

USOS DE LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN EL NIVEL SUPERIOR

USES OF TRANSLATION IN LATIN TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Mariana Ventura
Universidad de Buenos Aires
Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”
hicnemus@hotmail.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Enseñanza del latín
Didáctica de lenguas
Traducción

La traducción es una de las actividades centrales de las clases de latín, en las que se suelen trabajar contenidos de lengua y de literatura de manera conjunta a través del método gramática-traducción. Pero su aplicación a la enseñanza de lenguas es muy anterior a la invención de este método. En la didáctica de las lenguas modernas, con la importancia creciente de los métodos comunicativos desde mediados del siglo XX, el uso de la traducción como estrategia didáctica recibió fuertes críticas, sobre todo por la constante interferencia de la lengua materna. No obstante, en un mundo multicultural y plurilingüe, la traducción ha vuelto a visualizarse como una estrategia didáctica valiosa, útil para enseñar lenguas y propiciar el encuentro de culturas.

Nuestro trabajo busca reflexionar acerca de los posibles usos de la traducción en la enseñanza del latín en el nivel superior, tratando de ponerlos en diálogo con la didáctica de lenguas. Sobre esta base, se describen algunas experiencias realizadas recientemente para optimizar el uso de la traducción en cursos de Latín de nivel superior terciario y universitario.

∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

Latin teaching
Didactics of languages
Translation

Translation plays an important role in the teaching of Latin, in which language and literature are usually taught together through the grammar-translation approach. But translation was applied to language teaching long before this method was invented. In the didactics of modern languages, due to the growing importance of communicative approaches since the mid-twentieth century, the use of translation as a didactic tool was strongly criticised, above all because of the constant interference by the student's mother tongue. However, in a multicultural and multilingual world translation has been reconsidered as a valuable didactic tool, useful for fostering both language teaching and the encounter of cultures.

This paper aims to reflect on the potential uses of translation in the teaching of Latin in higher education, trying to link them with the didactics of languages. On this basis, we describe some experiences recently carried out in order to improve the use of translation as a didactic tool in Latin courses of tertiary and university level.



Recibido: 24/09/2019

Aceptado: 17/11/2019

La traducción es una de las actividades centrales de las clases de latín, en las que se suelen trabajar contenidos de lengua y de literatura de manera conjunta a través del método gramática-traducción. Tanto en el ámbito de las lenguas clásicas (Aguilar Miquel 2015: 144-147) como en el de las lenguas modernas (Laviosa 2014: 4-6), este método comenzó a ponerse en práctica en Europa a fines del siglo XVIII, cobró impulso en las décadas posteriores y se transformó en el método dominante durante al menos un siglo, hasta mediados del siglo XX. Su objetivo consiste en preparar a los estudiantes para leer los clásicos de la literatura en su lengua original. Para eso, se parte de la exposición gradual de las reglas gramaticales de la lengua extranjera (L2) en la lengua materna de los estudiantes (L1), las cuales se aplican al análisis morfosintáctico de un corpus de oraciones y textos seleccionados *ad hoc* en la L2 y su traducción a la L1.

Sin embargo, la traducción constituye una de las herramientas didácticas más antiguas de la enseñanza de lenguas, muy anterior al siglo XVIII y al desarrollo del método gramática-traducción. Su uso se retrotrae, por lo menos, a los *Hermeneumata Pseudodositbeana*, el primer corpus de material didáctico destinado a la enseñanza de una lengua extranjera conservado en Occidente (Rochette 2007; Dickey 2012: 3-54). Transmitidos por alrededor de cincuenta códices medievales, que permiten reconstruir, a su vez, nueve redacciones diferentes,¹ sus prefacios les asignan el título de ἐρμηνεύματα en griego e *interpretamenta* en latín, ‘interpretaciones, traducciones’, porque presentan en versiones bilingües, griegas y latinas, textos de diversa índole destinados a la enseñanza y el aprendizaje de estas lenguas: *colloquia* –textos didácticos inventados de tono conversacional, que tratan sobre cuestiones de la vida cotidiana–, vocabularios alfabéticos y temáticos, dichos, fábulas, relatos mitológicos, tratados de derecho, resúmenes de la guerra de Troya, selecciones de autores clásicos, como Virgilio y Salustio, etc. Rochette (2007: 8) señala que la palabra *interpretamentum*, como término técnico de la traducción, está atestiguada en Aulo Gelio (13.9.4),² quien posiblemente la tomara a su vez de Tulio Tirón, secretario de Cicerón, pero destaca que en griego ἐρμηνεύματα es una innovación para designar un tipo de texto que no se encuadra en los géneros tradicionales.³ A su vez, este corpus de traducciones recibe el nombre de *Pseudodositbeana* porque su composición se atribuyó a Dositeo, un gramático activo en Roma alrededor del siglo IV d.C., autor de una gramática latina parcialmente bilingüe (latín-griego), dirigida a un público de aprendices de latín helenoparlantes similar al de los *Hermeneumata* y transmitida, además, junto con estos en

¹ Según Rochette (2007: 7): Hygini Herm. (HH), Herm. Montepessulana (HMp), Herm. Bruxellensia (HB), Herm. Stephani (HS), Herm. Leidensia (HL), Herm. Monacensia (HM), Herm. Einsidlensia (HE), Herm. Vaticana (HV) y Hermeneumata Celtis (HC).

² El *Oxford Latin Dictionary* (Glare 2006 [1983]: s.v.) cita también Gel. 5.18.7, 7(6).2.2, 13.9.4, además de Petr. 10.1, que se refiere a la interpretación de los sueños.

³ Liddell-Scott (1940: s.v.) registra dos valores para ἐρμηνεύμα: 1) ‘interpretation, explanation’; 2) ‘symbol, monument’. ‘Translation’ es una de las acepciones posibles de otra palabra de la misma raíz, ἐρμηνεία, registrada en Aristéas, Filón de Alejandría y en un Papiro de Oxirrincos.

algunos códices. Al margen de dicha atribución, hoy se considera que los *Hermeneumata* comenzaron a componerse antes que la gramática de Dositeo: habrían sido escritos entre los siglos II y IV d.C., resultando especialmente representativos de los métodos empleados por los habitantes de la parte oriental del Imperio Romano para aprender latín (Dickey 2016: 10).

