

OTRA VÍA AL LATÍN. TESTIMONIOS Y RECURSOS

ANOTHER WAY TO LATIN. TESTIMONIES AND RESOURCES

Sergio Antonini
Universidad de Buenos Aires
sergioantonini@hotmail.com

Verónica Díaz Pereyro
Universidad de Buenos Aires
prof.diaz.pereyro@gmail.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Latín

Didáctica

Ørberg

Lenguas clásicas

Métodos de enseñanza

Nos proponemos en este artículo compartir una experiencia de aprendizaje en la Academia Vivarium Novum (Italia), donde vivimos varias semanas de inmersión en la lengua latina durante el curso de verano ofrecido por esa institución en base al método de Hans Ørberg. En ese contexto, la necesidad cotidiana de comunicarnos con compañeros y docentes hablantes de lenguas muy diversas influyó decisivamente en el desarrollo de competencias activas en latín. Como resultado de esta experiencia –que no tiene como objetivo último producir latinohablantes, sino facilitar un dominio más natural de la lengua–, advertimos que nuestras habilidades como lectores de textos originales habían mejorado sensiblemente.

En los últimos años, los métodos inductivo-contextual y comunicativo han despertado gran interés en la comunidad académica global –con especial vigor en Europa y EE.UU.– y han comenzado a difundirse rápidamente por colegios y universidades, por su probada eficacia como facilitadores para el acercamiento a los textos. Es nuestra intención también poner a disposición de los lectores interesados diferentes recursos vinculados con estos métodos, que pueden ayudarlos a iniciar una experiencia personal enriquecedora con ellos.



∞ **ABSTRACT**

∞ **KEYWORDS**

Latin
Didactic
Ørberg
Classical languages
Teaching methods

The aim of this paper is to share a learning experience at the Vivarium Novum Academy (Italy), where we spent several weeks of immersion in the Latin language during a summer course based on Hans Ørberg’s method. In that context, daily need to communicate with colleagues and teachers who speak different first languages determined the development of active skills in Latin. As a result of this experience –which does not have as its ultimate goal to produce Latin speakers, but to supply a more natural mastery of the language–, we noticed that our abilities as readers of original texts had improved significantly.

Recently, inductive-contextual and communicative methods gave rise to a great interest among global academic community –specially in Europe and the US– and spread rapidly through colleges and universities, because of their proven effectiveness in facilitating approach to texts. It is also our intention to make available to the interested reader different resources linked to these methods, which can help them start an enriching personal experience.

Recibido: 24/09/2019
Aceptado: 17/11/2019

*È un osso duro per me. Sapete perché?
Lo devo studiare ma non lo posso parlare.
“Che me ne faccio del latino?”*

Gianni Morandi, 1963

A pesar de ser considerado una lengua “muerta”, lo cierto es que el latín no solo sigue vivo en las lenguas romances –que son, como señala Stroh (2012: 21), “el latín real de la actualidad”–, sino que continúa, aún hoy, ejerciendo sobre muchos un atractivo enorme, tanto por su rol en la cultura occidental, como también –por qué no señalarlo– en virtud de su intrínseca belleza. Por una u otra causa, y a pesar de las políticas educativas que han buscado erradicarlo, el latín todavía se enseña en algunos colegios y universidades.

No es infrecuente, sin embargo, escuchar cuestionamientos sobre la pertinencia o la utilidad del latín. E incluso quienes podríamos considerarlos injustificados, habida cuenta de las inmensas bondades de la lengua, percibimos detrás de esto un verdadero e insoslayable problema y debemos reconocer que también para nosotros el trayecto académico por la lengua latina ha implicado un desbalance entre costo y beneficio.

Esos cuestionamientos se observan, por ejemplo, en los resultados de una encuesta¹ realizada este año a alumnos y exalumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA). A la primera pregunta, “¿Creés que los colegios secundarios deberían tener Latín como materia?”, la mayoría (un 42,2%) contestó “algunos”; un 35,5% contestó “sí”, mientras que un 22,3% contestó “no”.

