirmando el bajo concepto de Aemilia acerca de la habilidad del médico: *Aemilia nōn putat medicum puerum aegrum sanāre posse* (lín. 135).

Al hablar del hijo de Iulius y de ella, Aemilia dice *filius noster*; en el cap. 12 encontrarás varios ejemplos de los *pronombres posesivos noster -tra -trum* y *vester -tra -trum* refiriéndose a más de un poseedor (esp. ‘nuestro’ y ‘vuestro’).

3ª decl. neutro	
	plur.
nom. -	-a
ac. -	-a
gen. -is	-ium
dat. -ī	-ibus
abl. -e	-ibus

plural (nom./ac., gen.):
temas en cons.: *-a, -ium*
temas en *-i*: *-ia, -ium*
abl. sing.:
temas en cons.: *-e*
temas en *-i*: *-ī*

acusativo + infinitivo
(ac. + inf.) con
1. *videre, audire, sentire*
2. *iubere*
3. *dicere*
4. *putāre*
5. *gaudere*
6. *necesse est*

M. “Puer dormit”
M. ‘puerum dormire’ dicit
“...” = discurso directo
“...” = discurso indirecto

atque (< *ad-que*) = *et*

ac (+ cons.) = *atque*
nec = *neque*

dē (l) prep. + abl.

ablativo de *limitación*
o de *relación*: *pede*
aeger

ind. *potest possunt*
inf. *posse*

pronombres posesivos:
noster -tra -trum
vester -tra -trum

presentan esquemas de declinaciones y conjugaciones. Las formas se proponen en su uso, es decir, con la morfología se introduce también gradualmente la sintaxis, sin barreras artificiales. Cuando contribuye a clarificar mejor y a crear mayor conciencia de la lengua, la *Guía* se refiere también a *cuestiones* básicas de gramática histórica. Las nociones adquiridas a través del estudio de esta parte del curso podrán estudiarse también en profundidad recurriendo a la *Morfología latina & Vocabulario*, donde los contenidos gramaticales se disponen de manera más sistemática y con abundancia de ejemplos.

La práctica lingüística

Cientos de ejercicios contenidos bien en el texto base, bien en volúmenes complementarios, además de la práctica activa que el profesor desarrolla en clase, permiten un acercamiento bastante dinámico y motivador al latín, que se convierte muy pronto en una lengua familiar y agradable. Los ejercicios no son simples traducciones, sino que contemplan actividades consistentes en completar morfosintaxis y léxico, respuestas a preguntas, elección múltiple, dramatizaciones (para las que se pueden utilizar los *Colloquia persōnārum*), resúmenes, caza del error, descripciones de imágenes, composiciones guiadas y libres, ampliaciones, búsquedas de sinónimos y contrarios, transformaciones de estructuras de frases, etc. A menudo estos mismos se pueden proponer bajo la forma de juego o competiciones amistosas. Este tipo de actividades se desarrolla bien como tarea para casa, bien en clase, bajo la dirección del profesor, que podrá ver ejemplos de esta manera de conducir la clase en el documental *La vía de los humanistas*, y encontrar también recursos en red.

CAPITVLVM VNVM ET VICESIMVM

Lēctiō prīma (versūs 1–26)

Exercitium 1

1. Tergum Mārcō dolet: magister eum bis verber _____.
2. Oculī puellae rubrī sunt: puella lacrim _____.
3. Oculī puellārum rubrī sunt: puellae lacrim _____.
4. Sextus ūmidus est, quod per imbrem ambul _____.
5. Sextus sordidus est, quod humī iac _____; Titus et Mārcus eum ten _____, alter braccium eius ten _____, alter crūra.
6. Puerī ūmidī sunt, quod per imbrem ambul _____, et sordidī, quod humī iac _____.
7. Puella iam nōn dormit: ancilla eam excit _____.
8. Neque puerī iam dormiunt: servī eōs excit _____.
9. Puella fessa nōn est, nam bene dorm _____.
10. Item puerī bene dorm _____ neque fessī sunt.
11. Iūlia, quae puerōs iam voc _____, iterum eōs vocat, nec enim puerī eam aud _____.
12. Puerī, quī Iūliam iam voc _____, iterum eam vocant, nec enim Iūlia eōs aud _____.
13. Syra litterās nescit: nēmō eam litterās doc _____.

Exercitium 2

Exempla: Pater filium vocāvit = Filius ā patre vocātus est.

Pater filiam vocāvit = Filia ā patre vocāta est.

Pater filiōs vocāvit = Filiī ā patre vocātī sunt.

Pater filiās vocāvit = Filiae ā patre vocātae sunt.

Ventus mare turbāvit = Mare ventō turbātum est.

Ventī maria turbāverunt = Maria ventīs turbāta sunt.

Filius ā patre vocātus est nec eum audīvit = Pater filium vocāvit

nec ab eō audītus est.

1. Servus puerum excitāvit = ...
2. Mārcus Iūliam pulsāvit = ...
3. Domina ancillās vocāvit = ...
4. Dominus servōs interrogāvit = ...
5. Mēdus Dāvum accūsāvit = ...
6. Mēdus vōcem dominī nōn audīvit = ...
7. Magister litterās Sextī laudāvit = ...
8. Magister discipulum pigrum pūnīvit = ...
9. Rōmānī oppidum hostium expugnāvērunt = ...
10. Hostēs castra Rōmāna oppugnāvērunt = ...
11. Verba Iūliī Aemiliam dēlectāvērunt = ...
12. Fulgur caelum illūstrāvit = ...
13. Puerī Iūliam vocāvērunt nec ab eā audītī sunt = ...
14. Puerī ā Iūliā vocātī sunt nec eam audīverunt = ...

Exercitium 3

1. Hodiē māne Mārcus nōn sordidus, sed _____ [= pūrus] erat.
2. Vestimenta eius tam _____ erant quam nix nova.
3. Nunc vērō _____ eius sordida est.
4. Nōn modo vestīs Mārcī, sed etiam faciēs et manūs et _____ sordida sunt, Mārcus enim _____ iacuit.
5. _____ [= terra] propter imbrem ūmida est.
6. Pater filium suum sordidum nōn statim _____.
7. Via quae ad villam _____ [= dūcit] nōn lāta, sed _____ est.

Cap. XXI

Lēctiō I

-it -ērunt

[1] -āre

-āvit -āverunt

[2] -ēre

-uit -uērunt

[4] -īre

-īvit -īverunt

[1] -ārī

-ātus | est

-āta |

-ātum |

-ārī | sunt

-ātae |

-āta |

[4]

-ītus | est

-īta |

-ītum |

-ītī | sunt

-ītae |

-īta |

angustus
candidus
cognōscere
ferre
genū
humī
humus
mundus
vestis

221

EL CURSO EN DETALLE

Una auténtica novela en latín

El conjunto de los dos volúmenes fundamentales forma una obra que sobrepasa las 700 páginas divididas en 56 capítulos. Hemos dicho una obra, pero podríamos decir, sin duda, una *novela*. Una verdadera novela escrita completa y exclusivamente en latín, que, no obstante, puede ser leída y comprendida de la primera a la última página incluso por quien al inicio de la lectura no sepa ni una palabra de latín.

Es una experiencia que se puede llevar a cabo fácilmente. Se verá rápidamente, de hecho, que no se trata de leer frases áridas construidas con el único fin de ejemplificar reglas gramaticales. Desde el primer capítulo nos sumergimos en la lectura de un texto que tiene una trama, personajes, un desarrollo vivo. Esta característica es fundamental para la implicación del alumnado: el material que constituye el curso se ha estudiado de tal manera que suscite y capte el interés de los alumnos y alumnas a cada paso que se da en la lectura. Efectivamente, si el alumno está interesado en la materia y en el argumento, no sólo avanzará en todo momento con un renovado entusiasmo hacia el estudio de la lengua y alcanzará más rápidamente y mejor la meta del dominio lingüístico, sino que no tendrá la odiosa impresión de estar leyendo un texto construido sólo para hacerle aprender reglas de gramática y ejercitarlo en ellas; estará atento, además, a los aspectos de civilización, al carácter y comportamiento de los personajes que animan la historia, y al contexto cultural del mundo romano, y conseguirá penetrar con mayor eficacia en la *indolēs sermōnis* que es expresión de ese mundo.

El primer capítulo ofrece algunas nociones geográficas sobre el Imperio romano. Esta primera parte es introductoria y no entra todavía *in mediās rēs*. A continuación, sin embargo, los alumnos entrarán en contacto con una familia romana, cuyas vivencias cotidianas se desarrollarán en los siguientes capítulos. Es una descripción en la que no faltan motivos de interés e incluso elementos dramáticos. Los alumnos y alumnas verán cómo se desarrolla ante sus ojos la vida cotidiana de los antiguos romanos y podrán revivir momentos de historia y de leyenda, de mitos y del cristianismo incipiente. Acompañarán en una peligrosa navegación al esclavo fugitivo y a su amada, seguirán a las legiones romanas en la campaña de Germania, tomarán parte en las ceremonias y en los banquetes de un mundo tan lejano a nuestras costumbres y vivirán, en suma, día a día la vida de la antigua Roma. A través de esta experiencia del mundo clásico llegarán por sí mismos y con la ayuda del profesor a leer y comprender la literatura latina, la verdadera literatura latina: Livio, Nepote, Salustio, Cicerón, Virgilio y Ovidio en versión original. Si el texto se usa correctamente, esta expectativa de leer con fluidez también textos latinos clásicos tradicionalmente considerados difíciles no será una decepción.

¿Por qué un texto “artificial”?

Muchos expresan su perplejidad respecto al uso de un texto “artificial”, es decir, construido *ad hoc* por un autor moderno para la enseñanza/aprendizaje del latín. Es un asunto recurrente en la enseñanza de las lenguas clásicas, puesta ya de manifiesto por los humanistas y sus epígonos⁷⁴.

⁷⁴ Por ejemplo, Comenius polemizaba con aquellos que querían partir inmediatamente de los autores clásicos: *cfr.* Lo que él mismo afirma en el prefacio de *Ianua linguarum reserata*: **6.** ... *Mederi animadversis incommodis putantur Authores boni, magnorum consilio virorum in Scholas introducti; Terentius, Plautus, Cicero, Virgilius, Horatius, etc.: tum quia cum linguae cognitione, variarum simul rerum notitia inde acquiri, tum quia castissima Romani sermonis puritas ex antiquis illis scriptoribus, tanquam ex vero fonte, securissime hauriri possit.* **7.** *Ad vero institutum hoc ut plausibile, ita maxime incommodum est.* **8.** [...] *ad horum Authorum (plerumque sublimiora quam pro pueritiae captu, et a nostro usu aliena, tractantium) tam vasta volumina juventutem adigere, est cymbam exiguo ludere cupientem lacu, in oceanum vastum, vel aeternis jactandam erroribus, vel absorbendam fluctibus, vel certe sine ullo fructu reddendam littori, propellere.* [...] **11.** *Omniium itaque votis optandum erat, epitomen aliquam linguae totius ita construi, ut [...] brevi temporis spatio, laboreque exiguo [...] facilem, iucundum, tutum, ad reales authores transitum praestaret. Vere enim Dominus Isaacus Habrecht scripsit [...]: Quemadmodum, inquit, multo facilius esset visu dignoscere omnia animalia visitando arcam Noë, continentem ex omni genere bina selecta, quam peragrando totum terrarum orbem, donec casu in aliquod animal quis incidisset: eadem prorsus ratione, multo facilius omnia vocabula addiscentur ex epitome linguae, in qua fundamenta omnium continentur, quam audiendo, legendo, donec casu in tot vocabula quis incidat.* (J. A. Komenský, *Opera omnia*, in aedibus Academiae scientiarum Bohemoslovacae, Praegae 1970-1989, vol. 15/1, pág. 263-264). Los humanistas, además de los *Colloquia* o de los *Latinucci*, como los de Poliziano (véase n. 31), estaban habituados a componer breves composiciones literarias completas, introductorias a los autores particulares; por ejemplo.: A. Rossaeus, *Colloquia Plautina viginti, ex totidem M. Plauti Comoediis excerpta, & annotatiunculij marginalibus illustrata: In quibus omnes Plautinae elegantiae in compendium contractae sunt, & usibus nostris accommodatae. Opusculum scholis, & linguae Latinae studiosis, ad intellegendum Plautum, Lucretium, Persium, Apuleium, aliosque obscuriores Authores utile & iucundum. Opera Alexandri Rossaei, Londini, excudebat J. Junius [...]* 1646; se puede observar un objetivo explícito de introducir a Horacio o a Plauto, por citar otro ejemplo, en los diálogos de Adriano Barlando: *Dialogi XLII. per Hadrianum Barlandum, ad profligandam e scholis barbariem utilissimi: Ad priorem editionem accesserunt tredecim dialogi. Eiusdem dialogi duo, post tredecim illos iam recens excusi. Item Augustini Reymarij Mechliniensis dialogus unus de ludo chartarum. Barlandi opusculum de insignibus oppidis inferioris Germaniae. Coloniae, apud Eucharium, anno MDXXX.* Por otra parte ya Mosellanus había escrito: *Iam si quis est, qui vehementer putet indignum has, sicut prima fronte videntur, nugae in chartarum perniciem scribi, is mihi virum paulisper exuat et in puerum redeat cogitetque iam primum sibi Latini sermonis usum discendum. Statim, opinor, videbit, quam facile et nullo paene negotio per eiusmodi fabulas velut quosdam gradus ad Terentii proprietatem ac Ciceronianam*

Cualquiera sabe que no existe texto original adaptado a un principiante. Nos podemos limitar a frases aisladas: se puede, por ejemplo, proponer a un alumno o alumna que apenas haya estudiado la primera y segunda declinación y el presente del verbo *esse*, este verso de Ovidio: *est aqua Mercuriī portae vīcīna Capēnae* (Ov., *Fāstī* 5, 673), verso que, en lo que a suscitar motivación, entusiasmo o interés al alumno tiene más o menos el mismo valor que *Ancillae portant rosās et violās ad ārās Diānae et Minervae* o *Discipula amat magistrām*. Es la narración continua la que presenta innumerables ventajas convirtiéndose en cierta medida en cautivadora, incluso en su simplicidad extrema, y ofreciendo apoyos nemotécnicos para el aprendizaje con el marco contextual que hace referencia a un mundo concreto con el que se familiariza. Por otra parte, un texto construido *ad hoc* permite repetir cuidadosamente y con insistencia palabras, morfología y estructuras sintácticas escogiéndolas bajo un criterio de frecuencias, y permite aislar un fenómeno en el que queremos detenernos y realizar sobre él ejercicios que impliquen al alumnado de manera activa. Se consigue así que los estudiantes quieran continuar el estudio aunque sólo sea para saber “cómo va a terminar la historia”. Pero probemos a coger, como algunos quisieran, un texto continuo incluso considerado fácil como el de los Evangelios, y veamos qué se puede proponer a los principiantes:

Cum ergō nātus esset Iēsūs in Bethleem Iūdaeae in diēbus Hērōdis rēgis ecce magī ab oriente vērunt Hierosolymam, dīcentēs: “Ubi est quī nātus est, rēx Iūdaeōrum? Vīdimus enim stēllam eius in oriente et vērunt adōrāre eum⁷⁵”.

¿Qué hará el profesor? ¿Deberá explicar qué es el *cum* con subjuntivo? ¿Deberá introducir el subjuntivo antes que el indicativo? ¿Y un verbo deponente (*nāscī*) antes de los verbos activos? ¿Y a qué declinación dirá que pertenece *Iēsūs*? ¿Dirá que aquí se emplea el complemento de lugar con los nombres de ciudad? ¿Explicará primera, segunda, tercera y quinta declinación juntas? ¿Deberá explicar los participios (*dīcentēs* y también *oriēns* que es propiamente un participio activo en forma y significado, pero de un verbo deponente; en cuanto a los verbos deponentes puede que el profesor apenas haya comentado que tienen forma pasiva y significado activo...)? ¿Deberá explicar los paradigmas y el tema de perfecto para justificar *vērunt*, *vīdimus* y *vērunt*? ¿Dirá que las oraciones finales se expresan en latín con infinitivo?