Sin duda, el Imperio Romano fue un mundo plurilingüe (Adams 2004: 15, 111-296; Dickey 2012: 4), pero la prevalencia de dos lenguas sobre las demás tendió a transformarlo en un mundo bilingüe (Rochette 1998: 181): al margen de las lenguas de las comunidades sucesivamente dominadas por griegos y romanos, en el Imperio Romano se hablaban ante todo el latín, lengua del Lacio que se fue extendiendo paulatinamente por toda Italia y que se impuso como lengua oficial de la unidad política romana, y el griego, lengua hablada a lo largo de toda la cuenca oriental del Mediterráneo pero también en Roma. En la difusión del griego en Roma pesaron los estratos sociales más altos de la sociedad, cuya educación se realizaba en esta lengua debido al prestigio de la literatura, la filosofía y las ciencias griegas, pero también los estratos sociales más bajos, como los esclavos, que en buena medida provenían de las provincias orientales y hablaban el griego como lengua materna. En cambio, en Oriente, hasta el siglo III d.C. el latín era la lengua oficial propia de la administración pública, el ejército y el derecho, y su dominio sin duda facilitaba el ingreso en estas instituciones, pero no se imponía a las poblaciones locales. Incluso era frecuente que, a los fines de la administración interna de las provincias, los documentos oficiales se tradujeran al griego. La situación parece haber cambiado a partir de 284 d.C., con las reformas de Diocleciano y el posterior traslado de la capital a Constantinopla. En esta época, ya sea por la adopción de una política lingüística más agresiva por parte de los emperadores o de manera espontánea, por el prestigio y las posibilidades de ascenso social que brindaba saber latín en la corte imperial (Rochette 2007: 4-6; Adams 2004: 758-759; Mullen 2011: 535-536), el uso de esta lengua se incrementó en Oriente, al igual que su enseñanza, y en términos de Leonhardt (2013 [2009]: 87-96) la cultura latina se volvió pluricéntrica.

En este sentido, los métodos empleados para aprender griego y latín en el Imperio fueron algo distintos (Gayraud 2010): mientras que muchos romanos aprendían el latín y el griego en forma natural y simultánea en su infancia, siendo, pues, auténticamente bilingües,⁴ los habitantes de las provincias orientales por lo general hablaban griego como L1 y eventualmente aprendían latín más tarde como L2. Aunque los *Hermeneumata Pseudodositheana* son bilingües y, por ende, podían ser usados por aprendices latinohablantes o helenohablantes por igual, la selección del material hace pensar que fueron ideados sobre todo para hablantes nativos del griego interesados en aprender latín por motivos pragmáticos.⁵

⁴ Quint. *Inst.* 1.1.12-14 recomienda que la educación de los niños se realice primero en griego y después en latín, para que estos resulten auténticamente bilingües: “A sermone Graeco puerum incipere malo, quia Latinum, qui pluribus in usu est, vel nobis nolentibus perbibet, simul quia disciplinis quoque Graecis prius instituendus est, unde et nostrae fluxerunt. Non tamen hoc adeo superstitiose fieri velim ut diu tantum Graece loquatur aut discat, sicut plerisque moris est. Hoc enim accidunt et oris plurima vitia in peregrinum sonum corrupti et sermonis, cui cum Graecae figurae adsidua consuetudine haeserunt, in diuersa quoque loquendi ratione pertinacissime durant. Non longe itaque Latina subsequi debent et cito pariter ire. Ita fiet ut, cum aequali cura linguam utramque tueri coeperimus, neutra alteri officiat”. (La cita del texto de Quintiliano corresponde a la edición de Winterbottom 1970.)

⁵ Dickey (2016: 10-11) sugiere que los *colloquia* que describen rutinas matinales y actividades escolares infantiles pueden haberse originado en la parte occidental del Imperio, para enseñar el griego a niños romanos, y remontarse al siglo I a.C. o incluso a épocas anteriores; mientras que los *colloquia* que describen actividades de la vida adulta, como casos judiciales, cenas o baños, serían los que se originaron más tarde en la parte oriental del Imperio, para enseñar el latín a

La imagen 1, correspondiente al comienzo de los *Hermeneumata* del Codex Einsidlensis 19 (copiado a comienzos del siglo XVI), tal como los edita Goetz (1887), permite formarse una idea acerca de cómo se disponían los textos en las páginas y qué operaciones se esperaban del lector a la hora de emplearlos como material didáctico. Los aprendices debían cotejar ambos textos y deducir el significado del texto en la L2 a partir de la traducción. Al margen de poder hacer una lectura global, la presentación de los textos en columnas muy angostas, que abarcan entre una y tres palabras, con su traducción enfrentada, sugiere que aprendían el significado de las palabras aisladas en el contexto de la frase. Esto se desprende del propio prefacio de los *Hermeneumata*, donde la lengua a aprender tiende a visualizarse como una conjunto de palabras: se dice que como el aprendizaje resultaba complejo “por la dificultad y el gran número de palabras” (“propter difficultatem et multitudinem verborum”), el autor decidió “escribir todas las palabras en tres libros de traducciones” (“in tribus libris interpretamentorum omnia verba conscribere”). Posiblemente, primero los textos eran leídos en voz alta por el maestro; a continuación, los alumnos los copiaban y luego los aprendían de memoria y recitaban (Rochette 2007: 11; Dickey 2016: 4).

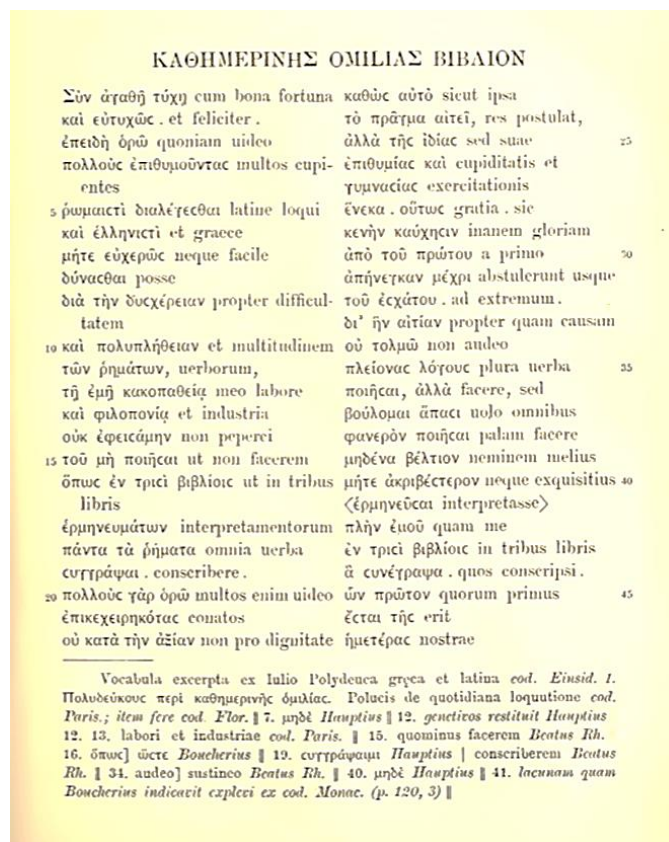


Imagen 1:
Hermeneumata Einsidlensia (Goetz 1887: 223)

griegos. De cualquier forma, en las versiones conservadas todos los *colloquia* habrían sido adaptados en el período postclásico para su uso por parte de aprendices griegos de las provincias orientales.