Varias de las personas encuestadas manifiestan frustración por el enorme esfuerzo que implicó para ellas el estudio de una gramática que finalmente no rendía los frutos esperados, ya que nunca lograron comprender un texto sin tener a mano *instrumenta studiorum* (auxiliares como diccionarios o gramáticas). Un/a exalumno/a (la encuesta era anónima) que ingresó al CNBA en 2011 lo explica de esta manera: “La materia Latín no es simple, representa una gran dificultad para los estudiantes, y requiere tiempo y dedicación. Todo eso para que luego no podamos aplicar el conocimiento a nuestras vidas”.

Al preguntarse: “Según tu experiencia, ¿qué cambiarías en la forma de enseñar y de aprender Latín en el secundario?”, varios proponen un uso más activo de la lengua y menos centrado en la gramática: “Buscaría que los alumnos puedan hablar latín básico. Yo no puedo decir ni ‘¿hola, cómo estás?’”, porque todo lo que vi fueron textos literarios. Falta oralidad, queda muy lejana e inaccesible la lengua” (ingresó en 2011); “Quizás habría que pensar en estrategias para volver significativo el aprendizaje de latín en la escuela media. [...] ¿O darle más lugar a la literatura y cultura clásica [...] y resignar un poco la gramática?” (ingresó en 2000).

Hemos de admitir, al menos, que es muy difícil que un estudiante comprenda la utilidad de una lengua si no logra usarla con un mínimo de autonomía.

En su libro *La extraña Odisea*, el español Carlos Martínez Aguirre presenta, a modo de confesión, lo medular del problema que señalamos:

los licenciados de Clásicas, después de cinco años de esforzados estudios, no solo solemos ser incapaces de expresarnos con una mínima corrección en latín y griego [...] sino, lo que es peor, de leer con comodidad los libros escritos en estas lenguas sin necesidad de echar mano continuamente de un diccionario o de ediciones bilingües (Martínez Aguirre 2015: 8).

Algunos han justificado esta incapacidad aduciendo la dificultad de las lenguas clásicas y un estudio personal insuficiente. Sin embargo, consideramos desacertado atribuir la ‘culpa’ a las lenguas mismas o a los que quieren acceder a ellas, cuando hay tantas experiencias exitosas en el dominio de lenguas extranjeras ‘complejas’ y remotas para un hispanohablante. ¿Con qué fundamento sostendríamos que el latín puede resultarle más difícil que, por ejemplo, el chino?

Fue el continuo perfeccionamiento de los métodos en uso, sobre la base de avances significativos en la comprensión del proceso de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, lo que ha facilitado el acceso a un dominio satisfactorio de las lenguas modernas. Si las lenguas clásicas fueran, en efecto, más complejas que estas, como se dice, ¿no habría una necesidad mayor de desarrollar métodos capaces de allanar esta barrera? Sin embargo, para nuestro asombro, el panorama es muy distinto. No solo se sigue enseñando tal como se aprendió y como aprendieron antes los profesores de los profesores hasta varias generaciones atrás, sino que rara vez se han

¹ Esta encuesta fue realizada en el marco del Proyecto UBACyT “Didáctica del latín, ayer y hoy: contextos, actores, métodos, materiales” (cód. 20020170200236BA), dirigido por la Profesora Mariana Ventura. La encuesta todavía está abierta y puede responderse aquí: <<https://forms.gle/xUHIpCZa4JJRoCb9A>>.

evaluado en profundidad los resultados reales del método vigente. Por ende, tal vez no hemos querido ver la navaja de Ockham, y la verdadera falencia esté en realidad en la metodología.

En este sentido, una encuesta realizada el año pasado entre estudiantes de Letras Clásicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) confirma que, en opinión de estos, hay un problema con el método utilizado: un 44,4% considera que la metodología es “mala”, y un 77,8%, que existen métodos mejores. Entre las respuestas a la pregunta: “¿Qué aspectos de la orientación creés que se deben mejorar?”, la metodología aparece como una constante: “el aprendizaje de memoria me parece que hoy en día está obsoleto”; “no pueden dar solo sintaxis en Clásicas”; “el método filológico no sirve para aprender lenguas”.