Y se trata solo de dos versículos.

facilitatem prima illa aetas traduci potuisset (P. Mosellanus, *Paedologia*, a cargo de H. Michel, Weidmannsche Buchhandlung, Berlin 1906 [Lateinische Litteraturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrhunderts Herausgegeben von Max Hermann, 18.], pág. 2-3).

⁷⁵ Matth. 2, 1- 2, 2.

ESTRUCTURA DEL CURSO *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*

Cojamos ahora un texto de *FAMILIA ROMANA*, extraído, por ejemplo, del capítulo XXVIII, donde se introduce el imperfecto de subjuntivo y la *cōnsecutiō temporum* (ll. 30 y siguientes):

Lydia: “Quī medicus verbīs sōlīs potest facere ut hominēs caecī videant, surdī audiant, mūtī loquantur, claudī ambulent?”

Mēdus: “Potestne dominus tuus haec facere?”

Lydia: “Profectō potest. In Iūdaeā Iēsūs nōn solum faciēbat *ut* caecī *vidērent*, surdī *audīrent*, mūtī *loquerentur*, vērūm etiam verbīs efficiēbat *ut* mortuī *surgerent* et *ambulārent*.”

[...] (Lidia saca un librito: es el *Evangelio según Mateo*, y se lo pasa a Medo)

Mēdus, quī legere nōn didicit, Lydiae librum reddit eamque rogat ut aliquid sibi legat; quae continuō librum ēvolvit et “Legam tibi” inquit “dē virō claudō cui Iēsūs imperāvit *ut surgeret* et *tolleret* lectum suum et domum *ambulāret*.”

Mēdus: “Modo dīxistī ‘Chrīstum etiam mortuīs imperāvisse *ut surgerent* et *ambulārent*.’ Plūra dē eā rē audīre cupiō.”

Lydia: “Audī igitur quod scrīptum est dē Iaīrō, prīncipe quōdam Iūdaeōrum, quī Iēsum rogāvit *ut fīliam suam mortuam suscitāret*:”

Los alumnos y alumnas que leen este fragmento no tienen dificultad de léxico, porque las palabras o son ya conocidas o se explican al margen con términos ya sabidos, conocen todas la morfología y estructuras sintácticas *excepto* la que intentamos introducir, o sea, el imperfecto de subjuntivo y la relación de *cōnsecutiō* entre la principal y la subordinada, pueden observar el paralelismo entre una construcción ya aprendida, es decir, la de completivas o sustantivas con *ut* y el presente de subjuntivo (*potest facere ut... videant*) y la nueva construcción: la misma completiva pero dependiendo de un tiempo histórico (*faciēbat ut... vidērent*), puede ver el funcionamiento de las mismas en muchos otros ejemplos unidos por un contexto unitario (*efficiēbat ut... surgerent et ambulārent; imperāvit ut surgeret et tolleret lectum suum et domum ambulāret; dīxistī Chrīstum etiam mortuīs imperāvisse ut surgerent et ambulārent; Iēsum rogāvit ut fīliam suam mortuam suscitāret*), y podrá ejercitar y practicar cuanto ha aprendido en ejercicios que de nuevo repitan léxico y gramática hasta que se fijen de manera duradera en la memoria, y todo esto siguiendo también una narración agradable y en cierta medida interesante. Además, retoma partes de la sintaxis ya estudiadas en los capítulos precedentes y evita así que caigan en el olvido. En suma, los textos originales son la meta, no el punto de partida, y un sistema de aprendizaje es tanto más aconsejable y eficaz cuanto conduce a esta meta con mayor rapidez y placer y con motivación.

¿Qué significa que la lengua latina es *per se illustrata*?

¿Es realmente posible que un texto sea comprensible por sí mismo y explicable mediante él mismo? Reproducimos aquí las palabras del profesor Ian Thomson, de la Indiana University, que ha usado durante muchos años el curso de Ørberg en su docencia:

¿Puede eliminarse verdaderamente la traducción? La mejor respuesta es examinar el texto. Como ejemplo he escogido el capítulo XXX, 1-10:

Ex agrīs *reversus* Iūlius continuō *balneum* petit, atque primum aquā calidā, tum frigidā lavātur.

Dum ille post balneum vestem novam induit, Cornēlius et Orontēs, amīcī et *hospitēs* eius, cum uxōribus Fabiā et Paulā adveniunt. (*Hospitēs* sunt amīcī, quōrum alter alterum semper bene *recipit* domum suam, etiam sī *inexpectātus* venit.)

Hodiē autem *hospitēs* Iūliī exspectātī veniunt, nam Iūlius eōs vocāvit ad *cēnam*. (*Cēna* est cibus, quem Rōmānī circiter hōrā nōnā vel decimā sūmunt.)

He puesto en cursiva todas las palabras nuevas que aparecen en este fragmento. El capítulo titulado *Convīvium* (también ésta es una nueva palabra) se introduce mediante una imagen de dos esclavos preparando un comedor. No aparece en imagen ningún objeto que los alumnos y alumnas no puedan identificar ya con una palabra latina o que no estén en disposición de designar en latín tras haber leído el capítulo. La ayuda visual es muy funcional, así como las notas marginales que aparecen junto a las nuevas palabras. Desde el comienzo del curso es necesario que los estudiantes aprendan a tener como referente las ayudas visuales y las notas marginales.

Imaginemos que estas diez líneas formen parte de una tarea que el estudiante tenga que hacer en casa. Lo primero que hará será observar la ilustración, en parte por curiosidad, en parte porque se le ha enseñado a usar todas las ayudas que se le proporcionan, y en parte porque él mismo sabe por experiencia que le ayudará con seguridad de algún modo. Al comienzo no alcanzará a verbalizar el concepto nada más que con frases simples como *Ecce duo servī*, pero esto no le creará problemas. La imagen mental está fijada, y el deseo, subconsciente y consciente, de darle cuerpo con palabras, está ya creado. Después comienza a leer rápidamente en voz alta, en el orden latino, y a intervalos de una cierta extensión (yo recomiendo un párrafo cada vez, pero cada estudiante tiene sus propias preferencias y se le debe respetar). Tras unas pocas líneas es obvio qué palabras y frases no conducen a ninguna imagen mental de lo que está aconteciendo. Éste es el momento en que el alumno estudia las notas marginales. La forma *reversus* podría entrañar dificultad, aunque *revertī* se haya introducido ya en el capítulo XX, 123, y el estudiante haya

visto con anterioridad formas análogas a *reversus*. El glosario en el margen es *revertī, revertisse/reversum esse*, que es la manera abreviada empleada por el método natural —manera con la que ciertamente el profesor ha familiarizado a sus discípulos— que nos da información en torno a que *revertī* es el infinitivo presente, y *revertisse* o *reversum esse* es el infinitivo perfecto. El significado de *reversus* por sí solo debería ahora parecer claro. En caso contrario, el estudiante subrayará la palabra con un lápiz y seguirá adelante. La palabra *balneum* se define así en la nota marginal: *locus ubi corpus lavātur*. La palabra *hospitēs* se define en el mismo texto. Al margen aparece *hospes, -itis, m.*, que le dice al alumno que *hospes* es masculino. Conoce ya palabras como *comes* y no encontrará dificultad en encontrar la manera en que se declina *hospes*. Junto a *recipit* aparece *recipere = accipere, admittere*, que clarifican el significado de *recipit*, desde el momento que *accipere* y *admittere* ya son conocidas. Puesto que *expectātus* ha aparecido con anterioridad, *inexpectātus* no debería presentar problemas pero el glosario: *inexpectātus = nōn expectātus* no deja posibilidad de duda. Finalmente, *cēna* se define en el texto. Obsérvese que estas seis palabras nuevas se introducen en 72 palabras del texto. Algunas se encuentran más de una vez y no siempre en el mismo caso. La yuxtaposición *alter alterum* clarifica y da armonía al latín, y subraya la importancia de las terminaciones para indicar los casos⁷⁶.

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

El valor de las imágenes

Las ilustraciones y los mapas geográficos abundan en cada capítulo y vuelven más inmediata la evidencia del texto: costumbres, objetos de uso común, edificios públicos y privados, mobiliario, etc. Todo se ha reconstruido como efectivamente era, en imágenes que se atienen escrupulosamente a los datos de la literatura y de la arqueología. Pero la tarea de las imágenes no es sólo la de ilustrar vivamente el ambiente, las personas y las situaciones de las que habla el texto: son también una preciosa ayuda para aprender latín. La imagen, de hecho, se acompaña a menudo de una indicación en latín, es decir, “habla” en latín, da un significado preciso y vivo a la palabra latina. De este modo, con la ayuda de la imagen los alumnos y alumnas ven lo que se describe y asimilan el latín casi como una lengua viva. La utilización de las imágenes (y, más ampliamente, de aquellas que en inglés se denominan *visual aids*) tiene como referente a una tradición didáctica humanística, a la que aluden ya

⁷⁶ I. Thomson, “Further thoughts on the nature method”, en: *The classical world*, sept. 1976, pág. 10-11.

Erasmio⁷⁷, Vossio⁷⁸ y Lubinus⁷⁹, y que fue perfeccionada y desarrollada por Comenius. El gran pedagogo del s. XVII, había escrito este prefacio en su edición del *Orbis sēnsuālium pictus: Sēnsūs [...] obiecta sua semper quaerunt, absentibus illīs hebēscunt, taediōque suī hūc illūc sē vertunt; praesentibus autem obiectīs suīs hilarēscunt, vīvēscunt, et sē illīs affīgī, dōnec rēs satis perspecta sit, libenter patiuntur. Libellus ergō hic ingeniūs [...] captīvandīs et ad altiōra studia praeparandīs bonam*

⁷⁷ Cfr. Erasmo, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, en *Opera omnia*, North-Holland Publishing Company, Amsterdam 1971, vol. I/2, pág. 1-78 (cita pág. 67-68): *Fabulas et apologos hoc discet libentius ac meminerit melius, si horum argumenta scite depicta pueri oculis subiiciantur, et quicquid oratione narratur, in tabula demonstratur. Idem aeque valebit ad ediscenda arborum, herbarum et animantium nomina, simul et naturas, praesertim eorum quae non ita passim sunt obvia, veluti rhinoceros, tragelaphus, onocrotalus, asinus Indicus, elephantus. Tabella habet elephantum, quem draco suo complexu stringit, primoribus pedibus cauda involutis. Arridet parvulo nova picturae species, quid hic faciet praeceptor? Admonebit ingens animal a Graecis dici ἐλέφαντα, Latine similiter, nisi quod interdum ad Latinae inflexionis formam dicimus elephantus elephantī. Ostendet quam Graeci vocant προβοσχίδα, Latini manum, quod ea sibi porrigat cibum. Admonebit illud animal non respirare ore, quemadmodum nos, sed proboscide: ostendet dentes utrinque prominentes, unde ebur quod apud divites in precio est, simulque proferet pectinem eburneum. Deinde docebit apud Indos esse tam ingenti corpore dracones. Draconem autem esse vocem Graecam cum Latinis communem, nisi quod nos eam nostro more inflectimus, quum Graeci dicant δράχοντος, quemadmodum λέοντος, unde foemina dracaena, sicuti laena. Admonebit inter hos dracones et elephantos esse genuinum atroxque bellum. Quod si puer erit discendi avidior, poterit multa alia commemorare de natura elephantorum ac draconum. Plerique gaudent pictis venationibus, hic quot species arborum, herbarum, avium, quadrupedum, per lusum disci possunt?*

⁷⁸ Gerardi Joannis Vossii, *De studiorum ratione opuscula*, en: Th. Crenius, *Consilia et methodi aureae studiorum optime instituendorum praescripta studiosae juventuti a maximis in re litteraria viris Fortio Ringelbergio, E. Roter. L. Vive, J. Casellio, J. Sturmio, C. Scioppio, Ol. Borrichio, L. Aretino, G. Naudaeo, H. Grotio, J. Vossio*, Rotterodami, ap. Petrum Vander Slaart, 1692, pág. 698: *Figurae singulae monstrantur, explicentur. Ita breviculo spatio puer historiam biblicam sciet. Exemplis etiam subjicere liceat salutaria praecepta, quae inde colligentur. Sic metus Numinis, et reverentia instillabitur. Etiam sylvam vocum Latinarum occasione eadem addiscere licebit. Exempli gratia, in prima pictura, quae creationis historiam proponit: videre erit Solem, Lunam, Stellam, virum, feminam, arborem, serpentem, pomum, leonem, bovem, cuniculum, pavonem, alia; in quibus puer togatus quid quidque sit, Latine etiam nominare discet. Par ratio fiet in ceteris picturis.*

⁷⁹ E. Lubinus, carta prefacio a la edición del Nuevo Testamento: E. Lubinus, *Novi Jesu Christi Testamenti Graeco-Latino-Germanicae editionis pars prima [...] Cum praeliminari ad celsissimum Pomerianae principem Philippum epistola, in qua consilium de Latina lingua compendiose a pueris addiscenda exponitur*, Rostock 1617.

*nāvābit operam*⁸⁰. Creemos que estas palabras pueden servir también de prefacio para el criterio seguido en el curso *Lingua Latīna per sē illūstrāta*.

Las imágenes permiten, para todas las palabras que indican objetos concretos o acciones, unir *verba* y *rēs* y comprender a qué se refiere el vocablo latino sin necesidad de pasar por la traducción en la propia lengua. La utilización de las imágenes no sólo permite una fijación mejor con la creación de una imagen mental conectada con la palabra, sino que evita las dudosas correspondencias binarias que son propias de las listas de vocabulario proporcionadas a menudo al alumnado. ¿Qué palabra española deberá proponerse como equivalente de *familia*? “Familia” excluye todos los esclavos, “servidumbre” excluye a los padres. No existe ya como tal la institución de la *familia* romana, así que no existe ya una palabra para indicarlo. Pero la imagen con la que se abre el segundo capítulo de *FAMILIA ROMANA*, con las palabras que en el texto la acompañan, no puede dejar dudas. *Oppidum* no es —como se insiste en decir— sólo una “ciudadela fortificada”; a menudo también la distinción entre *oppidum* y *urbs* es incierta entre los autores⁸¹, aunque *oppidum* hace por lo general referencia a una ciudad de dimensiones menores. Así que, en vez de traducciones que induzcan a error, tendrá mejor efecto la imagen situada al inicio del primer capítulo de nuestro libro. Cuando el alumno vuelva a encontrar la palabra en textos diferentes, sabrá entender por el contexto si se trata de una amena pequeña ciudad con vistas al mar o de una especie de *arx* fortificada en lo alto de una colina.

Otros medios para explicar el significado de las palabras

Para presentar las explicaciones marginales de modo claro y conciso, el texto se sirve de cuatro signos convencionales. Un signo de igualdad (=) colocado entre dos palabras o expresiones significa que tienen significado denotativamente más o menos idéntico; sería como decir en español: “madre = mamá” (un ejemplo en latín: *fōrmōsus = pulcher*). A veces como equivalente se da una definición o una perífrasis (por ej.: *senex senis m = vir annōrum plūs quam LX*). El signo (:) significa “es decir” y sirve para explicar mejor una palabra; sería como decir en español: “bueno : no malo”; a

⁸⁰ *Orbis sensualium pictus, Praefatio*, en J. A. Komenský *Opera omnia*, cit. (n. 53), vol. 17, pág. 59-60.