La traducción constituye, pues, una herramienta de larga tradición en la enseñanza de lenguas, pero no siempre se la usó como complemento de la enseñanza teórica de la gramática ni con el objetivo primordial de leer textos escritos. Tampoco se la aplicó exclusivamente a la didáctica de lenguas muertas o de lenguas fijas⁶, que podrían imponer ciertas limitaciones a los abordajes centrados en la adquisición de destrezas orales. De hecho, tras dejar de ser la lengua nativa de una comunidad, entre el siglo VI y el siglo IX (Banniard 2008: 698-699), el latín siguió enseñándose por medio de métodos comunicativos. En la Edad Media (Black 2003: 34-172; Contreni 2008: 728-730), los niños que accedían a la educación aprendían el latín al tiempo que eran alfabetizados en esta lengua y, al margen de los trozos de pergamino o papel en que practicaban las primeras letras, el material didáctico de los estadios iniciales de la instrucción era el Salterio, que se cantaba y aprendía de memoria. En una etapa posterior, el aprendizaje de las reglas gramaticales se realizaba en forma igualmente oral y dialogada, como atestiguan la gramática de Alcuino de York (del siglo IX), la anónima *Ianua* falsamente atribuida a Donato (cuyos primeros códices datan del siglo XII) y el *Doctrinale puerorum* en verso de Alejandro de Villadei (de comienzos del siglo XIII). De manera similar, en el Renacimiento, si bien se partía del aprendizaje de las reglas gramaticales, estas eran escuetas y sencillas, y, siguiendo la tradición del *Ars minor* de Donato, se fijaban oralmente a través de un sistema de preguntas y respuestas.⁷ Luego comenzaba la práctica activa de la lengua por medio de *colloquia* o ejercicios basados en los *progymnasmata* retóricos: “preguntas de comprensión lectora, paráfrasis del texto leído, exégesis, dramatizaciones y ejercicios de sinonimia, antonimia y composición, entre otros” (Aguilar Miquel 2015: 139). La oralidad y la escritura eran herramientas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual se tendía a que los alumnos desarrollaran competencias comunicativas, tanto pasivas (comprensión oral y escrita de mensajes) como activas (producción oral y escrita). Este tipo de abordaje será continuado y profundizado durante los siglos siguientes por el método barroco-jesuita, plasmado en la *Ratio studiorum* de la Compañía de Jesús (publicada inicialmente en 1599 y reformulada en 1616), que buscaba vivificar el estudio del latín para contrarrestar el avance de las lenguas vernáculas favorecido por la Reforma. Por cierto, a partir del Renacimiento la traducción pedagógica⁸ se comenzó a practicar en forma creciente, pero en general se la reservaba para los estadios más avanzados del *curriculum*. Primaba, además, la traducción inversa (lengua vernácula-latín) sobre la directa (latín-lengua vernácula). Recién a mediados de siglo XVII la escuela de Port-Royal comenzó a introducir en el campo de la pedagogía las ideas racionalistas y empiristas de la época, que en la didáctica de lenguas propugnó el uso de la L1 como vehículo para la enseñanza de la L2, la profundización de los estudios gramaticales, el abandono de la oralidad y el empleo de la traducción directa desde los primeros estadios del aprendizaje. Sobre esta base se desarrolló más tarde el método gramática-traducción.

⁶ Leonhardt (2013 [2009]: 17-20) discute los diferentes sentidos de la expresión “lengua muerta” y concluye que actualmente corresponde definir al latín como una lengua fija, que dejó de evolucionar en algunos aspectos esenciales, como la morfología (aunque sigue haciéndolo en otros, como el léxico).

⁷ Entre las gramáticas más influyentes del período cabe mencionar las *Regulae grammaticae* de Guarino Veronese (ca. 1418) y los *Rudimenta grammaticae* de Niccolò Perotti (1473), que se proponían, precisamente, abreviar y simplificar las gramáticas anteriores.

⁸ La noción de “traducción pedagógica”, como traducción aplicada a la enseñanza de lenguas, fue acuñada por Ladmiraal (1972).

A lo largo del siglo XX el método gramática-traducción recibió fuertes críticas en el ámbito de la didáctica de las lenguas modernas, en parte por motivos coyunturales, como sus aplicaciones exageradas y tediosas, pero también por cuestiones de fondo: en primer lugar, la idea de que la enseñanza de una lengua se basa en una secuencia de categorías lingüísticas —especialmente, clases de palabras—, que pueden ejemplificarse por medio de oraciones, y la “falacia aritmética según la cual las oraciones pueden construirse *a priori* por medio de la combinación de palabras de acuerdo con ciertas reglas” (Laviosa 2014: 6); en segundo lugar, la perspectiva eminentemente filológica, que encaraba el estudio de lenguas sobre todo para propiciar la lectura e interpretación de textos escritos; en tercer lugar, la constante interferencia de la L1, empleada en explicaciones gramaticales, consignas y, muy especialmente, en la traducción de los textos; en relación con esto, también una cierta banalización de la traducción, en sí misma una actividad sumamente compleja, que solo puede realizarse de manera idónea cuando el traductor domina tanto la lengua de llegada como la lengua de partida⁹, pero que, reducida a traducción pedagógica, a menudo se convierte en un mero recurso didáctico destinado a mostrar el “armazón del texto”¹⁰, produciendo textos incomprensibles en la propia L1 de los estudiantes. En consecuencia, se desarrollaron nuevos métodos —el método directo, el oral, el situacional, el estructural, el audiolingual, el comunicativo (Laviosa 2014: 8-23)—, que enmarcaron sus propuestas en corrientes lingüísticas más modernas, como el estructuralismo, el funcionalismo y la pragmática, ampliaron el espectro de las destrezas comunicativas a adquirir por parte de los aprendices, con énfasis en la oralidad, y limitaron la interferencia de la L1, adoptando la L2 como lengua principal de la instrucción y evitando la traducción.