Seguramente, algún graduado de nuestras casas de estudio podría confirmar lo que señala el citado Martínez Aguirre: se acepta como algo irremediable el hecho de haber adquirido una competencia lingüística insatisfactoria,

como si las lenguas clásicas fueran solo accesibles a unos pocos hiperbóreos, grandes gurús de la filología, mientras que el resto de los mortales nos tenemos que conformar con revolotear alrededor de la morfología y la sintaxis, pero sin poder llegar nunca a dominar las lenguas totalmente (Martínez Aguirre 2008: 1).

El método que en su momento se adoptó en virtud de sus prometidas competencias lectoras está formando, pues, letrados incapaces de leer autónomamente y de corrido un texto clásico en su lengua original. Y por pudor, por falta de determinación o por lo que fuera, se ha naturalizado este estado de cosas y poco se hace para llegar a un diagnóstico certero y diseñar una estrategia superadora.

El método de gramática-traducción²

En sintonía con el decisivo desarrollo de la filología, surgieron en el siglo XIX nuevas propuestas metodológicas presentadas como vías racionales y más eficientes para el aprendizaje de las lenguas clásicas; entre estas, el método que Heinrich Ollendorff aplicó al latín hacia 1840, fuertemente basado en la explicación y el análisis gramatical desde un enfoque deductivo (primero se presentan las reglas gramaticales y después se las pone en funcionamiento) y en el ejercicio de la traducción. Esta es el fundamento del método hegemónico hasta hoy, conocido como “método tradicional” o “de gramática-traducción”. Según sus criterios, los manuales se organizan en capítulos que exponen temas gramaticales, ejemplificados y ejercitados mediante textos de dificultad creciente, que el estudiante debe traducir con la ayuda de un vocabulario bilingüe. Si bien defendidas todavía por Ollendorff, las prácticas oral y auditiva fueron dejándose definitivamente de lado, junto con la composición escrita.

Según el análisis de Miraglia (2013: 9-10), este método es producto de varios factores. En primer lugar, la *Formale Bildung*, pregonada por el prusiano Wilhelm von Humboldt, que valoraba la enseñanza de las lenguas clásicas en función de sus supuestos beneficios colaterales: su estudio era una excelente “gimnasia mental” que permitía desarrollar habilidades analíticas. En segundo lugar,

² Para una reseña de los métodos de enseñanza del latín utilizados hasta el siglo XIX, remitimos al trabajo de Mariana Ventura que integra la presente sección “Enseñanza”.

las ideas ilustradas y luego positivistas de aplicar un método “científico” a cualquier estudio y disciplina. En tercer lugar, los avances de la lingüística histórica y de la filología clásica. Y por último, la necesidad de implementar un nuevo método que desvinculara el latín de la Iglesia Católica.

El método fue pronto muy criticado por diversos estudiosos, sobre todo ingleses e italianos, que objetaron que no producía los resultados esperados.³ Según explica Martínez Aguirre, “las consecuencias del proyecto de Humboldt para la enseñanza de las Clásicas fueron que lo que antes todos los chicos aprendían en unos pocos años sin demasiado esfuerzo, ahora costaba diez durísimos cursos a razón de dieciséis horas semanales” (2015: 86).

Lo llamativo es que las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el método de gramática-traducción siguen siendo las mismas desde que este se puso en práctica, según señalaron ya grandes estudiosos del área desde comienzos del siglo XX,⁴ y coinciden con las respuestas a las encuestas mencionadas en nuestra introducción.

Estos mismos problemas pueden vislumbrarse en los títulos de algunos manuales del siglo XX en adelante, que suponen desde su paratexto cierta dificultad o sufrimiento vinculados con el aprendizaje de esta lengua y que ellos se proponen allanar: *Cornelie ou Le latin sans pleurs*, de S. Reinach (1900); *Latin Made Simple*, de R. Hendricks (1962); *Le latin sans peine*, de C. Desessard (1966); *The complete idiot's guide to learning Latin*, de N. Harwood (2000); *Sic et simpliciter*, de S. Nicola y F. Nicco (2005); *Latin demystified*, de R. Prior (2007), etc. Otros, en cambio, enfatizan la necesidad de promover métodos novedosos o actuales: *Latin for Today*, de M. Gray y T. Jenkins (1933); *Lingua Latina. Moderna Methodus*, de B. Juanes (1963); *Latin for the new Millennium*, de M. Minkova y T. Tunberg (2008); *Nova via. Latine doceo. Guida per gl'insegnanti*, de L. Miraglia (2009).