⁸¹ Por ejemplo, al narrar la destrucción de Pompeya, Séneca la llama *urbs* y Tacito *oppidum*: Sen., *Quaestiones naturales* VI, 1, 1-5: *Pompeios, celebrem Campaniae urbem, in quam ab altera parte Surrentinum Stabianumque litus, ab altera Herculanense conveniunt et mare ex aperto reductum amoeno sinu cingunt, consedissee terrae motu vexatis quaecumque adiacebant regionibus, Lucili virorum optime, audivimus*. Tac., *Annales* XV, 22: ... *Motu terrae celebre Campaniae oppidum Pompei magna ex parte proruit*. Como se observa por la descripción de los lugares realizada por Séneca, el *oppidum* no se refiere ni a fortalezas colocadas en lo alto de montes ni a muros ciclópeos, y no está ni más ni menos fortificada que cualquier ciudad de época romana.

menudo se adopta para explicar el significado de una palabra o de una expresión en un contexto particular (p. ej.: *eās* : *rosās*). El signo (\leftrightarrow) indica que dos palabras o expresiones tienen significado contrario, como decir en español: “bueno \leftrightarrow malo” (en latín, p. ej.: *claudit* \leftrightarrow *aperit*). Finalmente, se encuentra de vez en cuando el signo ($<$) que quiere decir “proviene de”, y sirve para mostrar que una palabra proviene de otra que ya se conoce; como si en español escribiésemos: “bondad $<$ bueno” (un ejemplo latino puede ser *fēmininum* $<$ *fēmina*). Todos estos signos se han explicado y aclarado con precisión a los alumnos y alumnas antes de comenzar el curso. Como es obvio, los vocablos con los que se ilustran las palabras nuevas ya los han encontrado los alumnos y alumnas con anterioridad y, por tanto, se consideran adquiridos: el curso *LINGVA LATINA* es un sistema *où tout se tient* y nada se ha dejado al azar.

Hasta ahora el significado de las palabras se explica por el contexto en sí. Por ejemplo, en el primer capítulo el sentido de *quoque* o de *sed* se deduce si nos concentramos en el texto, si lo leemos en relación con la frase precedente (y si tenemos a la vista el mapa geográfico). El texto, por otro lado, está construido de manera que la misma palabra aparezca más veces en expresiones oportunamente variadas, de modo que se expliquen por sí mismas.

Otras veces palabras que se encuentran en preguntas se aclaran mediante la respuesta: en el primer capítulo, el significado de “*ubi...?*” resulta evidente por la respuesta: *Ubi est Rōma? Rōma in Italiā est.*

Verificar la comprensión

¿Pero cómo se puede tener la seguridad de que un alumno o alumna haya interpretado exactamente un vocablo latino o un fragmento en su totalidad? Es el problema, de mayor magnitud, de la verificación de la comprensión del texto.

Antes que nada, si lo que lee tiene un sentido completo en sí y en relación con lo que precede y viene a continuación, quiere decir que ha comprendido exactamente cada palabra, porque el texto de Ørberg está construido de tal modo que no tiene un sentido completo y lógico sino cuando se da a cada palabra nueva su significado justo.

Este ejercicio de coherencia lógica contextual no sólo agudiza la capacidad de comprensión de lectura del alumnado desarrollando su inteligencia, sino que evita la posibilidad de traducción mecánica, que a pesar de todo y pese a los miles de consejos, es el modo normal de proceder de nuestros alumnos y alumnas, acostumbrados al método gramática-traducción, a menudo generador de monstruosas “versiones” privadas del más mínimo sentido.

Se puede proceder por diversas vías: en primer lugar, las preguntas del *pēnsum C* y las de los *exercitia* son precisamente preguntas de comprensión a las que resulta difícil responder si no se ha comprendido bien el texto al que se refieren, pero el

docente no debe conformarse con una comprensión genérica, tiene que estar seguro de que el alumno no haya entendido superficialmente cuanto ha leído y lo tenga claro palabra por palabra, sin malentendidos ni errores.

A tal efecto se pueden proponer ulteriores preguntas sobre aspectos específicos en el transcurso de la lectura: éstas pueden formularse en latín (preferiblemente) o también en español. Por ejemplo, en la primera lectura, para controlar que se haya comprendido bien el valor de *ubi*, *quid* y *num*, podrán hacerse siempre preguntas del tipo “*Ubi est Tiberis?*”, “*Ubi sunt Rōma et Tūsculum?*”, “*Num Sparta in Italiā est?*”, “*Num Melita īnsula magna est?*”, “*Ubi est Germānia?*”, “*Quid est Brundisium?*”, “*Quid est Rhodus?*”, “*Num Sardinia īnsula parva est?*”, y así sucesivamente. En el cap. XXXII, por poner un ejemplo de algo un poco más complejo, para comprobar si los alumnos han comprendido verdaderamente el valor de *timēre nē* (que le habrá sido explicitado y aclarado con una explicación desarrollada en la pizarra con varios ejemplos), se le podrá preguntar: “*Cūr timet Mēdus? Quid mīlitēs factūrōs esse crēdit, sī eum cēperint?*” No es necesario que responda utilizando la construcción *timēre nē*: si también respondiera, por ejemplo: “*Ille mīlitēs sē Rōmam abductūrōs esse putat, ut ad mortem in amphitheātrō cōram populō mittātur, sicut Iūlius servīs suīs minārī solēbat*”, la respuesta implica que el alumno ha comprendido correctamente la frase del texto “*Timeō nē mīlitēs mē captum Rōmam abdūcant*” (XXXII, 212-213). Otros ejercicios como los de verificación propuestos más abajo (véase pág. 137) darán cuenta de la adquisición de los contenidos y de la comprensión de los textos que en cada momento se abordan.

Puede admitirse una utilización de la traducción sin preparación previa como instrumento de verificación. Se trata de un momento último, no encaminado a la comprensión del texto, sino sólo al control por parte del profesor de cuánto ha comprendido el alumno o alumna del texto. Antes de efectuar esta petición de traducción, pregúntese siempre al alumno si ha entendido lo que ha leído; si responde negativamente, hágasele leer de nuevo, plantéensele otras preguntas, utilícense sinónimos para aclarar palabras que no se han comprendido bien, divídase el período transformando la hipotaxis en parataxis o vuélvase a llamar la atención en las notas marginales. Sólo cuando los alumnos están seguros de haber comprendido se les puede pedir que traduzcan, formulando la pregunta más o menos de este modo: “¿Cómo dirías lo mismo en español?” “¿Cómo traducirías este concepto?” etc. Así pues, la traducción es un medio de control, no un incentivo para la pereza mental o, peor aún, para la costumbre de transferir palabras y frases en la propia lengua para poder entender: es necesario que el alumno haya encontrado primero una solución para que el docente la pueda verificar. E insistamos en el hecho de que un estudiante normal, con buena voluntad, debe poder prescindir de traducciones.

Gramática sí, gramática no: ¿Qué gramática?

No quisiéramos que todo lo anterior diese la impresión al profesorado de que el método inductivo no prevé el aprendizaje de la gramática. El curso *LINGVA LATINA* se basa en una *ratiō docendī* que no es la denominada “global”: no omite el aprendizaje sólido y sin reducciones de toda la gramática, fonética, morfología y sintaxis. Se trata, de hecho, del denominado método “directo” o “inductivo” que parte de los *textos* y *contextos*, o sea, de la “realidad viva” de la lengua, el *ūsus*, para después fijar de manera segura, sólida y duradera la *doctrīna*, es decir, la descripción de los fenómenos gramaticales. Estudios recientes y menos recientes han demostrado con evidencia que la inmersión en la lengua únicamente sin reflexión, sin comprensión consciente de los mecanismos que la regulan no puede llevar más que a ciertos niveles de comunicación e intelección. Se puede aprender el francés cotidiano sólo con la práctica, pero muy pocos pueden leer, no digo ya textos de poesía, sino al mismo Proust sin una cierta habilidad que permita comprender la compleja estructura de los periodos artísticamente elaborados. Puesto que nuestra finalidad en el estudio del latín no es la de pedir la hora o información sobre el horario de trenes, sino la de leer textos contruidos con una suma y refinadísima elaboración retórica y ya que tampoco tenemos la posibilidad de sumergirnos en un *Latium redivivum*, la ayuda de una consciente competencia gramatical debe apoyarnos en nuestra manera de afrontar la lengua en las obras de autores. El alumnado debería adquirir de cada capítulo con seguridad y rapidez todas las partes de la gramática contenida en la *Guía* (véase más arriba pág. 44 y 52), pero —como se mostrará más adelante— la adquisición de estas competencias gramaticales deberá ser a la vez teórica y práctica. Los alumnos deberán saber razonar los fenómenos y ser no sólo capaces de reconocerlos en los diversos contextos en los que aparecen sino también usarlos con precisión y esmero. Las “reglas” deberán generalmente ser vistas *primero* en el uso, bien en los textos bien en la práctica oral, y *después* sistematizadas y presentadas tal como sucede en la *Guía* y la *Morfología latina & Vocabulario*. Se trata, en suma, de una revolución copernicana de la enseñanza gramatical que tiende a evitar que el alumnado conozca una serie de informaciones *sobre la* lengua sin saber *usar* la lengua ni tampoco sus aspectos receptivos (lectura y comprensión): es absurdo poseer una competencia *metalingüística* cualquiera de una lengua que no se conoce y no se sabe usar⁸², pero

⁸² Cfr. G. Pasquali, *Pagine stravaganti*, Sansoni, Florencia 1968, vol. I, pág. 147: “Ninguna lengua, ni siquiera una lengua muerta, se conoce en realidad si no se sabe escribir y de alguna forma hablar.”; U. E. Paoli, “Latino sì, latino no”, en: *L’osservatore politico e letterario*, dic. 1959: “El uso exacto de las palabras no se aprende únicamente con la lectura, sino escribiendo y hablando”; A. Garzya, *Guida alla traduzione dal greco*, UTET, Turín 1991, pág. 86: “Si es verdad que la finalidad de la enseñanza del liceo y universitaria es poner al alumno en condiciones de entender textos antiguos y no formar traductores-intérpretes, no es menos cierto que a aquella intelección se puede añadir en serio, más rápidamente, y sobre todo mejor, allí

atención: quien crea que no es necesaria una sólida competencia en este campo y se conforma con una limitada ligereza de comprensión “al oído” de los textos, se equivoca y no logrará obtener los resultados que este curso puede dar a quienes lo adoptan de una manera adecuada, ni podrá conducir eficazmente a los alumnos y alumnas más allá de los primeros capítulos. Apenas ceda el puesto la parataxis a la hipotaxis, los estudiantes que no hayan comprendido suficientemente y ejercitado morfología y sintaxis se perderán: sólo aquellos que conozcan sin ninguna duda todo cuanto le ha sido propuesto en cada ocasión en la *Guía* no tendrán dificultad en su progreso.

Al curso se le añade también una ordenada exposición de *Morfología* y varios esquemas de sintaxis *latina*. Nos podríamos preguntar cómo es posible que un curso inductivo como *LINGVA LATINA* presente una explicación de la gramática no demasiado diferente de la conocida. Hay un doble motivo: por un lado estamos convencidos de que no es en el tratamiento de la gramática donde reside el defecto del método gramática-traducción; libros como los de Bassols de Climent, Valentí Fiol o Lisardo Rubio en nuestro país⁸³, o el de Traina y Bertotti en Italia, por ejemplo, nos parece un modelo de claridad fundamentado en sólidas bases científicas, que describe de un modo completo y exhaustivo toda la sintaxis latina⁸⁴. Por otro lado, entendemos los manuales de morfología y sintaxis adjuntos al curso como textos de referencia a los que recurrir sólo después de que la norma gramatical haya aparecido en situaciones diversas y en contextos variados, o se haya asimilado y comprendido a través de una simple explicación como la que podemos encontrar en *LATINE DISCO*, y practicado de mil formas, como se explica en la sección de esta *Guía* dedicada a los ejercicios y pruebas escritas (véase. pág. 137); Morfología y sintaxis constituyen, así pues, sólo un instrumento de consulta ordenadamente dispuesto o un material útil para la sistematización de cuanto ya se ha aprendido de otra manera.

Son muchos los que, por otro lado, se preguntan en qué tipo de modelo gramatical nos debemos basar. Algunos sostienen que el análisis lógico no es lógico en absoluto y que no justifica muchos fenómenos y estructuras lingüísticas. Desde los años 50 del pasado siglo se ha venido proponiendo enseñar el latín basándose en las teorías de la verbo-dependencia, según el método Tesnière adaptado por Sabatini, o en las hipótesis de la gramática generativo-transformacional. En el panorama de la didáctica de las

donde de la lengua antigua se domine, el uso *activo* no sólo el *pasivo*, y poco importa si a costa de escribir, cosa inevitable, pero previsible de partida, fragmentos de griego (o de latín) no siempre... como los habrían escrito Platón (o Cicerón)”.

⁸³ De Bassols cualquier especialista tiene en mente su *Sintaxis histórica de la lengua latina*, CSIC, Barcelona 1945, o la *Sintaxis latina*, CSIC, Madrid 1956. En cuanto a Valentí Fiol, baste mencionar su *Sintaxis latina*, Bosch, Barcelona 1945. Lisardo Rubio publicó su *Introducción a la sintaxis estructural del latín* en Madrid, 1966 (vol. I) y 1976 (vol. II) y su *Nueva gramática latina*, en colaboración con Tomás González Rolán, en Madrid, 1985.

⁸⁴ A. Traina - T. Bertotti, *Sintassi normativa della lingua latina*, Cappelli, Bolonia 1993.

lenguas clásicas se han propuesto otros modelos, como el funcionalismo de Martinet. Sin embargo, la diatriba que ha surgido de ellas no tiene mucho sentido, y en conjunto nace en última instancia desde la convicción, siempre resultante de la imposición de la *Formale Bildung*, de que el latín no se debe estudiar por otro motivo que no sea “formar la mente” o para “adquirir conocimiento del funcionamiento gramatical de una lengua”, pero el estudio del latín debe ser distinto a un estudio, también dignísimo y muy encomiable, de lingüística general. Éste encontrará mucho mejor sitio en las horas dedicadas al español o a las lenguas vernáculas del alumnado, lenguas en cierta medida (con más o menos cabida según las competencias de partida de los alumnos) ya conocidas y sobre las cuales así pues es no sólo posible sino oportuna una reflexión metalingüística. En lo que respecta al latín, el enfoque de nuestras clases debe centrarse en el aprendizaje de la lengua y cada reflexión se dispone para ese fin; escojamos así pues el modelo que más se adapta a nuestro carácter y capacidades, y a nuestra formación.

El problema fundamental es *cómo y cuándo* presentar la descripción de los fenómenos gramaticales, *cómo ejercitarlos* y transformarlos en automatismos lingüísticos con los que no tener ya que calentarse demasiado la cabeza, cómo, en suma, unir *teoría y praxis* de la lengua. No todo tiene que decirse inmediatamente: contengámonos y limitémonos, por lo general, a cuanto se sugiere en cada momento en la *Guía*: una tesela cada vez, fijada en la base de la memoria con el aglutinante del ejercicio y de la práctica; nosotros daremos la posibilidad a nuestros alumnos y alumnas de construir con paciencia todo el *mosaico* de la gramática latina.

Bastará un ejemplo que retomamos de la primera edición de esta *Guía*: normalmente se suele decir, explicando la construcción del verbo *iubēre*: (1) que *iubēre* se construye con acusativo e infinitivo: *Caesar iubet milītēs rescindere pontem*, (2) que si la persona a la que se dirige la orden no está expresa se usará el infinito pasivo: *Caesar iubet pontem rescindī*, (3) que en pasiva se convierte en personal: *Milītēs iussī sunt rescindere pontem*; (4) que, especialmente en el lenguaje jurídico y cuando se habla de decretos del pueblo o de los magistrados, a menudo se construye con *ut* + subj. por analogía con *imperāre*: *Senātus iussit ut iūra servārentur rei pūblicaē*, (5) que la misma construcción la tienen también verbos como *vetāre*, *sinere*, *prohibēre*, etc. ¿Se puede pensar razonablemente que un alumno o alumna pueda mantener en la mente y ejercitar de forma correcta en el uso una relación de reglas como esta?