Estas críticas no pasaron desapercibidas a la didáctica de las lenguas clásicas.¹¹ Acérrimo detractor del método gramática-traducción, a comienzos del siglo XX Rouse (1925) propuso su método directo, destinado a recuperar las estrategias didácticas anteriores, enraizadas en las prácticas humanistas y barrocas:¹²

Aunque nunca se pierde de vista que el objetivo final del aprendizaje es entender y gozar de las obras de los clásicos, se considera que es más productivo comenzar con la práctica oral, de tal manera que el alumnado se imbuya desde el principio en un clima ‘latino’ y valore la lengua como la entidad completa que debiera ser y no como un reducto textual totalmente ajeno a él (Aguilar Miquel 2015: 148).

⁹ En un trabajo anterior (Coce y Ventura 2016) remarcamos que la traducción suele ser percibida por los estudiantes como uno de los contenidos más difíciles de la asignatura Latín y lo relacionamos con que el uso de la traducción como herramienta didáctica para la enseñanza de lenguas tiende a invertir las fases del proceso traslaticio: no parte de la cabal comprensión del texto fuente, sino que más bien se vale de la traducción como estrategia hermenéutica para lograrla. En línea con esto, en el trabajo que integra la presente sección “Enseñanza” Gisela Carrera Fernández señala que sus estudiantes analizan sintácticamente mejor de lo que traducen.

¹⁰ La expresión es de Marouzeau (1943: 5): “ce genre de traduction ou plutôt de transposition que pratique un professeur dans son enseignement, un commentateur dans ses notes, que a pour objet essentiel de faire apparaître sous le vêtement de la traduction l’ossature du texte: construction, procédés syntaxiques, idiotismes”.

¹¹ Para una exposición más detallada de algunos de los métodos resumidos a continuación, como así también de las críticas al método gramática-traducción, remitimos al trabajo de Sergio Antonini y Verónica Díaz Pereyro que integra la presente sección “Enseñanza”.

¹² Cf. Rouse-Appleton (1925: 2): “the current method is not older than the nineteenth century. It is the offspring of German scholarship, which seeks to learn everything about something rather than the thing itself: the traditional English method, which lasted well beyond the eighteenth century, was to use the Latin language in speech”.

Algunas décadas después, con el fin de acercar el aprendizaje del latín lo más posible a la adquisición natural de una L1, Ørberg (1954 y 2003 [1991]) propuso un método inductivo-contextual, donde las reglas gramaticales indispensables se inducen a partir de la lectura y comprensión previa de textos latinos inventados de dificultad creciente, sin recurrir a glosarios, diccionarios ni traducciones. Si bien el objetivo final del método consiste en lograr la lectura fluida de textos literarios latinos, como la instrucción se realiza enteramente en la L2, se propende en forma simultánea al desarrollo de destrezas orales y escritas. La posición del autor frente al método gramática-traducción y su propuesta se resumen en las siguientes palabras:

[...] hodie plurimi discipuli coguntur formas et leges grammaticas ediscere atque singula vocabula in glossario quaerere antequam paucissimas sententias Latinas, ut ita dicam, ‘dissecare’ incipiunt et verbum pro verbo reddendo in suam linguam vertere. Hoc modo discipuli magno cum labore magis aenigmata solvere discunt quam Latine legere atque intellegere.

Si artem legendi docere volumus, non incipiendum est a praeceptis grammaticis atque glossis; haec methodus, ‘deductiva’ quae vocatur, perversa mihi videtur. Incipiendum est ab integris exemplis legendis quibus plane illustrantur formae et leges grammaticae et significatio vocabulorum. Haec methodus, ‘inductiva’ quae dicitur, efficacem se praestitit qua linguae traderentur. Verum est quod (de alia quidem re) dicit Seneca (*Ep.* 6.5): ‘Longum iter est per *praecepta*, breve et efficax per *exempla*’ (Ørberg 2018 [1998]: 218; énfasis en el original).

Está claro que en este método la traducción pedagógica se encuentra absolutamente descartada. En términos de Ørberg, aprender el latín buscando trabajosamente las palabras en el diccionario y traduciendo de manera literal palabra por palabra equivale a “disecar” la lengua. En cambio, para entender el vocabulario sus libros se valen del contexto o recurren a glosas marginales, en las que las palabras se explican en latín o mediante dibujos.

Los métodos *Reading* desarrollados a partir de los años 80 proponen una vuelta de tuerca tanto respecto del método gramática-traducción como respecto de los métodos comunicativos e inductivo-contextual de Rouse y Ørberg. En *Reading Latin*, Jones y Sidwell (2018 [1986]) no parten de la gramática, pero hacen amplio uso de la traducción. Al estudiante se le presentan textos clásicos (inicialmente adaptados) y, a continuación, un vocabulario, donde figuran los significados de las palabras y/o frases de los textos; a la vez, se le brindan datos acerca del contexto histórico, social y literario de los textos, que incluyen imágenes ilustrativas. La tarea consiste en comprender y traducir los textos con ayuda del vocabulario y de la información contextual. A partir de este trabajo, se espera que los aprendices induzcan y ejerciten estrictamente los contenidos gramaticales que se presentan en los textos y que aprendan de memoria el vocabulario. En palabras de los autores, el aprendizaje se desarrolla en varios pasos:

Step one: with the help of the running vocabularies in the *Text*, or with the teacher prompting, read and translate the appropriate section of the Latin *Text*. In the course of the translation, the teacher should draw out and formalise on the board *only the grammar that is set to be learned for that section* (this can, of course, be done before the *Text* is tackled, if the teacher so desires, but our experience suggests it is far better to let the students try to see for themselves, under the teacher’s guidance, how the new grammar works).

Step two: when this is done, students should learn thoroughly the *Learning vocabulary* for the section. Words set to be learned will not be glossed in running vocabularies again [...].

Step three: the grammar of the section should be reviewed and learned thoroughly from the *Grammar and Exercises* volume, and a selection of the exercises tackled [...] (Jones y Sidwell 2018 [1986]: XIV-XV; énfasis en el original).

Así, en lo que se refiere al primer paso, que procura lograr la lectocomprensión del texto, en cierto modo el método vuelve a instrumentar prácticas afines a los *Hermeneumata Pseudodositheana*, al ofrecerle al aprendiz los significados de las palabras y frases que le permitirán armar la traducción palabra por palabra.