Métodos naturales: alternativas frente al “tradicional”

1. El método directo

Hacia 1890, los estudios de Otto Jespersen, miembro de la *International Phonetic Association*, se manifestaron contrarios al método de gramática-traducción y propusieron recuperar el uso activo de las lenguas para la comunicación, según los principios naturales de su aprendizaje. Estos métodos fueron, por esa razón, conocidos como “naturales”.

El método denominado “directo” pertenece a este grupo. En este método,⁵ el eje de estudio es la comprensión de textos de dificultad creciente. Se evita en todo momento la traducción a la lengua materna y es fundamental el conocimiento del léxico básico. Los contenidos gramaticales son limitados al comienzo y se aprenden de manera inductiva. Los progresos de los alumnos se evalúan no por sus conocimientos teóricos, sino por su comprensión textual. Estos principios retoman la tradición de los humanistas y de los jesuitas en la enseñanza del latín como segunda lengua.

³ Cf. Miraglia (2013: 13-19).

⁴ Cf. Miraglia (2013: 13-30).

⁵ Según explicación de Corrado Calvano en el capítulo “Ridefinizione degli obiettivi didattici e necessità di sperimentazioni metodologiche nell'insegnamento delle lingue classiche”. Citado por Del Col (1998: 97).

El más importante representante de este método fue sin duda William H. D. Rouse, cofundador de la *Loeb Classical Library*, quien buscó aplicarlo al estudio de las lenguas clásicas como alternativa frente al de gramática-traducción, cuyos resultados criticaba profundamente. Gracias a sus libros sobre la didáctica de estas lenguas (algunos de ellos escritos junto a Reginald Appleton y otros), el método directo se difundió con éxito en Inglaterra y EE.UU. Rouse fue asimismo pionero en la incorporación de grabaciones al aprendizaje de las lenguas, al preparar a comienzos de siglo XX el curso de latín para la compañía *Linguaphone*.⁶

Así resumen en pocas palabras Rouse y Appleton el proceso de aprendizaje según el método directo: “The simpler the vocabulary, the easier it is to practise accidence and syntax: one thing is done at a time. The process is: first imitation, next imitation with a difference, lastly the use of what has been so learnt” (1925: 3). El uso oral de la lengua es, por ende, fundamental para que los estudiantes logren captarla en todas sus dimensiones y no simplemente en su forma escrita. Además, como señala Rouse, “the chief benefit is the effect on ordinary boys in the earlier stages, who can take pleasure and pride in their work when they feel able to use it” (1916: 706).

2. Los métodos *Reading* (o “de inmersión repetitiva”)

Herederos de los avances de Rouse, estos métodos introducen la gramática de manera inductiva, aunque los manuales empleados son bilingües. Los más difundidos entre ellos son el *Cambridge Latin Course* (del *Cambridge School Classics Project*, 1970), *Ecce Romani* (de G. Lawall (ed.), 1971), *Reading Latin* (de P. Jones y K. Sidwell, 1986), y el *Oxford Latin Course* (de M. Balme y J. Morwood, 1987).

Los capítulos comienzan por presentar textos elaborados por los autores del manual, de complejidad y extensión crecientes, que los alumnos deben traducir con ayuda de una lista de vocabulario por capítulo. El *Cambridge Latine Course* incluye algunos *colloquia personarum* (diálogos que pueden ser dramatizados). Leído el texto, los estudiantes deben inferir normas de morfología y de sintaxis, a partir de su uso repetitivo en los pasajes. A continuación o al final del libro, se presenta una sistematización de las normas (en lengua vernácula). Se hace especial hincapié en la lectura en voz alta y la memorización de ciertas locuciones u oraciones, casi nunca de palabras fuera de contexto.