Se trata sólo de un ejemplo, y además no de los más complejos. ¿Cómo proceder entonces? Cuando aparezca, hagamos reflexionar, en un primer momento, sobre el hecho de que *iubēre* se construye con acusativo e infinitivo y tengamos el coraje y la fuerza de callar por ahora el resto. Ciertamente no es un desarrollo completo de las construcciones del verbo *iubēre*, pero es preferible dejar al margen una parte de lo que concierne al verbo más que arriesgarse o, más bien, tener la certeza de que lo que

hemos querido comunicar no deja huella alguna después de algunos días, o que tras la “regla” abstractamente formulada y la práctica lingüística queda una irreparable fractura y un obstáculo insuperable. Destáquese, así pues, que *iubēre* rige acusativo e infinitivo y no se realice tampoco esta constatación *sīc et simpliciter* por parte del docente si previamente los alumnos no han razonado por sí mismos y han comprendido que, en la regla general de las proposiciones sustantivas de ac.+ inf., una frase como *Iūlius servum suum Tūsculum īre iubet* (XI. 44-45) equivale más o menos a “Julio ordena *que* su esclavo *vaya* a Túsculo”. Los alumnos de ahí en adelante tendrán numerosísimas ocasiones de verificar esta “norma” sintáctica hasta que le resulte espontánea y natural y, una vez localizado el verbo *iubēre*, buscar el acusativo y el infinitivo que lo acompañan, y a ello se llegará también a través un uso activo, repetido en más ocasiones en ejercicios y diálogos, de tal construcción. En suma, habrá transformado una norma gramatical en una “posesión duradera” y en un uso espontáneo y automático, tanto que le resultaría extraño encontrar una construcción distinta. Entonces y sólo entonces se podrá añadir otra pieza al mosaico, pues de hecho el chico o chica encontrará (*Rēx*) *eum in labyrinthum dūcī iussit* (XXV. 59), el resto más adelante y así sucesivamente.

La *Sintaxis* ejemplifica cada norma por lo general con frases y fragmentos extraídos del curso mismo. Sólo raramente nos ha parecido oportuno ampliar el radio extrayendo algún ejemplo de los autores clásicos no presentes en los dos volúmenes de *FAMILIA ROMANA* y *ROMA AETERNA*. Se ha procurado, especialmente para la sintaxis de los casos, dotar a las explicaciones de un número de frases lo más amplio posible: compete obviamente al profesor hacer una elección de los ejemplos sobre los que llamar mayormente la atención de los alumnos, en particular en el caso de que decida presentar “teselas” de la norma a medida que se encuentran y abordan en el transcurso de la lectura de los textos. Como es lógico, los ejemplos no se traducen, puesto que se debe guiar al alumno para que los examine con atención y recapacite sobre ellos sólo cuando esté en condiciones de comprenderlos por sí mismos.

Además de los ejemplos extraídos del contexto de los capítulos, que constituyen la experiencia de lectura del alumnado, en el apéndice de esta *Guía*, en un *Resumen de sintaxis latina* se ofrecen ejemplos “normalizados”, ejemplos extremadamente simplificados que pueden constituir para los alumnos una base memorística para la fijación de la norma. De hecho, creemos que es mucho más eficaz tener en mente un ejemplo breve, claro y evidente, desde el que se sepa extraer la regla más que aprender de memoria una definición abstracta desligada de cualquier práctica lingüística concreta. Nos ha parecido penoso siempre el espectáculo no infrecuente de alumnos que saben perfectamente enunciar la regla de *videor* o de la perifrástica pasiva de manera incluso bastante compleja, pero después, cuando se les pide que pongan un ejemplo, no son capaces o incurren en errores colosales.

Algunas particularidades en la descripción de la morfología

El curso no habla de “declinaciones” hasta el capítulo IX: presenta los casos de la primera y segunda declinación, distinguiendo masculinos (terminados en *-us*), femeninos (en *-a*) y neutros (en *-um*). Sólo más adelante se introducirán los raros femeninos en *-us* (por ej. *papyrus*, cap. XVIII, 163; *Aegyptus* está en el primer capítulo sólo como indicación geográfica sin que se especifique el género) y los pocos masculinos en *-a* (p. ej. *nauta*, cap. XVI, 28). Esta presentación permite más fácilmente que los alumnos y alumnas se concentren en la noción de *segnacaso*⁸⁵, sin las barreras artificiales de la declinación, lo que trae, por ejemplo, la ventaja de mostrar inmediatamente y con exactitud la correspondencia exacta de las terminaciones en los sustantivos y en muchos casos de los pronombres (*Iūliam* : *eam*; *Mārcum* : *eum*; *servīs* : *īīs*; *fīliōs* : *eōs*, etc. y lo mismo para *ille*). Las declinaciones completas se introducen a partir del capítulo IX, cuando se presenta la tercera. El orden de los casos que se propone es algo distinto al de la tradición didáctica española. Se proponen nom., ac., gen., dat. y abl.; en cambio, el vocativo se presenta como una característica de los nombres en *-us* de la segunda; en el capítulo XIX (93) se introducen los vocativos en *-i* de los nombres propios terminados en *-ius*, y de *meus*; en el capítulo XXI (30) aparece también el vocativo *filī*.

El orden propuesto en el curso presenta diversas ventajas: ante todo pone de manifiesto rápidamente los casos rectos, nominativo y acusativo, que ofrecen mayor dificultad a un español, para quien la distinción entre sujeto y objeto se determina además sólo por la posición en la frase. En el plural, a partir de la tercera declinación y ya para los neutros de la segunda, la proximidad de nom./ac. y de dat./abl. vuelve más fácil la memorización, reduciéndose las terminaciones a tres, p. ej.:

nom./ac.	<i>hominēs</i>	<i>bella</i>
gen.	<i>hominum</i>	<i>bellōrum</i>
dat./abl.	<i>hominibus</i>	<i>bellīs</i>

Esta diferente disposición no impide que las palabras, desde el momento en que se introducen las declinaciones, se aprendan enunciando siempre nom. y gen.: *homō*, *-inis*, y esto para poder distinguir sin duda a qué declinación pertenece. Obviamente se debe aprender de memoria igualmente el género de todos aquellos vocablos en los que difiera del español⁸⁶.

⁸⁵ Con este término italiano se conoce al elemento gramatical, generalmente una preposición que, colocado delante del nombre, sustituye a la función marcada por las desinencias de los antiguos casos latinos (n. de los ed.)

⁸⁶ El hecho de que el orden adoptado casi como norma no era el más eficaz, ya había sido puesto de manifiesto por F. Soave, que proponía por ello en su *Grammatica delle due lingue italiana e latina ad uso delle scuole* (P. Bernardi, Milán 1819), asociar los casos con igual

También la manera de presentar los paradigmas de los verbos es distinta de la que estamos acostumbrados. El curso, de hecho, a partir del capítulo XXII, después de haber introducido perfecto y supino, sugiere aprender sólo los tres infinitivos, p. ej.: *laudāre laudāvisse laudātum (esse)*; para los verbos deponentes las formas se reducen a dos: *loquī locūtum (esse)*. De los temas de los infinitivos (que se recomienda que los alumnos y alumnas memoricen) se pueden deducir todas las otras formas verbales. La utilización de las tres raíces no es sólo más económico y más fácil de memorizar, sino que tiene también una correspondencia en otras lenguas que el alumnado probablemente ha estudiado, como el inglés⁸⁷.

desinencia; lo mismo hizo Tommaseo, que propuso nom., ac., abl., dat., gen.: “Este orden, que es el más racional, ayuda al mismo tiempo a hacer evidentes las analogías de las formas de casos, [ya que] comparando *rosa* con *rosam*, *rosae* dativo con *rosae* genitivo, [...] y poniendo en último lugar los genitivos plurales que en todas las declinaciones se parecen bastante, ayudan a la memoria y a la inteligencia a retener y comprender (*Dell’educazione: desiderii e saggi pratici*, Andruzzi, Venecia 1836, pág. 238). Para Tommaseo “lo que más importa para el sentido es observar la relación que hay entre los nombres y el verbo, es decir, cuál es el objeto principal del pensamiento en torno al que se reúnen las ideas secundarias. Por lo cual, siendo el nominativo y el acusativo los casos de ordinario más importantes, ayuda que aparezcan primero” (*Ibid.*, pág. 237). Sobre el orden de los casos reflexiona, en un texto fundamental para la didáctica del latín, P. Distler: *The traditional order of the cases does not present them in the order of importance [...] Many modern texts give the nominative and then the ablative. This has advantages since the accusative singular can be formed by the addition of “m”, and the accusative plural by the addition of “s” provided one is careful of quantities in the accusative singular. [...] Considering all the problems the ideal order seems to be: nominative, accusative, ablative, dative and genitive. A brief glance at the paradigms when they are drawn up in that order reveals several advantages over the traditional presentation. For example, the dative and ablative plural are placed close to each other as are the nominative and accusative plural. These latter are identical in form in most declensions.* (P. Distler, *Teach the Latin, I pray you*, WPC Classics, Nashville TN 2000, pág. 13-14). El mismo autor se inclina, más adelante, por una presentación “horizontal” más que “vertical” de las declinaciones. Muchos cursos modernos de latín en Europa y en los Estados Unidos adoptan hoy un nuevo sistema de presentación de los casos, poniendo de relieve, por lo general, nominativo y acusativo. Como se ve, la cuestión es controvertida y con posiciones diversas; sin embargo, todos los que la analizan coinciden en la conveniencia de escoger una vía más eficaz y económica para proponer la disciplina de estudio a los estudiantes. A nosotros nos parece que, de todas las consideraciones, es válida la que escribió Tommaseo: “... Memorizar mecánicamente la serie de casos no tiene valor para su aplicación práctica, y menos que nada por el hastío y el hábito de repetir palabras sin una imagen mental. Abarquen, pues, en la memoria, después de un mes de ejercicio la declinación completa, pero por ahora no repitan nunca todos los casos en el mismo orden, y comiencen bien por el acusativo, bien por el genitivo y varíen siempre” (*op. cit.*, pág. 231).

⁸⁷ Para los pocos verbos en *-iō* de la tercera, el curso presenta modelos de este tipo: *capere (-iō) cēpisse captum*.

Una gramática activa

No puede ser suficiente explicar una regla, sea ésta un conjunto de formas, o bien un sistema de funcionamiento sintáctico. Las normas que regulan la lengua han de comprenderse y asimilarse. Para hacer esto, a la explicación teórica y al desarrollo de los ejercicios se deben unir una serie de estrategias activas que permitan una absorción plena, consistente y duradera de la morfosintaxis.

Pongamos algunos ejemplos (muchos de los cuales se muestran en el disco que contiene el documental *La vía de los humanistas*⁸⁸): para ejercitar las terminaciones del acusativo singular de primera y segunda declinación tras el capítulo III, podemos escribir en la pizarra una lista de verbos transitivos (*interrogāre, pulsāre, verberāre, vocāre, vidēre, audīre*); los alumnos y alumnas pueden también interpretar algunos personajes, empleando para ello una indumentaria simplísima: *servus, ancilla, domina/mamma, puer, puella, dominus* (identificables también mediante plaquitas). Se les pide que imiten acciones que deberán ser descritas por el resto de la clase; el profesor, por su parte, puede estimular a los alumnos con preguntas del tipo: *Quid facit puer? quid dicit puella? quem vocat servus? quem audit dominus?*; verbos como *facit* y *dicit*, incluso si no se han encontrado aún, no presentan ninguna dificultad para un hablante español. Podemos usar una serie de objetos cuyos nombres ya conozcan los alumnos (un libro, una representación de una letra en madera o plástico, de un número, una hoja [*pāgina*], o el dibujo de un río o de una isla), o que conocerán en breve y que podemos anticipar sin que resulte perjudicial (un bolso o un monedero, una moneda, una mesita, una pelota), o también *reālia* como una *tabula*, un *stilus*, un *calamus* y objetos que están en el aula, como *fenestra, iānuā, sella, o tabula nigra*. Imaginemos que tenemos un alumno de nombre Marco; se le muestran los objetos o dibujos (diciendo, por ejemplo: *ecce fluvius! ecce pāgina!* etc.); después se pregunta a la clase: *Quid videt Mārcus?* Acto seguido se apoyan los objetos en la mesa del mismo alumno y se pregunta: *Quid est in mēnsā Mārcī?* Se pueden usar ejercicios de elección múltiple, para completar morfología, o de sustitución (frase modelo de referencia: *puer videt puellam*; sujeto/objeto para sustituir: *Mārcus / Marīa; Iūlia / mamma; Quīntus / Mārcus*); puede ser el docente quien realice o interprete determinadas acciones (*Quid facit magister?* P. ej.: *Magister vocat Marīam, Magister audit Mārcum, Magister pulsat Antōnium*, etc.); se puede proponer un “pasapalabra” con imágenes (se muestran imágenes acompañadas cada una de seis o siete frases y es necesario escoger la frase que más se corresponde con la imagen), una descripción de imágenes (se muestran imágenes de acciones, como las del cap. III, y se pide describir lo que ellas ilustran) o crucigramas; se puede pedir ordenar las palabras en la frase (*coniungere membra disiecta*: p. ej.: *Mārcum puer improbus verberat quī est Aemilia*

⁸⁸ Los diversos capítulos de la serie también pueden reproducirse en Youtube en la dirección: www.vivariumnovum.it/edizioni/index.php/Multimedia/La-via-degli-umanisti.html

ESTRUCTURA DEL CURSO *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*

> *Aemilia verberat Mārcum, quī est puer improbus*), ordenar frases dadas en desorden para hacer una narración continua que siga un orden cronológico, etc. (para una relación de ejercicios posibles y de recursos presentes en la red, véanse pág. 137 y 121). Se puede habituar a los alumnos, a partir de ese momento, a colocar el acusativo en primera posición, respetando el orden de preguntas del tipo: *Quem pulsat Mārcus?* Respuesta: *Quīntum pulsat Mārcus*. Se puede hacer recitar una escenita muy simple escrita con anterioridad por el profesor (o por los alumnos como tarea: véase debajo, en la pág. 167, el método del *storytelling*) de este tipo:

Personajes: Pūblius (dominus), Hēgiō (servus), Fabia (domina)

Narrador (Normalmente el docente): “Hēgiō est servus Pūbliī. Pūblius est vir Rōmānus. Fabia est fēmina Rōmāna.”

P.: “Ubi est Hēgiō? Hēgiō! Hēgiō!”

Narrador (Vuelto hacia la clase): “Quid facit dominus?”

Respuesta: “Dominus servum vocat!” (En ocasiones la respuesta debe requerirse pronunciando frases en suspenso como: “Dominus vocat ser...”)

Narrador (Fingiendo no haber oído bien): “Quid? Quem vocat dominus?”

Respuesta: “Servum vocat dominus!”

Narrador: “Hui! Dominus irātus est, quia servum vocat, neque servus venit! Cūr servus nōn venit?” (Muestra a Hēgiōn que duerme).

Respuesta: “Quia dormit neque dominum audit.”

(Hēgiōn se despierta, oye al amo llamar y se dirige hacia él precipitadamente).

Narrador: “Sed ecce! Iam non dormit servus. Nunc Hēgiō dominum audit et venit.”

P.: “Āh, ecce Hēgiō.”

H.: “Quis me vocat?”

Fabia: “Dominus te vocat!”

Narrador: “Quis vocat servum?”

Respuesta: “Dominus eum vocat!” (Si los alumnos responden “Dominus servum vocat!”, se puede decir una frase en suspenso, como arriba: “Dominus vocat e...” o bien fingir no haber entendido, señalar a Fabia y preguntar: “Vocatne eam?”)