Es evidente, pues, que en el ámbito de los estudios clásicos no han faltado propuestas de innovación a lo largo del último siglo, pero, no obstante, en la actualidad, tanto en la Argentina como en el resto del mundo, sobre todo en el nivel superior se sigue empleando mayoritariamente el método gramática-traducción. En parte, esto se debe a una legítima convicción, como se expresa en la siguiente “defensa” del método:

Contra la opinión seguramente mayoritaria, nos parece que los métodos de gramática-traducción tienen bastantes más beneficios de los que por su mala fama acarrear. Fomentan los procesos cognitivos de relación y abstracción, el orden y el rigor metodológicos, la memoria, etc. Además, el acercamiento en cierto modo reverencial y puntilloso a los textos, y a través de ellos al mundo clásico, ejerce, si se hace bien, el efecto de una fina lluvia sobre el alumno, quien poco a poco va tomando conciencia de la importancia y la utilidad de todas esas enseñanzas. Y ni que decir tiene, claro está, que una clase así puede ser tanto o más amena que cualquier otra: esto siempre dependerá del profesor y del método.

En cambio, la mayor parte de la literatura pertinente destaca casi siempre sólo las virtudes del llamado método activo o de inmersión. Por eso, también para compensar, nosotros querríamos hacer notar solo algunas posibles deficiencias. Diríamos, pues, que no creemos que pueda ser beneficioso eliminar prácticamente todo conocimiento gramatical deductivo y fiarlo todo a la simple inducción. Pensamos que cabe todavía reivindicar la gramática, y especialmente la sintaxis y la morfología, como conocimientos absolutamente útiles e importantes per se [...].

Aún así, y sin querer impugnar lo que acabamos de decir, todos nosotros sabemos bien que, ciertamente, la gramática no es lo más importante sino, en realidad, un instrumento –no el único pero sí uno de los mejores– para organizar el pensamiento crítico, para reflexionar sobre la lengua en todas sus facetas y, sobre todo, para acceder a los textos, que, estos sí, son la puerta que abre el conocimiento de los clásicos y de todo lo que, de una manera general, podríamos denominar las Humanidades. Y esta es otra razón por la cual ni los métodos naturales o de ‘inmersión repetitiva’ ni los llamados inductivo-contextuales terminan de convencernos. Pues estos métodos sólo dejan entrever esa sólida formación en saberes robustos y valores perennes que el acercamiento riguroso y gramatical a los textos proporciona. [...] detrás de la traducción de una sola frase puede estar, como quien dice, ‘todo’ Platón, por ejemplo. Y esa sola frase puede, en sí misma, dar pie a una clase entera y a una lección que se incruste de manera impercedera en la mente y la personalidad del alumno (Mut i Arbós 2017: 160-2).

Pero en parte la persistencia del método gramática-traducción se debe también a que la disciplina siempre ha sido reacia a pensarse en el marco de la didáctica de lenguas y, en general, de la didáctica, a tal punto que a menudo no existe una verdadera conciencia de que la forma en que solemos enseñar y aprender latín corresponde a determinado método y, más aún, que este es solo uno de los métodos posibles. El aislamiento de los estudios clásicos respecto de la didáctica de

lenguas, que en cierto modo se explica por la peculiaridad del objeto de estudio –el hecho de que el latín sea una lengua fija y de que se lo enseñe de manera conjunta con la cultura y la literatura romanas–, ha tendido a mantenerlos a resguardo de las críticas y ha otorgado bastante estabilidad al método y a los materiales empleados, pero también los ha alejado de reflexiones y propuestas que podrían enriquecerlos.

En este sentido, nos parece importante remarcar que en las últimas décadas, en el marco de sociedades crecientemente multiculturales y plurilingües, donde tender puentes que permitan comprender al otro se vuelve cada vez más una prioridad, la traducción ha vuelto a visualizarse como una estrategia valiosa para la enseñanza de lenguas y el encuentro de culturas. Los volúmenes *Translation*, de Alan Duff (1989), *Teaching Translation in Universities*, de Penelope Sewell e Ian Higgins (1996), *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, de Kirsten Malmkjaer (1998) y *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*, de Guy Cook (2010), reseñados por Laviosa (2014: 25-44), forman parte de esta corriente y coinciden en algunos puntos de vista centrales con respecto a la traducción:

- 1) En lugar de poner el eje en la *enseñanza* de la traducción como una serie de competencias autónomas, lo desplazan hacia su *uso* como un recurso valioso para promover la enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- 2) Entienden la traducción como una actividad natural y necesariamente comunicativa, que merece ser reinstalada en los cursos de lenguas junto a las restantes destrezas comunicativas.
- 3) La constante relación entre L2 y L1 propiciada por la traducción, lejos de considerarse una interferencia negativa, resulta útil para el aprendizaje de la L2, en la medida en que permite encarar el aprendizaje de lo desconocido a partir de lo conocido y además contribuye a profundizar el dominio de la L1 por parte de los estudiantes.
- 4) La traducción provee herramientas para interactuar de manera flexible con hablantes de lenguas diversas.
- 5) La traducción promueve la comparación y la percepción de similitudes y diferencias entre lenguas y culturas, favoreciendo la formación no solo lingüística, sino también social y humana de los estudiantes.

En línea con esto, cabe señalar que, reformulada como una actividad de mediación, no necesariamente interactiva, pero ciertamente comunicativa, la traducción ha vuelto a ocupar un lugar importante en proyectos de política lingüística como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa (2002). En este documento se lee lo siguiente:

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas [...]. Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades [...].

Traducir (o resumir) de una segunda lengua extranjera a una primera lengua extranjera, participar en un debate oral que incluya varias lenguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura..., son ejemplos de mediación (según se define en este documento) que tienen un lugar a la hora de reconocer y valorar la capacidad de sacar partido de un repertorio plurilingüe y pluricultural. (Consejo de Europa 2002: 14-15 y 174).

A nuestro criterio, la aplicación del método gramática-traducción a la enseñanza de las lenguas clásicas podría hallar en estas ideas argumentos sólidos para ratificar su vigencia y utilidad, siempre cuestionada, y para repensar el uso de la traducción en el aula. Pero esto choca contra cierta indiferencia, que impide repensar de manera fructífera las propias prácticas. Aunque como docentes y estudiantes de latín solemos traducir constantemente, rara vez tomamos conciencia de los puntos reseñados antes y planificamos materiales destinados específicamente a favorecerlos. La consigna ubicua de nuestras actividades suele ser “Analizar morfosintácticamente y traducir” textos del latín al español, sin que tengamos del todo en cuenta ni la complejidad de las operaciones requeridas ni las muchas alternativas posibles.

Como corolario de estas reflexiones, presentamos algunas propuestas ideadas para diversos cursos de Latín dictados en el Departamento de Lenguas y Literaturas Clásicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en el Profesorado en Lengua y Literatura del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González entre 2014 y 2019. Sin pretender apartarnos mucho de los métodos y prácticas usuales en la enseñanza del latín en nuestro medio, en estas actividades intentamos poner en práctica diversos tipos de traducción –en términos de Jakobson (1992 [1959]), interlingüística, intralingüística e intersemiótica– como así también la mediación, con el objetivo de trabajar contenidos de lengua, literatura y crítica textual incluidos en los programas de las asignaturas.

Actividades de traducción interlingüística (directa e inversa) e intersemiótica para cursos de Lengua y Cultura Latina I (FFyL, UBA, 2016, 2018 y 2019)

Las actividades que citamos a continuación formaron parte del cuadernillo de trabajos prácticos de la materia (Ventura *et al.* 2018).

La actividad a) forma parte del primer trabajo práctico, intitulado “Antiqua Troia”, cuyos objetivos son los siguientes:

- Ejercitar contenidos de gramática (pronunciación; primera declinación; presente de modos indicativo e imperativo de verbos regulares (1º, 2º y 4º conjugación) e irregulares *sum* y *fero*; -subordinadas adverbiales temporales.
- Introducir a los estudiantes en la lectura del libro 1 de la *Historia de Roma* Tito Livio, especialmente en relación con el mito fundacional de Roma.
- Introducir a los estudiantes en la geografía del Imperio Romano.

La consigna inicial de “analizar morfosintácticamente y traducir” ciertamente no tiene nada de original. Pero el texto a trabajar incluye otras consignas en latín (“Troiam in chartha geographica invenite!”, “Reliquias Troiae videte!”), cuya comprensión y realización supone la puesta en práctica de algunos de los contenidos gramaticales (modo imperativo). Por su parte, las imágenes funcionan

como un disparador de la lectocomprensión del texto, en la medida en que contribuyen a que los estudiantes formulen hipótesis de lectura antes de analizar y traducir; a la vez, como traducciones intersemióticas de algunos pasajes del texto, pueden propiciar y facilitar la traducción interlingüística directa.

La actividad b) corresponde al tercer trabajo práctico, intitulado “De ingenio Bruti”, y persigue los siguientes objetivos:

- Ejercitar contenidos de gramática (segunda declinación; pronombres personales; pronombre interrogativo *quis, quid*; presente de modos indicativo e indicativo de verbos regulares (3^o conjugación); futuro imperfecto de modo indicativo de verbos regulares e irregulares *sum* y *fero*).
- Introducir a los estudiantes en la lectura del libro 1 de la *Historia de Roma* Tito Livio, especialmente en relación con la caída de la monarquía, relacionándolo con otros textos de la literatura romana.
- Introducir a los estudiantes en la reflexión acerca de la situación de algunas minorías (personas con capacidades diferentes, mujeres) en la sociedad romana.

Entre las actividades del práctico se propone traducir parcialmente el poema 8 de Catulo. Temáticamente, el poema se relaciona con los textos basados en Tito Livio incluidos en el práctico a través del planteo de la problemática de la mujer y los estereotipos de género en la sociedad romana (episodio de la violación de Lucrecia en Tito Livio 1; personaje de Lesbia en Catulo). Considerando que a esta altura del curso los estudiantes todavía no tienen los conocimientos necesarios para leer el texto completo en lengua original, pero que, a la vez, conviene enmarcar el análisis y la traducción de los pasajes que sí pueden leer en la comprensión global del poema, se proveen el texto latino y su traducción al español, con algunos blancos para completar. Al requerir no solo traducciones interlingüísticas directas sino también inversas, se espera que los estudiantes fijen los contenidos gramaticales del práctico ejercitando aunque sea mínimamente competencias comunicativas activas.

a) Analizar morfosintácticamente y traducir:

Antīqua Troia

Troia in Asia est. Troiam in charta geographīca invenīte!



Imagen 2:
Charta geographica antiqua
(Wheelock-LaFleur 2011: XLIII)

Troia diu magna et opulenta est. Incōlae Asiae Troiam multum observant, nam excelsam famam multasque divitias habet. Sed fortūna magnas aerumnas Troiae praebet. Cum venusta Helēna e Sparta raptātur, infestae copiae e tota Graecia ad Asiam conveniunt. Troia longe a copiis Graecis obsidētur. Postquam sollertia Graeca superātur, ira advenārum in incōlas Troiae saevit. Etiam splendīdae regiae statuaeque magna saevitia flammis delentur. Ruīna Troiāna a poetis fertur. Reliquias Troiae vidēte!



Imagen 3:
Reliquiae Troiae
(CherryX per Wikimedia Commons
CC BY-SA 3.0 <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>)

b) Catulo, poema 8: completar el texto en latín o la traducción al español, según corresponda:

....., desīnas ineptīre,

et quod vides perisse perditum ducas.

Fulsēre quondam candīdi soles,

..... quo puella ducēbat

amāta quantum amabītur nulla.

Ibi illa multa tum iocōsa fiēbant,

quae volēbas nec puella nolēbat.

Fulsēre vere candīdi tibi soles.

Nunc iam illa non volt; tu neque, inpōtens, <noli>,

nec quae fugit sectāre, nec miser vive,

Desdichado Catulo, deja de hacer tonterías,

y da por perdido lo que ves que se perdió.

En otro tiempo brillaron para ti radiantes soles,

cuando ibas y venías adonde te llevaba la muchacha

que amamos como ninguna será amada.

Entonces sucedían aquellas muchas cosas placenteras,

que tú querías y que tu muchacha no dejaba de querer.

.....

Ahora aquella ya no quiere; no quieras tú tampoco, insensato,

ni persigas a la que huye

sed obstināta mente perfer, obdūra.	Resiste en cambio con decisión, endurecete.
Vale, puella. Iam Catullus obdūrat,
Nec te requīret nec rogābit invītam;
At tu dolēbis, cum rogabēris nulla.
Scelesta, vae te, quae tibi manet vita?
..... nunc te adībit? videbēris bella?	¿Quién te buscará ahora? ¿A quién parecerás linda?
..... nunc amābis? esse dicēris?	¿A quién amarás ahora? ¿De quién dirás ser?
..... basiābis? labella mordēbis?	¿A quién besarás? ¿A quién le morderás los labios?
At tu, Catulle, destinātus obdūra.

Actividad de traducción interlingüística (directa e inversa) e intralingüística para cursos de la asignatura Latín I y Literatura Latina (ISP JVG, 2014-2018)

La actividad corresponde a una materia que se dicta en el segundo cuatrimestre, de manera correlativa con “Introducción a la lengua y la literatura latinas”, que los estudiantes han cursado en el cuatrimestre anterior. Se ha realizado en el mes de octubre, cuando los estudiantes llevaban varios meses estudiando gramática y literatura latinas con el método gramática-traducción. Han trabajado previamente textos latinos armados con fines didácticos, basados en el argumento de los libros 1, 2, 4 y 6 de la *Eneida*, y han leído y comentado el poema completo en traducción al español, junto con alguna bibliografía crítica de carácter introductorio. Los objetivos de la actividad son los siguientes:

- Desarrollar contenidos de gramática (cuarta y quinta declinación; pretérito perfecto; participio perfecto pasivo).
- Leer una selección de pasajes de la *Eneida* en lengua original empleando técnicas de lectocomprensión.