Narrador: “Hēgiō venit et videt dominum irātum.”

P.: “Hēgiō, ubi est liber meus?”

H. (Para sí): “Cūr dominus mē interrogat?” (A Publio) “Liber tuus in mēnsā est!”
(Indica la mesa colocada detrás de Publio) “Ecce liber tuus!”

(Publio se gira hacia el libro)

Narrador: “Quid videt dominus?”

Respuesta: “Librum, quī est in mēnsā, dominus videt.”

P.: “Liber quī est in mēnsā nōn meus, sed Fabiae est. Ubi est liber meus?”

F.: “Liber tuus nōn est hīc. Ubi est dominī liber, Hēgiō?”

Narrador: “Quem interrogat domina?”

Respuesta: “Domina servum interrogat, quī non respondet.”

P.: “Cūr Hēgiō nōn respondet? Nōn respondet, quia servus improbus est!”

(Publio coge un bastón).

Narrador: “Ēheu! Quid facit nunc Pūblius?”

(Publio empieza a golpear al esclavo)

Respuesta: “Pūblius servum pulsat!”

Narrador: “... Heu! Pulsat, et pulsat! tux tax, tux tax! Quid facit dominus?”

Respuesta: “Dominus servum verberat!”

La pequeña escena teatral, además de recitarse, puede presentarse con una serie de dibujos. No es necesario que el profesor tenga particulares inclinaciones artísticas para proponer escenas muy simples, incluso dibujos bastante esquemáticos son más que suficientes para dar una idea clara de lo que se representa. Sin embargo, a pesar de la simplicidad extrema de la acción escénica, es increíble hasta qué punto pueden estas pequeñas dramatizaciones avivar la enseñanza, cuánto las aprecian los alumnos y cuán eficaces resultan para el aprendizaje del vocabulario y de los aspectos gramaticales que van apareciendo cada vez. Obviamente, a medida que se avanza, las escenas pueden convertirse en bastante más complejas, ricas y divertidas.

Muy útiles pueden ser también los enunciados continuados a partir de un modelo dado por el enseñante, según el que propone el denominado “Método Rassias”: por ejemplo, si tras el capítulo VI queremos practicar la pasiva, podemos proponer una frase modelo de referencia, como “*Servī Iūlium portant > Iūlius ā servīs portātur*” y después, con un ritmo bastante lento, caminando entre las mesas, expresar otras frases y preguntar individualmente a los alumnos y alumnas, indicándoles uno a uno que las transformen en pasivas a golpe de chasquidos con los dedos: “*Iūlia rosās carpit >...*;

ESTRUCTURA DEL CURSO *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*

Aemilia Mārcum vocat >...; Servus dominum audit >...; Davus Iūlium salūtat >...
etc.

Los tiempos verbales pueden practicarse con simplísimas acciones, por ejemplo: Profesor: *Surge: quid faciēs?* Alumno: *Aperiam fenestram. Ecce fenestram aperiō. Fenestram aperuī.* Para estas prácticas se puede adoptar también lo que Rouse llamaba “la serie”, o sea los verbos *surgere, ambulāre, revenīre, sedēre*, que nos dan ejemplos de las cuatro conjugaciones.

Muchos docentes que a veces utilizan la lengua activamente en los primeros estadios de la enseñanza, tienden a disminuir este uso a medida que se avanza y a dejarse llevar a un mero ejercicio de traducción. Esta tendencia perjudica gravemente a los alumnos porque hace que el punto fuerte del sistema inductivo-contextual pierda fuerza justamente allí donde el mismo tendría que dar sus mayores resultados: no es únicamente la morfología lo que se tiene que asimilar de manera perfecta sino también, y quizá sobre todo, la sintaxis y particularmente algunos apartados de la sintaxis de los casos junto a los usos del subjuntivo en oraciones principales y subordinadas.

En concreto se han de practicar con frecuencia las siguientes construcciones:

- a) Acusativo + infinitivo.
- b) *Imperāre, orāre, rogāre, petere, postulāre, cūrāre; fit / accidit / evenit ut (evenīre aparece por primera vez en ROMA AETERNA).*
- c) *Verba timendī.*
- d) *Nōn dubitō quīn* (que, sin embargo, aparece por primera vez en *ROMA AETERNA*).
- e) Interrogativas indirectas y dubitativas.
- f) *Verba prohibendī.*
- g) Verbos construidos con ablativo y verbos construidos con dativo.
- h) Expresiones de “deber” con gerundio.

Todas estas construcciones pueden practicarse de mil maneras, la más simple de las cuales es quizá el ejercicio denominado “*quid dīcit magister?*”: el profesor pronuncia una frase y los alumnos deben repetirla usando la construcción apropiada que en cada ocasión se está estudiando.

P. ej.:

- a) “*Optima est aqua!*” > “*Magister dīcit aquam optimam esse!*”; “*Mārce, claude fenestram!*” > “*Magister iubet Mārcum claudere fenestram.*”; “*Gaudeō: hodiē sōl lūcet in caelō!*” > “*Magister gaudet quod hodiē sōl lūcet in caelō / sōlem hodiē in*

caelō lūcēre.”; “Puer intrāvit” > “Magister dīcit puerum intrāvisse; “Puer intrābit!” > “Magister dīcit puerum intrātūrum esse.”

b) “Marīa, aperī iānuam!: Quid imperō?” > “Imperās ut Marīa aperiat iānuam”; “Dā mihi librum, Mārce!: Quid imperāvī?” > “Imperāvistī ut Mārcus tibi librum daret.”

c) “Quō īs Mārce? Ille canis ferōx tē mordēbit!: Quid timet magister?” > “Magister timet nē canis ferōx Mārcum mordeat!”

d) “Hunc librum certissimē hodiē vesperī legam!: Quid dīcit magister?” > “Magister nōn dubitat quīn hodiē vesperī sit lēctūrus illum librum!” (*nōn dubitō quīn* aparece a partir del cap. XL de *ROMA AETERNA*).

e) “Quid agis, Marīa?: Quid interrogō?” > “Interrogās quid agat Marīa.” “Quid interrogāvī?” > “Interrogāvistī quid ageret Marīa.”; “Quid fēcistī herī, Marīa?: Quid interrogō?” > “Interrogās quid herī Marīa fēcirit” “Quid interrogāvī?” > “Interrogāvistī quid Marīa herī fēcisset”. “Quid faciēs crās, Mārce?: Quid interrogō?” > “Interrogās quid crās Mārcus factūrus sit.” “Quot puerī absunt?” > “Magister rogat quot puerī absint” (las frases cotidianas de este tipo que se pueden emplear a tal fin son muchísimas: “Quis nōn intellēxit? Cūr nōn tacētis? Quandō venient? Quis est ille? Quis āfuit herī? Quandō pēnsū scribētis?”, etc.). “Nesciō. Fortasse hoc Latīnē dīcī nōn potest.: Quid dīcō?” > “Dubitās num hoc Latīnē dīcī possit.”

f) “Nōlī exīre, Mārce!: Quid prohibeō?” > “Prohibēs Mārcum exīre / nē exeat.”

g) “Hāc catēnā vinciam canem ferōcem” > “Magister catēnā ūtētur, quia vult vincīre canem ferōcem” (después del cap. XXXIII: “ad vinciendum canem ferōcem”); “Nōlī appōnere carnem hodiē in cēnā: nam Mārcus carnem ēsse nōn solet; is tantum holera ēst” > “Mārcus carne vescī nōn solet: is tantum holeribus vescitur” (*vescī* aparece a partir del cap. XXXVIII de *ROMA AETERNA*); “Ēheu! hostēs illum montem cēpērunt!” > “Hostēs illō monte potītī sunt” (también *potīrī* aparece a partir del cap. XXXVIII); “Quam pulchra est hodiē sōlis lūx; haec lūx mē dēlectat et corpus iuvat” > “Magister sōlis lūce fruitur”; “Mārcus uxōrem dūxit Marīam” > “Marīa nūpsit Mārcō”; “Antōnius studiōsissimus est litterārum” > “Antōnius studet litterīs”; “Mārcī ōrātiōnem audīvī, et crēdō eum omnibus dē rebus rectē sentīre” > “Mārcus ōrātiōne suā magistrō persuāsit”; Faciās hoc: optimum tibi erit” > Mihi persuāsit ut hoc facerem”; etc.

h) “Oportet Mārcum epistulam scrībere” > “Mārcō epistula scrībenda est.” “Quid dīxit magister?” > “Magister dīxit Mārcō epistulam scrībendam esse”; “Antōnī, oportet tē claudere iānuam. Quid oportet Antōnium facere?” > “Antōniō iānuā claudenda est”; “Litterārum studiōsus fierī dēbēs, Aemilī!” > “Tibi littērīs studendum est, Aemilī!”; “Mārcus nōn dēbet esse timidus” > “Mārcō nōn est

ESTRUCTURA DEL CURSO *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*

timendum”; “Nōn dēbētis semper incertī esse” > “Nōbīs nōn est semper dubitandum”; “Omnium discipulōrum dux tū esse dēbēs” > “Omnēs discipulī tibi dūcendī sunt!”, etc⁸⁹.

Otras construcciones de gran importancia para repetir las con asiduidad son:

- i) Finales (*ut* + subj., *ad* + gerundio/gerundivo, gen. del gerundio/gerundivo + *causā*, supino).
- j) Consecutivas.
- k) Ablativo absoluto.
- l) *Cum* + subj.
- m) Subjuntivos independientes (exhortativo, optativo, dubitativo, potencial).
- n) Imperativo negativo.
- o) Paso del gerundio al gerundivo.

También estas construcciones pueden practicarse con una gran variedad de ejercicios. Quizá el más simple de todos es aquel que podemos llamar *coniuge sentiās*: el docente dice dos frases y los alumnos deben unir las usando las construcciones que se practican en cada ocasión:

- i) “Surgō ex sellā. Volō salūtāre Mārcum!: Coniunge!” > “Surgis ex sellā ut Mārcum salūtēs / ad salūtandum Mārcum / Mārcum salūtandī causā” (se puede también pedir a los alumnos que escenifiquen acciones y preguntar: “Quid facis?” “Surgō ex sellā.” “Cūr? / Quō cōnsiliō?” “Ut aperiam fenestram / ut exeam / ut

⁸⁹ Entre *oportēre*, *dēbēre* y la perifrástica pasiva hay una sutil diferencia: *oportēre* indica lo que conviene hacer por deber moral o práctico, *dēbēre* lo que hace falta hacer por una deuda respecto a alguien, la perifrástica lo que se debe porque las circunstancias lo imponen. Tales diferencias no siempre se marcan así; sin embargo, puede admitirse una cierta equivalencia entre *oportēre* y la perifrástica: con *dēbēre* será mejor, como en los ejemplos que se han reproducido aquí arriba, usar frases con verbos como *esse* o *fieri*, que, no teniendo gerundivo, no obstante utilizan *dēbēre*. En lo que respecta a los verbos que rigen dativo, como *studēre*, en la perifrástica pasiva la persona se pone en ablativo con *ab* sólo si hay ambigüedad, en caso contrario se usará bien el dativo. Ahora bien, aquí es evidente que no pueden ser cartas para dedicarlas a Emilio: *cfr.* Cic., *De or.* 1, 105: *Gerendus est tibi mōs adulēscētibz*, donde el contexto aclara ampliamente quién y qué debe *gerere mōrem* y a quién. En cuanto a *opus est* y *neccesse est*, el primero indica lo que es útil para un fin preciso, el segundo lo que es indispensable, inevitable, ineludible (en ocasiones incluso fatal). Hace falta por ello escoger con cuidado los ejemplos y las sustituciones que propondremos: siempre *cum grānō sālīs*, obviamente, y sin excesiva pedantería.

salūtem amīcum / ut librum capiam / ut ...”; “Quid fēcistī?” “Surrēxī ex sellā.” “Cūr? / Quō cōsiliō?” “Ut aperīrem fenestram”, etc.).

j) (El profesor finge querer levantar un saco): “Heu! Saccus gravissimus est! Eum tollere nōn possum!” > “Saccus tam gravis est, ut magister eum tollere nōn possit.”

k) “Sellam relinqūo et librum sūmō” > “Sellā relictā, magister librum sūmit.”; “Librum sūmō et fābulam recitō.” > “Librō sūmptō, magister fābulam recitat”; “Fābulam recitō, sed discipulī dormiunt!” > “Magistrō fābulam recitante, discipulī dormiunt!”; “Discipulī dormiunt, et ego īrātus fiō!” > “Discipulīs dormientibus, magister īrātus fit!”, etc. (se puede igualmente requerir a los alumnos que digan cada uno por turnos una frase y que continúen así la historia, cada cual retoma la proposición principal del que le ha precedido, la transforma, siempre que se pueda, en un ablativo absoluto y formula una nueva proposición. Si no se puede formar un ablativo absoluto, el alumno deberá utilizar otra construcción, p. ej.: “... Omnibus puerīs currentibus, Antōnius cecidit” > “Cum Antōnius cecidisset, pater accurrit”.)

l) Mismo procedimiento descrito más arriba: “Pāstor ovēs in campum ēgit.” “Cum pāstor ovēs in campum ēgisset, sub arbore somnum cēpit.” “Cum somnum cēpisset, ovis aberrāvit ā grege.” > “Cum ovis aberrāvisset ā grege, canis lātrāvit.” > “Cum canis lātrāvisset, pāstor aperuit oculōs”, etc. Obviamente, la acción de la subordinada puede también ser contemporánea: “... Cum pāstor dormīret, ovis in silvam intrāvit” (el ejercicio puede también ser guiado por el docente, como arriba: “Pāstor ovēs in campum ēgit et sub arbore somnum cēpit; Coniunge sententiās!” > “Cum pāstor ovēs in campum ēgisset...”)

m) Para los subjuntivos en oraciones independientes, se puede proponer un diálogo verdadero, un intercambio de frases teatrales o una transformación; p. ej.: (M.= Magister; D. = Discipulus) M. “Nōlō venīre vōbīscum”. D. “Venīās, magister!”; “Cūr sine nōbīs legitis?” > “Legātis etiam vōs!”; etc. “Ō quantum velim novam domum!” > “Utinam novam domum habeam!”; “Dubitō: hanc paginam recitābō an illam?” > “Quid recitet magister?”; etc.

n) Lo mismo puede hacerse con los imperativos negativos M. “Mārcum pulsāre volō!” D. “Nē pulsāveris eum!”; M. “Libellum tuum aperiam!” D. “Nōlī aperīre libellum meum!”; etc.

o) M. “Cūr stilum et tabulās in mēnsā habēs?” D. “Ad scrībendum.” M. “Ad quid scrībendum?” D. “Ad scrībendās epistulās”; M. “Ego sum tyrannus. Cūr gladium in sacculō tuō occultās, improbe?” D. “Ad occīdendum.” M. “Ad quem occīdendum?” D. “Ad tē, tyranne, occīdendum!”; M. “Ecce hostēs barbarī. Cūr tū, mīles, catēnam in manibus tenēs?” Ad quid facta est illa catēna?” D. “Catēna ad vinciendum est facta.” M. “Ad quōs vinciendōs?” D. “Ad vinciendōs hostēs!”.

ESTRUCTURA DEL CURSO *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*

La práctica del *coniungere sententiās* puede utilizarse también para repetir más construcciones a la vez, por ejemplo narrando los trabajos de Hércules:

Sextus labor cōfectus est. Deinde iussus est Herculēs leōnem Crētēsem invenīre.

Coniuge haec:

Herculēs, postquam sextum labōrem cōfēcit, iussus est, etc.

Aliter:

Cum Herculēs sextum labōrem cōfēcisset, etc.

Aliter:

Simul atque...

Aliter:

Sextō labōre cōfectō, etc.

Herculēs igitur iussus est hunc leōnem invenīre et domum referre.

Coniunge tū:

Herculēs iussus est leōnem inventum domum referre⁹⁰.