Para realizar la actividad, junto con el texto latino se les proveyó a los estudiantes la traducción al español de los versos 102-211 (que no reproducimos aquí por motivos de espacio).

Publio Virgilio Marón, *Eneida*, libro 8, vv. 102-211, selección (Mynors 1990 [1969]):

vv. 102-104:

Forte die sollemnem* illo rex Arcas* honorem
Amphitryoniadae magno diisque ferebat
ante urbem in luco.

[...]

vv. 185-190:

Rex Euandrus ait: “Non haec sollemnia nobis,
has ex more dapes, hanc tanti numinis aram
uana superstitio ueterumque* ignara deorum

imposuit: saeuis, hospes Troiane, periclis
seruati facimus meritosque nouamus honores.
Iam primum saxis suspensam hanc aspice rupem!

[...]

vv. 193-194:

Hic spelunca fuit uasto summota recessu
semihominis Caci...

[...]

vv. 197-210:

Huic monstro Volcanus erat pater.
Attulit et nobis aliquando aetas
auxilium aduentumque dei. Nam maximus ultor
tergemini nece Geryonae spoliisque superbus
Alcides aderat taurosque hac uictor agebat
ingentes*, uallemque boues amnemque tenebant.
At furis Caci mens effera
quattuor a stabulis tauros
auertit, totidem iuuenas.
Atque hos
raptor saxo occultabat opaco. [...]"

Consignas:

1) Marcar en el texto latino los nombres propios y adjetivos gentilicios que hacen referencia a personajes del relato; a continuación, escribir glosas explicativas, indicando de qué personaje se trata, por qué se lo llama así y cómo interviene en el pasaje.

2) Ubicar en la traducción al español los pasajes correspondientes a los vv. 102-104, 185-190 y 193-194; a continuación:

a) Cotejar el texto latino con su traducción, tratando de deducir las correspondencias entre las palabras de ambas lenguas.

b) Reescribir el texto latino en prosa, adecuando el orden de palabras al de la traducción.

c) Identificar palabras o estructuras añadidas en la traducción, que no se encuentran en el texto latino.

d) Analizar sintácticamente el texto latino reordenado.

e) Analizar morfológicamente las palabras del texto latino reordenado.

3) Analizar morfosintácticamente y traducir los vv. 197-210.

Actividad de mediación para cursos de Filología Latina (FFyL, UBA, 2016-2019)

Esta asignatura de la orientación en Letras Clásicas de la carrera de Letras se propone principalmente introducir a estudiantes avanzados en el estudio de la crítica textual de la literatura romana. A tal efecto, parte del primer cuatrimestre se dedica al estudio de la tradición manuscrita de Lucrecio, cuyo poema *Acerca de la naturaleza de las cosas*, editado por Karl Lachmann en 1850, presenta un *stemma* bastante claro y es uno de los primeros textos de la literatura latina a los que se aplicó el método crítico. En las clases se comparan ediciones del poema y se analizan aparatos y

prólogos críticos escritos en latín. La lectura de los prólogos se realiza principalmente con los siguientes objetivos:

- Que los alumnos se familiaricen con las convenciones y el vocabulario técnico de este género académico característico de la filología clásica.
- Extraigan información acerca de la tradición manuscrita de las obras.

Este tipo de texto se presta pues para un abordaje diferente del que suele guiar la lectura de textos literarios latinos. En consecuencia, al leer el prefacio de la edición de Martin (1963 [1953]) de Lucrecio, en lugar de hacer el análisis sintáctico y la traducción habituales, se propone primero leer el texto párrafo por párrafo en latín y luego contestar una guía de lectura, cuyas respuestas, al ponerse por escrito, conforman una paráfrasis en español. Por ejemplo:

Codicem membranaceum Leidensem Vossianum Latinum fol. 30 (O) saeculo nono scriptum, antequam ad Isaacum Vossium pervenit, saeculo decimo quinto exeunte Moguntiae fuisse docet subscriptio ‘Iste liber pertinet ad librarium Sancti Martini ecclesie Maguntine. LV. I. M. Syndicus subscripsit anno 1479’. Continet autem litteris minusculis scriptus 192 folia vicenis versibus implens paginas. Rubricator, qui capitula et litteras initiales minio explevit, complures nescio qua de causa distinxit versus ut titulos (2, 42 sq. 94. 502. 608. 710. 809. 887. 909. 962. 1012. 1023. 1112; 3, 672a. 759. 805. 905. 949). Quos tamen ex parte quidem iam in exemplari ita scriptos fuisse elucet ex eo quod Q quoque 2, 42 sq. omnesque libri tertii versus allatos omisit et ex manuscriptis Italicis 2, 42 sq. 94 omisit L, 3, 905 A, 3, 672 a F. Correctorum veterum qui mendis tollendis operam navaverunt alter scribendi genere Saxonico usus (O²) permulta correxit ita, ut plerumque cum J codice conspiret. Qua in re alterius familiae (Q) exemplum adhibuisse eum eundemque scholia quoque adscripsisse Hermannus Diels praef. XIII sq. contendit quidem, minime tamen mihi probavit; immo secernendum esse correctorem ab interprete vel interpretibus neque Othlonem Emmeramensem, quem utrumque munus in Oblongo suscepisse statuit Diels auctore Tangelio, correctoris quidem officio functum esse Antonius Chroust rei paleographicae peritissimus mihi persuasit; eundem ipsum Oblongo scholia adscripsisse neque negem neque defendam. (Martin 1963: V-VI)

Guía de lectura:

- 1) Indicar nombre, fecha de composición, tipo de letra, cantidad de folios y de versos por folio del códice O.
- 2) ¿Dónde estuvo el códice O antes de llegar a manos de Isaac Vossius? ¿Cómo se sabe esto?
- 3) ¿Qué particularidad presenta la labor del *rubricator* en este códice?
- 4) ¿A qué se debe esta particularidad? ¿De dónde se extrae esta conclusión?
- 5) ¿Cuántas manos correctoras se distinguen en O? ¿Qué características presenta cada una de ellas?
- 6) Según Diels, ¿a qué recurrió O² para realizar su trabajo?
- 7) Según Diels, ¿quién fue el corrector y comentador de O²? ¿En qué autoridad se basó para sostener esto?
- 8) ¿Martín es partidario de esta hipótesis de Diels?
- 9) ¿En qué autoridad se basa Martín para sostener esta opinión?
- 10) ¿Qué sostiene esta autoridad?