Para todas las subordinadas con subjuntivo se podrá utilizar esta “*Tabula magica*”⁹¹:

TABULA MAGICA

VERBO OR. PRINCIPAL	VERBO ORACIÓN SUBORDINADA		
	Acción presente	Acción pasada	Acción futura
No pasado	Presente de subjuntivo	Perfecto de subjuntivo	-ūrus <i>sim</i>
Pasado	Imperfecto de subjuntivo	Pluscuamperfecto de subjuntivo	-ūrus <i>essem</i>

⁹⁰ Cfr. *The teaching of Latin at the Perse School, Cambridge*, cit. (n. 16), pág. 25.

⁹¹ Así llamada en broma por H. Loehry en su artículo “Oral method”, en: *Latin teaching*, Junio 1964 - Nov. 1966 (la *Tabula* aparece en el número de nov. 1966, pág. 109), después publicado como libro independiente: H. Loehry, *Notes on the oral method of Latin teaching*, Centaur books, Slough 1968.

Será necesario que los alumnos comprendan bien y memoricen no sólo esta *Tabula*, sino también algunas pequeñas y sencillas reglas prácticas:

1. Con los *verba timendī* se intercambian “*ut*” y “*nē*”: temo que = *nē*; temo que no = *ut* (o *nē nōn*).
2. “El temor no tiene futuro”: *Gubernātor timet nē pīrātae veniant* (¡NO *ventūrī sint!*)⁹².
3. En todas las interrogativas indirectas no se usa nunca “*sī*”, sino siempre “*-ne, num, an*”⁹³.

A menudo es útil usar la construcción antes de explicarla para suscitar interés y mostrar su funcionamiento y uso. Por ello es necesario llamar aparte antes de la clase a algunos alumnos y darles frases que en un determinado momento de la hora deberán decir, y es necesario también describir determinadas acciones que deberán realizar. El docente tendrá ocasión para introducir ejemplos de la nueva estructura que explicará después. Cuanto más divertidas, improvisadas e inesperadas sean las acciones que ponen en situación a los alumnos y alumnas, tanto mejor recordarán la nueva estructura que se introduce. Ejemplos claros de este procedimiento podrán verse en el documental *La vía de los humanistas*, en los capítulos XXVII y XXXIII.

⁹² Que la relación de posterioridad no se exprese tampoco con todas las completivas regidas por los verbos de volición es un hecho intuitivo para un español: *imperō ut veniat* = ¡ordeno que venga! (a nadie le vendría nunca a la mente decir en español, “ordeno que vendrá”: así pues, no ocurre casi nunca que a un alumno o alumna se les ocurra decir de manera espontánea en latín *imperō ut ventūrus sit*, que sería incorrecto). Por lo general, el mismo discurso se podría plantear para los verbos que indican la constatación de un hecho, como *fit ut, evenit ut, accidit ut* etc.; aunque raramente en español se diga también “ocurrirá que vendrá”. Más adelante se dirá [pág. 80] cuán importante es el estudio comparativo de estos fenómenos para una comprensión más rápida e inmediata de la sintaxis latina y para una asimilación más rápida de las estructuras sintácticas; ello, como es obvio, sin querer actuar de modo que el alumno, para hablar o escribir en latín, deba continuamente, o incluso sólo mentalmente, “traducir” desde su propia lengua.

⁹³ Obviamente el profesor podrá explicar, es más, será oportuno que explique que el “intercambio” en los *verba timendī* depende de un paso histórico de la parataxis a la hipotaxis, que no se usa el futuro, porque en el temor está ya implícita la idea de una cosa que tiene que pasar todavía, que las interrogativas indirectas no tienen un valor conjetural, hipotético, sino dubitativo; no obstante, no será suficiente para producir una rápida capacidad de reconocimiento de las estructuras y de reproducción de las mismas. Por ello es necesario contar con un método fácil, inmediato y veloz de referencia. No viene al caso explicar, hasta que no aparezcan ejemplos, que los verbos que significan “esperar” o “intentar” tienen a menudo *sī* en la interrogativa indirecta: *Exspectābam, sī quid scriberēs* (Cic.); *Cōnātī, sī perrumpere possent* (Caes.)

ESTRUCTURA DEL CURSO *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*

La práctica no debe limitarse al día o al período en el que se está explicando la construcción o el fenómeno, sino que debe repetirse cíclicamente, incluso, si se presenta el caso, si se da la ocasión, y las ocasiones cotidianas son infinitas. Por ejemplo:

1. Pidiendo a los alumnos a que abran sus libros: *Aperīte librōs. Quid imperō? > Imperās ut librōs aperiāmus. Quid imperāvī, Mārce? > Imperāvistī ut librōs aperirēmus.*
2. “Profesor, ¿podemos hacer una breve pausa?” *Timeō: nam clāmābitis; dein praeses mē reprehendet. Quid timeō, Marīa? > Timēs nē clāmēmus; timēs nē praeses tē reprehendat.*
3. “Profesor, ¿puedo salir?” *Lege anteā ultimam sententiam, et posteā exībis. Quandō exībit Mārcus? > Lēctā ultimā sententiā, Mārcus exīre poterit.*
4. *Quis vult hanc sententiam in tabulā nigrā scrībere? Tū, Mārce? Bene. Ergō, quō cōnsiliō (o de otra manera: cūr) Mārcus ad tabulam nigram accēdit? > Ut sententiam scrībat / ad sententiam scrībendam / sententiam scrībendī causā.*
5. *Silēte, quaesō! Quid rogō, discipulī? > Rogās ut sileāmus. Quid iubeō? > Iubēs nōs silēre. Quid prohibeō? > Prohibēs nē clāmēmus.*
6. (Alumnos): Marco no ha venido, profesor. (Profesor): ¿Sabéis por qué? (Alumnos): Está enfermo. (Profesor): *Ergō, quid nunc accidit Mārcō? > Accidit ut aegrōtet.*
7. *Pēnsurne perfēcistī, Matthae? Quid interrogō, Marīa? > Interrogās num Matthaeus pēnsurnam perfēcērit.*
8. *Quid fēcistī, Mārce? Quid interrogāvī, Andrēa? > Interrogāstī quid Mārcus fēcisset, etc.*

Con este simplísimo sistema en poco tiempo el alumnado aprenderá a fondo las principales estructuras sintácticas y podrá reconocerlas y usarlas sin ninguna dificultad⁹⁴.

⁹⁴ Por lo que respecta a las frases más frecuentes de uso escolar, podemos enseñar también a los alumnos a decirlas en latín: *Licetne exīre?; pēnsurnam meam nōn perfēcī; Mārcus hodiē abest, quia aegrōtat; Unde incipiam?* etc. Entre los muchos repertorios de estas frasecillas simplísimas, señalo las *Locutiones scholasticae* de la prematuramente desaparecida Ulrike Wagner (ed. Rudolf Spann, Herrsching, 2000, ISBN 3-929280-16-7). Pueden leerse breves relaciones de expresiones escolares frecuentes en S. O. Andrews, *Praeceptor*, cit. (n. 16), pág. 60-62, y W. H. S. Jones, *Via nova*, cit. (n. 2), pág. 74-77.

El estudio comparativo y aquel que parte de dentro de la lengua han de conjugarse de manera armónica

No debe creerse, como es falsa creencia, que el método inductivo, en cuanto tal, impide un estudio comparativo del español y el latín. Las dos lenguas son, de hecho, tan similares en tantos aspectos que tal comparación resulta obligada cada vez que pueda resultar beneficioso para aprender mejor el latín o a llegar a conocer mejor el español. Sin embargo, hasta el momento nos parece que un método activo puede contribuir más que un método gramática-traducción a mostrar semejanzas y diferencias.

Por ejemplo: se podrá establecer un paralelismo entre determinadas proposiciones subordinadas latinas y españolas, planteando al alumnado que, en muchas ocasiones, dichas subordinadas se expresan en indicativo con los mismos tiempos que lo haría el español (siendo inmediata su asimilación y comprensión), pero que, en cambio —y al contrario de lo que ocurre en nuestra lengua—, el latín prefiere el uso del subjuntivo, y en muchos casos, para su correcto traspaso a la lengua materna, bastará con mantener el tiempo y cambiar el modo.

Será muy oportuno, en este sentido, detenerse sólo en las diferencias en cuanto las reglas de la *consecūtiō* en español y en latín: español “te pregunto qué hiciste / hacías // habías hecho / has hecho en el jardín” vs. latín: *tē interrogō quid in hortō fēcēris* (en el estilo directo *quid faciēbas?*, o bien *quid fēcistī?* La estructura se puede comparar con el uso del infinitivo de perfecto en las proposiciones sustantivas: *sciō eum hoc fēcisse* corresponde a *hoc fēcit*, o bien a *hoc faciēbat*⁹⁵), o se indicará que el ablativo absoluto sobrevive incluso en español: “Muerto César, la república se transformó en imperio”, “Dicho esto, pasamos a otra cuestión”. En suma: se pueden poner de relieve las mil variables que sugerirá la práctica de cada cual, y será conveniente hacerlo cada vez que parezca útil. No hablamos aquí de las semejanzas y diferencias léxicas ni de los denominados “falsos amigos”; la cuestión es, sin duda, demasiado obvia para que deba encontrar sitio en una guía.

LINGVA LATINA no puede emplearse únicamente para lectura y traducción

Emplear *FAMILIA ROMANA* sólo como material de lectura y traducción provoca que el curso pierda su eficacia y lo desvirtúa en su propia naturaleza.

⁹⁵ Puede darse el caso de que los alumnos y alumnas pregunten cómo se puede distinguir una acción consuetudinaria, durativa o repetida de una acción acaecida una sola vez; se dirá, pues, que en latín se usa *solitus sim / solitum fuisse* o se añaden adverbios como *saepe*, *crebrō*, *haud rārō*, etc.

ESTRUCTURA DEL CURSO *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*

Hasta el siglo XVIII en la didáctica de las lenguas clásicas el fin que se prefijaba era el de enseñar una *lingua*: o sea, partir de textos simples y comprensibles inmediatamente o con un leve esfuerzo, aprender antes que nada un vasto número de vocablos, crearse poco a poco, de forma gradual y a través de la observación e imitación de los textos propuestos, una copiosa fraseología, aprender la morfología y sintaxis, practicar todo lo que se aprendía a través de ejercicios variados con mucha involucración activa y productiva por parte del estudiante, hasta conseguir generar una competencia y una soltura vecinas a las de un hablante nativo, unidas a la habilidad del estudioso capaz de razonar fenómenos lingüísticos: *doctrīna* y *ūsus*, teoría y práctica unidas de manera indisoluble para alcanzar los mayores resultados. A pesar de la pedantería de ciertos ambientes escolares, las mejores escuelas de los humanistas produjeron resultados admirables, tangibles (sin intención de ofender a algún destacado estudioso de nuestros días) por parte de cualquiera que sepa valorar las competencias adquiridas en la lengua latina por un escritor.

Hacia el final del siglo XVIII motivos ideológicos *in primis* hicieron abandonar este camino que había dado extraordinarios resultados y que había hecho intuir, con siglos de anticipación respecto a los descubrimientos de la glotodidáctica moderna, muchas estrategias didácticas y de increíble eficacia. El latín, sustituido poco a poco por las lenguas modernas en la producción científica y en la comunicación escrita y oral entre los doctos, pierde gradualmente, incluso después de la presión nacionalista del incipiente Romanticismo, su rol de lengua de transmisión cultural *actual y moderna*, y adquiere cada vez más un significado exclusivamente histórico; ya no es absolutamente evidente que se deba estudiar esta lengua para acceder al saber universal y se buscan nuevos caminos para justificar su supervivencia en las escuelas. Las *Altertumswissenschaften*, relegando el estudio del latín a la antigüedad clásica, lo transforman aún más en una disciplina arqueológica y de museo, alejada de los retos del mundo real y del debate de la actualidad. Y he aquí que, entonces, aquellos mismos innovadores de la “ciencia de la antigüedad clásica”, rompiendo una cadena ininterrumpida que llegaba al menos hasta Vico y Ludvig Holberg, propugnaron la persistencia del latín en las escuelas no porque sea muy importante para quien no sea especialista aprender la lengua de Roma, sino porque esta lengua “lógica por excelencia” proporcionaría la ocasión de desarrollar determinados *habitus* del pensamiento y de la *psiche* de gran importancia para el desarrollo de cualquier actividad intelectual: la paciencia, la escrupulosidad en la investigación crítica, la atención o la capacidad de análisis y de síntesis: en una palabra, el latín, de lengua para la comunicación de contenidos culturales que trasciende los siglos y sobrepasa el tiempo, se convierte increíblemente en una “palestra” para la “gimnasia mental”. La traducción, introducida entonces como principal instrumento de aprendizaje y de verificación, sirve no tanto para aprender la lengua sino especialmente para producir aquellos efectos de formación general que se puedan después transferir a otros ámbitos de investigación y de actividad intelectual: el joven discente es adiestrado sobre todo en el *problem solving*: debe, para el mismo fin que se determine, ser situado en cada ocasión frente a dificultades levemente o incluso sensiblemente superiores a sus fuerzas y a sus competencias reales, para que, a través del ejercicio de la *paciencia*, de la *atención*, de la *diligencia*, haga uso de sus pobres medios, todos racionales y lógicos únicamente en abstracto, con el fin de encontrar el cabo de la madeja que se le ha puesto como prueba y resolver el *enigma* que tiene frente a él como desafío. El aprendizaje del léxico ya no tiene importancia porque de todas formas él debe “aprender a usar el diccionario”, que significaría, dentro de las

finalidades de los partidarios de la *Formale Bildung* aplicada a las lenguas clásicas, domar y frenar su voluntad de comprensión inmediata y analizar con paciencia las entradas específicas, leyendo de cabo a rabo cada columna del diccionario para buscar la acepción que mejor se adapta al contexto que él debe analizar, seccionar, desmenuzar y anatomizar con los instrumentos de la lógica que un aprendizaje teórico de la gramática debería haberle puesto a su disposición. Si, por lo demás, este trabajo resulta frustrante, carente de motivación, tedioso e insoportable, tanto mejor: el latín habrá saldado su tarea de selector y tamiz social y habrá separado a aquellos que son destinados a altas actividades intelectuales de los que están por naturaleza avocados a las actividades prácticas, mecánicas y de baja consideración.

Hoy estas posiciones han sido duramente criticadas (acaso más allá incluso de la medida) por los expertos en psicología cognitiva, los estudiosos de glotodidáctica y quienes se ocupan profesionalmente de la formación de los adolescentes; las argumentaciones contrarias son innumerables: abarcan desde quien, pruebas en mano, demuestra que una palestra de lógica más productiva podría ser el estudio de otras disciplinas bastante más “consumibles” incluso desde el punto de vista práctico, como las matemáticas, la lógica formal, la lógica computacional o también algunas lenguas modernas como el alemán, hasta el que acusa a la *Formale Bildung* de no tener en cuenta los riesgos de selección al contrario: la creatividad, la originalidad, la capacidad de poner en práctica todas las facultades del intelecto y no sólo las de las áridas abstracciones racionales (de las que no se pone de ninguna manera en duda su fundamentalísima importancia), serían castradas y comprimidas por la impostación formal a favor de las capacidades que a menudo son propias de individuos diligentes sí, pero poco dotados de otras virtudes. El grave riesgo que se pone de manifiesto es que tal estudio inhibe la inteligencia en sus poliédricas y multiformes capacidades, para desarrollar sólo una parte de ella que, privada de las otras, desemboca fácilmente en la pedantería erudita privada de vivacidad mental y de soltura. El estudio *formal* del latín no permite jamás al estudiante, a no ser tras interminables años de preparación especializada, y a menudo ni siquiera tras una formación práctica infinita, llegar a *degustar* los textos clásicos (antiguos, medievales o modernos), produciendo un bloqueo mental que impide la lectura directa y la comprensión no filtrada a través del análisis desmenuzador, la minuciosidad seudológica, la denominada “construcción” y, sobre todo, el paso, explícito o implícito, por la traducción en la lengua materna del alumno o alumna. Pero el alumnado podrá *entrar en las cortes de los hombres antiguos* para interrogarles, y oír las voces de los grandes que *gracias a su cortesía* le responden, y *nutrirse con aquel alimento* que solo *está hecho* para él y para él se ha originado.

El material del curso de Ørberg se estructura de tal manera que la lengua es verdaderamente *per se illustrata*, sin que resulte necesario el paso por la lengua materna del discente; la estructura paratáctica en los pasajes iniciales, la repetición estudiada del léxico y la interiorización plena de las características morfo-sintácticas hacen que cada página sea comprensible inmediatamente sobre la base de las competencias que en cada momento adquiere el alumno; de ello se deriva que el mero ejercicio de traducción para verificar la comprensión se convierte en estéril e ineficaz. Será mucho mejor utilizar toda una serie de otros ejercicios, más abajo descritos (véase pág. 137), que no sólo permitirán una verificación más apropiada de las

competencias, sino que evitarán una simple comprensión pasiva de los textos que, por su simplicidad inicial, pueden engañar al alumno y hacerle creer que no es necesaria *además* una cuidadosa reflexión racional y gramatical. Mucho más que el método gramática-traducción, el método inductivo requiere una continua actividad que haga comprender desde el primer momento al alumno que no debe sólo entender “de oído” basándose en la similitud con el español, sino que debe penetrar en la morfología y en las estructuras sintácticas de la lengua que aprende y asimilarlas plenamente, por un lado comprendiendo racionalmente su funcionamiento, y por otro desarrollando una capacidad *inmediata* de reconocimiento de las funciones y del uso de las mismas. Si, en suma, resulta bastante fácil para un español entender qué quiere decir *in imperiō Rōmānō sunt multae prōvinciae*, bastante menos fácil es producir el mismo enunciado sin errores, a no ser que se hayan entendido bien y se hayan hecho propias las “reglas” que están en la base de la lengua. El uso activo desde los primeros estadios permitirá entrenar y desarrollar lo que los estudiosos anglófonos llaman *language awareness* junto a la *language consciousness*: consciencia y capacidad de *reddere ratiōnem* de los fenómenos lingüísticos unida a la consciencia profunda de formas y estructuras transformadas *in sūcum et sanguinem* rapidísimamente, con inmediatez y con seguridad reconocidas y puestas en práctica⁹⁶. Esta doble competencia amplifica y refuerza la capacidad de quien aprende para llegar a convertirse en verdaderamente indispensable en los estadios más elevados del aprendizaje y de cara a textos de mayor dificultad. No hay que olvidar nunca que la meta es la lectura fluida de obras retórica y literariamente bastante elaboradas, y no la producción de frasecillas adaptadas para arreglárselas en la vida diaria con pequeños fines prácticos, como podría ser en la didáctica de nivel más básico de lenguas modernas. La idea de fondo es ésta: presentar cada vez textos que no ofrezcan al discente dificultades particulares o insuperables, para que éste, no excesivamente distraído por el obstáculo de la comprensión, o incluso por un desciframiento del sentido, pueda concentrarse en la asimilación total y completa y en la adquisición del dominio rápido y seguro de las nuevas palabras, de la morfología y de la sintaxis que aparecen en cada ocasión. Así pues, los textos han de utilizarse para este fin, es decir, para dominar léxico, morfología y sintaxis a través de ejercicios activos dirigidos a tal efecto.

⁹⁶ En otros términos, introducidos por Stephen Krashen, se trata de desarrollar bien una *adquisición (acquisition)*, bien un *aprendizaje (learning)*; Krashen tiene enormes dudas de que un aprendizaje racional no pueda transformarse en algún momento en una asimilación real, mientras que es muy posible (y, en el caso de las lenguas clásicas, a mi parecer indispensable) que suceda lo contrario, o sea, que un fenómeno lingüístico adquirido desde los estados profundos de la conciencia de modo que sea inmediatamente reconocido y reproducible, pueda ser llevado a la consciencia racional a través de un estudio teórico que soporte, corrija y corrobore la adquisición.

El aprendizaje del léxico debe situarse en primer plano

De todo lo expuesto más arriba se deduce obviamente que uno de los puntos fundamentales en los que se basa el curso es una segura y duradera adquisición del léxico.

Una costumbre arraigada desde la mitad del siglo XIX y ahora inveterada en las escuelas españolas hace que a menudo se centre la clase en la morfología y la sintaxis ignorando el aprendizaje léxico; incluso manuales recientes, cuyos autores da la casualidad de que han subrayado la importancia de aprender cuanto más vocabulario mejor, no presentan después más que listas de palabras, casi nunca reforzadas por ejercicios adecuados, y como máximo ofrecen al alumnado cuadros y tablas con campos léxicos y derivados etimológicos. De esta manera es ilusorio esperar que un alumno pueda, en el curso de un bienio, aprender los pocos millares de vocablos (¡cuyo número se reduce drásticamente para un español!) que le serían indispensables para una lectura fluida y no profundamente trabajosa de los textos literarios.

Como es sabido, los estudios sobre el vocabulario de frecuencia de la lengua latina, iniciados hace muchos años y adoptados en la didáctica a partir de la *Heath-Chicago Latin series* en los años 30 y 40 del siglo pasado, han recibido un fuerte impulso desde las investigaciones desarrolladas por los estudiosos de Lieja (1981) y de Besançon (1982), y llevadas a Italia sobre todo gracias a Francesco Piazzzi y Luciano Stupazzini. Según estos estudios, realizados también con la ayuda de ordenadores y sobre autores diversos, las primeras mil seiscientas palabras del léxico de frecuencia constituyen el ochenta y cinco por ciento del vocabulario completo latino que nos ha llegado a través del *corpus* de los escritores antiguos. A estas palabras hay que añadir otros vocablos propios del idiolecto de cada autor o del léxico específico de campos individuales. Para un español medio, incluso teniendo presente la reducción progresiva de léxico que ha experimentado el alumnado, el número de los vocablos latinos para memorizar, considerando la similitud con palabras españolas de igual o similar significado, desciende considerablemente. Hasta los denominados “falsos amigos” a menudo no son palabras de sentido completamente distinto, sino sólo vocablos que han sufrido un leve desvío de significado, y verdaderamente es bastante más simple para un español recordar que *casa* en latín significa “cabaña” de lo que le resulta a un inglés, que en su lengua materna dice *hut* o *cabin*. Una vez establecido, sin embargo, sobre la base de la frecuencia y de la jerarquía de palabras (de hecho, se ha destacado justamente que algunas palabras clave de conceptos que conforman la civilización occidental, no por ello deben ser necesariamente frecuentísimas en los textos de los autores) *qué* vocablos hay que hacer que aprendan y que dominen nuestros alumnos, se hará necesario también identificar los caminos para comprender *cómo* asimilar el léxico.

Ya Passy (1899) y después Palmer (1917) habían subrayado que las palabras han de aprenderse no por separado en listas abstractas y aisladas, sino en situación.

Palmer en concreto desarrolló el concepto de *spatialization*, según el cual una palabra se tiene que aprender conectándola con el “lugar” (*place*) en el que se ha aprendido: por “lugar” se entienden espacios o circunstancias de tiempo reales o imaginarias en las que la palabra se utiliza; hacen las veces de “sustento nemotécnico” que apoyan el vocablo casi insertándolo en un marco que favorece su memorización. El “lugar” puede ser determinado por ayudas visuales (imágenes, dibujos, pinturas o fotografías), por objetos (*reālia*), acciones, narraciones y otros tipos de representaciones. Las estrategias que desde entonces la moderna glotodidáctica ha desarrollado para el aprendizaje del léxico son muchas y se intentará más adelante ofrecer un breve resumen, sugiriendo algunas técnicas que pueden ser útiles también para la enseñanza del latín.

Más recientemente (1971) el denominado *lexical approach* ha señalado un ulterior paso más allá en la didáctica de las lenguas: según Lewis, que refuerza sus afirmaciones con una notable recogida de pruebas experimentales, no existe simplemente un “vocabulario” hecho de palabras aisladas, sino que en cada lengua hay nexos fijos o semifijos (*chunks*) portadores de sentido, que permiten a quien escucha o lee prever el desarrollo de los enunciados, y a quien habla desarrollar soltura y fluidez en la expresión. Estos nexos no son sólo las frases idiomáticas (*idioms*) propias de cada lengua, sino unas uniones fraseológicas que cada palabra tiene con algunos vocablos y no con otros. El conjunto de palabras aisladas y de sus posibles combinaciones en el habla y en la escritura forman la *lexis*, y no existe una gramática lexicalizada sino que la lengua nace como *lexis* y después se “gramaticaliza”. Hasta hoy, por lo que conocemos, estos interesantísimos estudios —que en buena parte retoman algunas brillantísimas intuiciones de los humanistas, recogidas en sus tratados *dē duplicī cōpiā verbōrum et rērum*— no han encontrado gran aplicación en la didáctica de las lenguas clásicas. A veces estas lenguas, precisamente por su fuerte formalización y por la impostura retórica que rige la mayor parte de los textos que han llegado hasta nosotros, ofrecen un campo bastante fecundo para el *lexical approach*.

Para comprender hasta qué punto el empleo de estos nexos recurrentes conforma y estructura un texto literario, bastará sacar a colación los *Commentāriī* de César, y analizar cuán presentes están allí los *chunks*, que reaparecen en otra parte de su misma obra o en obras de otros autores latinos coetáneos, anteriores o posteriores. Tomemos como ejemplo *Dē bellō Gallicō* 7, 4⁹⁷:

⁹⁷ La mayor parte de los ejemplos son pasajes de los mismos *Commentāriī dē bellō Gallicō*, y por tanto, no está indicado el título de la obra; BC = *Bellum cīvīle*. Las otras obras están indicadas como de costumbre.

Similī ratiōne⁹⁸ ibi Vercingetorīx, Celtillī filius, Arvernus, **summae potentiae adulēscēns**⁹⁹, **cuius pater prīncipātum** Galliae totius **obtinerat**^{100 101} **et ob eam causam**¹⁰², quod **rēgnum appetēbat**¹⁰³, ab cīvitāte erat interfectus, **convocātis** suīs **clientibus**¹⁰⁴ facile incendit. **Cognitō** eius **cōsiliō**¹⁰⁵ **ad arma concurritur**¹⁰⁶. Prohibētur ab Gobannitiōne, patruō suō, reliquīsque prīncipibus, quī hanc **temptandam fortūnam**¹⁰⁷ non exīstimābant; **expellitur ex oppidō**¹⁰⁸ Gergoviā; nōn dēstitit tamen atque in agrīs **habet dilēctum**¹⁰⁹ egentium ac perditōrum. Hāc

⁹⁸ 7, 38: ... hortātur ut similī ratiōne atque ipse fēcerit suās iniūriās persequantur; BC 3, 76: Similī ratiōne Pompēius cōfectō eius diēi itinere in suīs veteribus castrīs ad Asparagium cōsēdit.

⁹⁹ 7, 32: ... Cotum, antīquissimā familiā nātum atque ipsum hominem summae potentiae et magnae cognātiōnis...; BC 3, 35: summae nōbilitātis adulēscēns.

¹⁰⁰ 1, 3: ... itemque Dumnorīgī Haeduō, frātrī Diviciacī, quī eō tempore prīncipātum in cīvitāte obtinēbat ac māximē plēbī acceptus erat, ut idem cōnārētur persuādet; 1, 17: sī iam prīncipātum Galliae obtinere nōn possent; 1, 3: pater rēgnum in Sēquanīs multōs annōs obtinerat; ... cuius lēgatiōnis Nammēius et Verucloetius prīncipem locum obtinēbant.

¹⁰¹ 1, 3: cuius pater rēgnum in Sēquanīs multōs annōs obtinerat; 1, 47: cuius pater...; 5, 20: cuius pater in eā cīvitāte rēgnum obtinerat; 7, 31: cuius pater ab senātū nostrō amīcus erat appellātus.

¹⁰² 1, 17: ... ob eam causam quam diū potuerit tacuisse; 3, 23: obsidēre et castrīs satis praesidiū relinquere, ob eam causam minus commodē frūmentum commeātumque sibi supportārī; 5, 33: posse in itinere accidere atque ob eam causam profectiōnis auctor nōn fuisset; 6, 16 ob eam causam, quī sunt adfectī graviōribus morbīs ... prō victimīs hominēs immolant; idque ab druidibus proditum dīcunt; 6, 18 ob eam causam spatia omnis temporis nōn numerō diērum, sed noctium fīniunt.

¹⁰³ Cic, *Prō Milōne* 72, 8: in suspīciōnem incidit rēgnī appetendī; *Philippicae* 2, 114, 6: propter suspīciōnem rēgnī appetendī sunt necātī; 2, 114, 7: nōn in rēgnum appetentem, sed in rēgnantem impetum fēcērunt.

¹⁰⁴ 1, 16: convocātis eōrum prīncipibus; 7, 38: convocātis subitō mīlitibus lacrimāns, “Quō proficiscimur,” inquit, “mīlitēs?”

¹⁰⁵ 7, 39: Ex eīs Eporedorīx cognitō Litaviccī cōsiliō...

¹⁰⁶ 2, 20: Caesarī omnia ūnō tempore erant agenda: vexillum prōpōnendum, quod erat īnsigne, cum ad arma concurrī oportēret...; 3, 22: cum ad arma mīlitēs concurrissent; 5, 39: nostrī celeriter ad arma concurrunt.

¹⁰⁷ 1, 36: Haeduōs sibi, quoniam bellī fortūnam temptāssent et armīs congressī ac superātī essent, stipendiāriōs esse factōs; 3, 6: saepius fortūnam temptāre Galba nōlēbat; 5, 55: nōn esse amplius fortūnam temptātūrōs; 7, 64: neque fortūnam temptātūrūm; BC 3, 60: temptāre fortūnam.

¹⁰⁸ BC 2, 20: ex oppidō expellerent.

¹⁰⁹ 6, 1: dilēctum habere īstituit; 7, 1: dilēctum tōta prōvincia habere īstituit; BC 1, 2: dilēctūs tōtā Italiā habiti; BC 1, 6: tōtā Italiā dilēctus habeatur; BC 1, 6: tōtā Italiā dilēctus

coactā manū¹¹⁰, quōscumque adit ex cīvitāte **ad suam sententiam perdūcit**¹¹¹; hortātur ut **commūnis libertātis causā**¹¹² **arma capiant**¹¹³, magnisque **coactīs cōpiīs**¹¹⁴ adversariōs suōs ā quibus paulō ante erat eiectus **expellit ex cīvitāte**. **Rēx** ab suīs **appellātur**¹¹⁵. **Dīmittit quōque versus lēgatiōnēs**¹¹⁶; obtestātur **ut in fide maneant**¹¹⁷. Celeriter **sibi** Senonēs, Parīsiōs, Pictōnēs, Cadurcōs, Turonōs, Aulercōs, Lemōvīcēs, Andōs **reliquōsque omnēs**¹¹⁸ quī **Ōceanum attingunt**¹¹⁹ **adiungit**¹²⁰: **omnium cōnsensū**¹²¹ **ad eum dēfertur imperium**¹²². Quā oblātā

habentur; BC 1, 9: tōtā Italiā dīlēctus habērī; BC 1, 11: dīlēctūs habēre; BC 1, 11: dīlēctum habēre īnstituit; BC 1, 12: dīlēctumque... habēbat; BC 1, 14: dīlēctumque... habēre īnstituit; BC 1, 30: dīlēctus habēbat; BC 1, 31: dīlēctūque habitō; BC 2, 18: dīlēctum habuit.

¹¹⁰ 6, 5: nūllā coactā manū.