MARIANA S. VENTURA es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Profesora Adjunta regular de *Lengua y Cultura Latinas I a V* en esta casa de estudios, y como Profesora titular de *Introducción a la Lengua y la Literatura Latinas, Latín I y Latín III* en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Se ha especializado en el estudio de la poesía bucólica romana postvirgiliana y en la didáctica del latín, área en la que dirige proyectos de investigación desde 2011. Entre sus publicaciones, cabe mencionar el libro *Retórica y crítica literaria en Grecia y Roma (30a.C.-166d.C.)*, publicado en coautoría con Josefina Nagore, María Eugenia Croglano *et al.* en 2016.

Bibliografía

- ADAMS, James N. 2004. *Bilingualism and Latin language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AGUILAR MIQUEL, Julia. 2015. “La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula”. *Thamyris*, n.s. Vol. 6, 137-65.
- BANNIARD, Michel. 2008. “Language and communication in Carolingian Europe”. En McKitterick, Rosamond (ed.), *The New Cambridge Medieval History. Volume II c. 700-c. 900*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 695-708.
- BLACK, Robert. 2003. *Humanism and education in Medieval and Renaissance Italy. Tradition and innovation in Latin schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COCE, María Victoria y Mariana S. VENTURA. 2016. “Yo no quiero ser traductor: la traducción como estrategia didáctica en la enseñanza de latín en el nivel superior”. *Stylos*. Vol. 25, 34-49.
- CONTRENI, John J. 2008. “The Carolingian Renaissance: Education and literary culture”. En McKitterick, Rosamond (ed.), *The New Cambridge Medieval History. Volume II c. 700-c. 900*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 709-57.
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DICKEY, Eleanor. 2012. *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana, edited with introduction, translation, and commentary*. Cambridge: Cambridge University Press. Vol. I.
- _____. 2016. *Learning Latin the Ancient Way*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GAYRAUD, Michel. 2010. “L'apprentissage du grec et du latin dans l'Empire romain d'après un manuscrit de la Bibliothèque Universitaire de Montpellier”. *Bulletin de l'Académie des Sciences et Lettres de Montpellier*. Vol. 41, 35-44.
- GLARE, P. G. W. 2006 [1983]. *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: At the Clarendon Press.
- GOETZ, Georgius. 1887. *Corpus glossariorum Latinorum, Vol. III: Hermeneumata Pseudodositheana*. Leipzig: In aedibus B.G. Teubneri.
- JAKOBSON, Roman. 1992 [1959]. “On linguistic aspects of translation”. En Schulte, Rainer y John Biguenet (eds.), *Theories of translation. An anthology of essays from Dryden to Derrida*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press, pp. 144-51.

-
- JONES, Peter V. y Keith C. SIDWELL. 2018 [1986]. *Reading Latin. Text and vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LADMIRAL, Jean-René. 1972. “La traduction dans l’institution pédagogique”. *Langages*. Vol. 28, 8-39.
- LAVIOSA, Sara. 2014. *Translation and language education*. Londres-Nueva York: Routledge.
- LEONHARDT, Jürgen. 2013 [2009]. *Latin. Story of a world language*. Cambdridge, Mass.-Londres: The Belknam Press of Harvard University Press. Trad.: Kenneth Kronenberg.
- LIDDELL, Henry George; Robert SCOTT; Henry STUART JONES y Roderick MCKENZIE. 1940. *A Greek-English Lexicon*. Oxford: At the Clarendon Press.
- MARTIN, Joseph. 1963 [1953]. *T. Lucreti Cari De rerum natura libri sex*. Leipzig: In Aedibus B.G. Teubneri.
- MAROUZEAU, Jules. 1943. *La traduction du latin. Conseils pratiques*. París: Société d’Édition “Les Belles Lettres”.
- MULLEN, Alex. 2011. “Latin and other languages: Societal and individual bilingualism”. En Clackson, James (ed.), *A companion to the Latin language*. Malden-Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 527-48.
- MUT Y ARBÓS, Joan. 2017. “En torno a la didáctica de las lenguas clásicas: qué, cómo y para qué”. *Estudios Clásicos*. Vol. 151, 157-78.
- MYNORS, R.A.B. 1990 [1969]. *P. Vergili Maronis opera*. Oxford: E Typographeo Clarendoniano.
- ØRBERG, Hans Henning. 1954. *Lingua latina secundum naturae rationem explicata*. Copenhagen: Naturmetodens Sproginstitut.
- _____. 2003 [1991]. *Lingua Latina per se illustrata*. Grenaa, Dania: Domus Latina. 2 Vol.
- _____. 2018 [1998]. “Appendice C. De via Latine docendi per exempla (postfazione di Hans H. Ørberg)”. En Miraglia, Luigi (ed.), *Nova via. Latine doceo. Guida per gl’insegnanti. Parte I: Familia Romana*. Roma: Edizioni Accademia Vivarium Novum, pp. 217-21.
- ROUSE, William Henry Denham y Reginald BAINBRIDGE APPLETON. 1925. *Latin on the direct method*. Londres: University of London Press.
- ROCHETTE, Bruno. 1998. “Le bilinguisme gréco-latin et la question des langues dans le monde gréco-romain. Chronique bibliographique”. *Revue Belge de Philologie et d’Histoire*. Vol. 76, N° 1, 177-96.
- _____. 2007. “La question des langues dans l’Empire romain. L’enseignement du latin et du grec dans l’Antiquité”. Trabajo presentado a la Conferencia Científica *Les langues d’Europe. Penser et enseigner le multilinguisme dans l’Empire romain*. Journée d’étude du SCEREN-CRDP. Lille, 5 de diciembre.
- VENTURA, Mariana; María Victoria Coce; Verónica Iribarren; Marcela Nasta y Sara Paulin. 2018. *La historia de Roma y sus relatos. Textos y ejercitación para los trabajos prácticos de Lengua y Cultura Latina I*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (serie Fichas de Cátedra).
- WHEELOCK, Frederic M. y Richard A. LAFLEUR. 2011. *Wheelock’s Latin (seventh revised edition)*. Nueva York: Collins Reference.
- WINTERBOTTOM, Michael. 1970. *M.Fabi Quintiliani Institutionis oratoriae libri XII*. Oxford: E Typographeo Clarendoniano. 2 Vol.