¹¹¹ 2, 10: Ad eam sententiam cum reliquīs causīs haec quoque ratiō eōs dēdūxit; 3, 8: Omnī ōrā maritimā celeriter ad suam sententiam perductā.

¹¹² 2, 5: commūnisque salūtis; 5, 48: ūnum commūnis salūtis auxilium in celeritāte pōnēbat; 7, 2: commūnis salūtis causā; 7, 29: commūnis salūtis causā; 7, 89: commūnis libertātis causā; BC 1, 24: commūnis salūtis.

¹¹³ 7,12: clāmōre sublātō arma capere; 3, 18: arma utī capiant; 3, 28: arma cēpērunt; 4, 14: arma capiendī spatiō datō; 4, 14: arma capere potuerunt; 6, 38: capit arma; 7, 12: arma capere.

¹¹⁴ 7, 56: ut prius quam essent maiōrēs eō coactae cōpiae dīmicāret; 7, 66: maiōribus enim coactīs cōpiīs.

¹¹⁵ 1, 35: cum... rēx atque amīcus ab senātū appellātus esset; 1, 43: rēx appellātus esset ā senātū; BC 1, 4: rēgum appellandōrum largitiōnibus movētur; BC 2, 26: imperātor appellātur; 2, 32: vōs mē imperātōris nōmine appellāvistis; BC 3, 31: imperātōrem sē appellāverat; 3, 71: imperātor est appellātus.

¹¹⁶ 5, 53: nūntiōs lēgatiōnēsque in omnēs partēs dīmittēbant; 3, 23: lēgātōs quōque versus dīmittere; BC 1, 36: classem quōque versus dīmittere.

¹¹⁷ 2, 14: Bellovacōs omnī tempore in fidē atque amīcitiā cīvitātis Haeduae fuisse; 6, 4: adeunt per Aeduōs, quōrum antīquitus erat in fidē cīvitās; 7, 5: Eius adventū Biturīgēs ad Aeduōs, quōrum erant in fidē, lēgātōs mittunt subsidium rogātum; 7, 10: praemittit ad Boiōs quī dē suō adventū doceant hortenturque ut in fidē maneant.

¹¹⁸ 1, 28: reliquōs omnēs; 1, 53: reliquōs omnēs; 2, 3: reliquōs omnēs; BC 1, 85: reliquōs enim omnēs; 3, 38: reliquōs omnēs.

¹¹⁹ 2, 34: sunt maritimae cīvitātēs Ōceanumque attingunt; 7, 75: ūniversīs cīvitātibus, quae Ōceanum attingunt.

¹²⁰ 6, 2: Ambiorīgem sibi societāte et foedere adiungunt; 6, 12: Ariovistum sibi adiunxerant.

¹²¹ 2, 28: omnium quī supererant cōnsensū lēgātōs ad Caesarem mīsērunt; 2, 29: cōnsensū eōrum omnium; 7, 15: Omnium cōnsensū hāc sententiā probātā.

¹²² 2, 4: summam totīus bellī omnium voluntāte dēferrī; 5, 6: dīxerat sibi ā Caesare rēgnum cīvitātis dēferrī; 6, 2: ad eius propinquōs ā Trēverīs imperium dēfertur.

potestāte omnibus hīs cīvitātibus **obsidēs imperat**¹²³, **certum numerum militum**¹²⁴ **ad sē** celeriter **addūcī iubet**¹²⁵, armōrum quantum quaeque cīvitās domī quodque ante tempus efficiat cōstituit; **in prīmīs**¹²⁶ equitātū studet. **Summae dīligentiae**¹²⁷ summam imperiī sevērītātem addit; **magnitūdine supplicii**¹²⁸ dubitantēs cōgit. Nam **maiōre commissō dēlictō ignī atque omnibus tormentīs necat**¹²⁹, **leviōre dē causā**¹³⁰ auribus dēsectīs aut singulīs **effossīs oculis**¹³¹ **domum remittit**¹³², ut **sint reliquīs documentō**¹³³ et **magnitūdine poenae**¹³⁴ perterreant aliōs.

Como es evidente, César hila un auténtico tejido, un verdadero *textus*, no utilizando sólo palabras aisladas, sino haciendo un uso extenso de *verba coniuncta*, de *iunctūrae*, *commissūrae verbōrum*, que permiten al autor una mayor fluidez al dictar sus páginas y al lector una mayor presteza al recibir el mensaje de éstas. Si se prescinde de los nombres propios y de otras pocas otras expresiones, se verá fácilmente que la mayor parte del pasaje está compuesto por nexos fijos o semifijos, recurrentes en otro lugar, tal y como sostiene Lewis. Podemos especificar, como mínimo, estos bloques fraseológicos:

Similī ratiōne

Summae potentiae

¹²³ 4, 27: obsidēsque imperāvit; 5, 1: obsidēs imperat; 5, 22: obsidēs imperat; 7, 64: ille imperat reliquīs cīvitātibus obsidēs.

¹²⁴ 7, 31: certum numerum mīlitum; 7, 75: certum numerum cuique cīvitātī imperandum; BC 1, 30: equitum peditumque certum numerum.

¹²⁵ 2, 5: obsidēs ad sē addūcī iussit; 4, 18: obsidēsque ad sē addūcī iubet.

¹²⁶ 1, 33: in prīmīs; 3, 10: in prīmīs; 5, 6: in prīmīs; 5, 54: in prīmīs; 6, 14: in prīmīs; 7, 1: in prīmīs; 7, 45: in prīmīs.

¹²⁷ 6, 36: summā dīligentiā; BC 1, 77: summā dīligentiā.

¹²⁸ BC 3, 8: magnitūdine poenae reliquōs terrērī sperāns.

¹²⁹ 6, 19: ignī atque omnibus tormentīs excruciatās interficiunt; Cic. *Nāt. deōr.* 3, 82: tormentīs necātum.

¹³⁰ Cic. *Dē fīn.* 3, 42: leviōre dē causā.

¹³¹ Cic. *Rēp.* 3, 27: effodiantur oculī; *Nāt. deōr.* 3, 91: oculōs... effodērunt; A. Gellius, 10, 17: oculōs effodere; *Dīgesta Iūstīn.* 9, 2, 52: oculōs effoderat; *Ibīd.*: nisi datā operā oculum effodisset; Plaut. *Aululāria* 189: oculōs effodiam; *Captīvī* 464: oculōs effodiam.

¹³² 1, 43: si nūllam partem Germānōrum domum remittere posset; 4, 21: eōs domum remittit.

¹³³ BC 3, 10: ipsī incommodīs suīs satis essent documentō.

¹³⁴ BC 3, 8: magnitūdine poenae reliquōs terrērī sperāns.

ESTRUCTURA DEL CURSO *LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA*

Prīcipātum obtinēre
Ob eam causam (quod)
Rēgnum appetere
Convocātīs clientibus
Cognitō (eius) cōnsiliō
Ad arma concurrere
Temptāre fortūnam
Expelli ex oppidō / ex cīvitāte
Habēre dīlēctum
Coactā manū / Coactīs cōpiīs (cōgere manum / cōgere cōpiās)
Aliquem ad propriam sententiam perdūcere
Commūnis lībertās / Commūnis lībertātis causā
Arma capere
Rēx / imperātor appellārī ā suīs
Dīmītere (quōque versus) lēgātiōnēs
Obtestārī / hortārī ut aliquis in fide maneat (in fide manēre)
Sibi adiungere aliquem
Reliquī omnēs
Ōceanum attingere
Omnium cōnsēnsū
Imperium ad aliquem dēferre
Obsidēs imperāre
Certum numerum (mīlitum) imperāre
Aliquem ad sē addūcī iubēre
In prīmīs
Summā dīligentiā
Magnitūdō supplicīī / magnitūdō poenae
Ignī atque omnibus tormentīs interficere / necāre
Leviōre dē causā
Oculōs effodere
Domum remittere
Esse alicui documentō

A estos hay que añadir otros nexos, cuyo carácter previsible es alto, dada la analogía con *iunctūrae* bastante similares:

Ac. del gerundio / gerundivo + *exīstimāre*¹³⁵

Quā oblātā potestāte¹³⁶

Maiōre commissō dēlictō¹³⁷

Auribus dēsectīs¹³⁸

Lewis sugiere que la *lexis* está formada por elementos que podríamos clasificar de la siguiente forma¹³⁹:

- Palabras simples (p ej.: *liber, calamus*).
- Palabras múltiples (p. ej.: *plūs minusve, sērius ōcius, ex professō, in prīmīs*).
- “Colocaciones” o asociaciones de palabras (p. ej.: *probē nosse, committere proelium, ōrātiōnem habēre*).
- Expresiones institucionalizadas (p. ej.: *Cōgitantī mihi..., ut ita dīcam, quid plūra?, ut brevī comprehendam, pāce tuā dīxerim, per mē licet; quid mīrum? quid ergō?*);

¹³⁵ 1, 23: reī frūmentāriae prōspiciendum exīstimāns; 1, 37: mātūrandum sibi exīstimāvit; 1, 38: sibi praecavendum Caesar exīstimābat; 2, 2: dubitandum nōn exīstimāvit; 2, 17: nōn omittendum sibi cōnsilium Nervīi exīstimāvērunt; 3, 3: nihil dē bellō timendum exīstimāverat; 3, 17: dīmīcandum nōn exīstimābat; 3, 23: nōn cūctandum exīstimāvit; 4, 5: nihil hīs committendum exīstimāvit; 4, 6: ea quae cognōverat dissimulanda sibi exīstimāvit; 4, 13: nihil spatiī dandum exīstimābat; 4, 17: nōn trādūcendum exercitum exīstimābat; 4, 36: nāvīgātiōnem subiciendam nōn exīstimābat; 5, 28: nōn negligenda exīstimābant; 5, 28: discedendum exīstimābant; 5, 49: remittendum dē celeritāte exīstimābat; 6, 5: detrahenda auxilia exīstimābat; 6, 31: quod proeliō dīmīcandum nōn exīstimāret; 7, 7: cōnsiliīs antevērtendum exīstimāvit; 7, 25: praetereundum nōn exīstimāvimus; 7, 30: omnia... sibi patiēda et perferenda exīstimārent; 7, 33: praevērtendum exīstimāvit; 7, 55: nōn praetermittendum... tantum commodum exīstimāvērunt; 7, 56: faciundum exīstimābant.

¹³⁶ 6, 35: oblātā spē; BC 1, 72: oblātā facultāte; 2, 12: quā novā rē oblātā.

¹³⁷ Cic. *Prō Sull.* 6, 4: tantō scelere commissō; *In Verrem* 2, 1: quae tantum facinus commiserit.

¹³⁸ *Dēsecāre* y *prōsecāre* se usan especialmente para hablar del corte de las partes del cuerpo o de los de las plantas y hierbas en la agricultura; cfr. Apul. *Met.* 1, 13: quīn... virīlia dēsecāmus?; *ibīd.* 2, 22: id omne dē faciē suā dēsectō; Liv. 2, 31: tōtā cervīce dēsectā; Plin. *Panegy.* 26, 6: dēsectum corpore caput; Propert. 4, 10, 37-38: dēsecta Tolumnī / cervīx; Verg. *Aen.* 8, 438: dēsectō... collō; Apul. *Met.* 2, 30: prōsectīs nāsō... ac mox auribus; 2, 30: in modum prōsectārum... aurium.

¹³⁹ M. Lewis, “Pedagogical implications of the lexical approach”, en: J. Coady e T. Huckin (a cargo de), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, Cambridge university Press, Cambridge 1997 pág. 255-270.

- Ecuadramiento o inicio fijo de frases (p. ej.: *Ex quō intellegitur....; Addūcī nōn possum ut crēdam / nēmō addūcī potest ut crēdat...; id quod gravissimum est... Nēmō dubitat quīn...;*) e incluso encuadramientos de textos o de períodos: (p. ej.: *Prīmum... deinde... tum... denique; vix potest crēdī / dīcī quam...; dīcam quod sentiō*).

Es, por tanto, de vital importancia que la atención del alumnado se dirija no sólo hacia palabras sueltas y aisladas sino hacia aquellos nexos que producen expresiones institucionalizadas y “colocaciones” de vocablos; en vez de palabras solas, aisladas unas de las otras, es necesario “esforzarse conscientemente en pensar en las ‘colocaciones’ [...] en vez de intentar disgregar las unidades en piececitas cada más pequeñas se debe hacer un esfuerzo consciente por observar las cosas de manera más amplia, más holística¹⁴⁰”.

En el apéndice a esta *Guía* el profesor encontrará una relación de los nexos fraseológicos más importantes que se aparecen en *FAMILIA ROMANA* (véase pág. 241).

Es verdaderamente fundamental para la comprensión de los textos la manera en la que, leyéndolos, el estudiante los subdivide: es a partir de esta subdivisión cuando se comprende el significado. Si el alumno no alcanza a ver en el texto una sucesión de nexos y *verba coniuncta*, que están unidos por el ritmo y el sonido o se fijados por un vínculo idiomático, sino que continúa percibiendo sólo una sucesión de palabras desligadas, le resultará bastante difícil, si no imposible, comprender el significado en su conjunto¹⁴¹.

Importantísimo es también que haya una estudiada repetición *no sólo pasiva, sino conscientemente activa* del léxico que se presenta gradualmente al alumno para que lo asimile, y es apropiado que esta repetición se produzca dentro de *contextos significativos* y con la ayuda de apoyos visuales, gestuales, lúdicos, de acciones y de teatralizaciones.

¹⁴⁰ M. Lewis, *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*, Language Teaching Publications, Hove 1997, pág. 204.

¹⁴¹ El hecho ha sido bien entendido incluso por quien no hace expresa referencia a las teorías del *lexical approach*, por ejemplo, en la didáctica del latín, por los autores del método denominado *Ars legendi* (véase: R Lenaers [*et alii*], *Atrium*, Wolters Plantyn, 1999; *Idem*, *Tablinum*, *Ibid.*, 1999), y por los seguidores de los denominados *High segmentation acceleration readers* (para los cuales véase: www.slu.edu/colleges/AS/languages/classical/latin/tchmat/readers/accreaders/arprefh.html); textos gráficamente organizados de esta forma pueden leerse en el sitio: www.geocities.com/blas3/quotidie, del desaparecido Felix Sanchez Vallejo, y en el siguiente sitio: www.slu.edu/colleges/AS/languages/classical/latin/tchmat/readers/lho-epitome/lho-index.html, en el cual, el *Epitome Historiae sacrae* completo del abad Lhomond se presenta con una forma que subraya nexos, *cola* y *commata*.

En definitiva, es necesario que el profesor se convenza de la importancia del aprendizaje léxico y tome conciencia de que si los estudiantes no reconocen el significado de las palabras claves de un texto, o no están en condiciones de identificar y prever los nexos fraseológicos, *no podrán nunca estar en condiciones de leer* con fluidez un texto latino, aunque conozcan al dedillo morfología y sintaxis. El método inductivo-contextual se fundamenta en la certeza de que para las lenguas clásicas es necesaria una sólida competencia gramatical, y que no viene al caso sustituir la enseñanza gramatical por una didáctica centrada exclusivamente en el léxico, pero la didáctica de una lengua que no dé amplio espacio y fuerte peso al aprendizaje de las palabras y de la fraseología queda coja y no conseguirá su objetivo. Por otro lado, también proyectos europeos recientes han demostrado de manera irrefutable que “los estudiantes, puestos frente a un texto en una lengua que ignoran, se bloquean principalmente por palabras que no entienden y no tanto por estructuras complejas, verbos irregulares, tiempos verbales, etc. Incluso los temidos *falsos amigos* dejan de ser ambiguos por el contexto y a menudo se interpretan correctamente¹⁴²”.

¹⁴² Autores varios, *C'era una volta il metodo (tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere)*, a cargo de Carlo Serra Borneto, Carocci, Roma 1998, pág. 278.