En nuestro país, son aún de uso corriente los manuales de Marta Royo (*Latín 1. Lengua y civilización*, 1983; *Latín 2. Lengua y Civilización*, 1987), que incluyen algunas actividades empleadas por estos métodos y que intentan guiar al alumno para una comprensión inductiva de la gramática.

Métodos como los diseñados por la compañía francesa *Assimil* (en el caso del latín, *Le latin sans peine*, de C. Desessard, 1966) o el *Manuel de latin audio-oral* de Claude Fiévet –que López de Lerma (2015: 79) llama “audio-orales”– podrían ser considerados en esta categoría, en virtud del tipo de actividades y ejercicios que plantean, y de cómo se van presentando los contenidos gramaticales. En estos, sin embargo, el contacto con los textos se da en primer lugar a través de la audición: se insiste en la lectura y relectura en voz alta, y en la escucha del texto leído por el profesor o suministrado en grabaciones, para que las estructuras y locuciones sean incorporadas

⁶ Las grabaciones que acompañaban el curso, a cargo del mismo Rouse y sus alumnos del *Perse School Cambridge*, están disponibles en <https://archive.org/details/78_latin-lesson-2_dr-w-h-d-rouse-and-boys-of-the-perse-school-cambridge_gbia0072066>.

casi mecánicamente. La traducción, que está disponible desde el comienzo, se va abandonando progresivamente.

3. El enfoque comunicativo y el método inductivo-contextual

Como señala Savignon (1991: 265), este enfoque prioriza el desarrollo de una capacidad lingüística funcional a través de la participación activa del estudiante en situaciones comunicativas. Para esto, se emplean textos que reflejan el uso habitual de la lengua en situaciones de la vida cotidiana, se procura que los recursos adquiridos vehiculen experiencias personales de los participantes para que se impliquen emocionalmente, y se fomentan actividades fuera del aula que aporten nuevos contextos comunicacionales. Se proponen dramatizaciones, juegos de rol, otro tipo de juegos y toda clase de interacciones comunicativas entre los estudiantes.

En tanto *enfoque*, esta perspectiva puede atravesar y complementar diversos métodos, y esto ha sido clave en los avances en la enseñanza de segundas lenguas que señalábamos en la introducción. De hecho, se considera hoy en día la vía más efectiva para desarrollar en el menor tiempo posible las destrezas oral, auditiva y de lectura-escritura, y por ese motivo es la más usada para el aprendizaje de lenguas modernas.

Sin embargo, la aplicación de este enfoque al aprendizaje de las lenguas clásicas es problemática, porque el objetivo fundamental de su estudio no es la comunicación oral, sino el acceso a los textos. Por otra parte, la centralidad de las situaciones comunicativas requiere referir un mundo actual de realidades ajenas al horizonte del latín, lo que lleva a discusiones estériles o intrascendentes sobre cuestiones lexicales, u otras que desvían la atención del foco fundamental.

El método que, reteniendo lo más sustancial de los avances anteriores, presta especial atención a la especificidad de la enseñanza de las lenguas clásicas es el llamado inductivo-contextual. Por un lado, propone, a través de un texto cuidadosamente elaborado, un contexto no solo lingüístico sino también cultural, que sirve a su vez de marco a las situaciones comunicativas de la ejercitación. Por otro, pone el foco en las capacidades del participante para incorporar, mediante su frecuentación, las estructuras de la lengua. El ejemplo más perspicuo y conocido de esta propuesta metodológica es el método de latín desarrollado por el danés Hans Ørberg (1920-2010).

4. El método Ørberg⁷

El libro de Ørberg apareció en 1955 bajo el título *Lingua Latina secundum naturae rationem explicatam* y en los años sesenta tuvo buena repercusión en Europa occidental, tanto en los colegios secundarios como en las universidades.⁸ Luego de una revisión, fue reeditado en 1990 con el título que conocemos, *Lingua Latina per se illustrata* (LLPSI).

El curso está estructurado en dos partes, que se corresponden con dos volúmenes. En el primero, *Familia Romana*, se presenta la vida cotidiana de una familia romana del siglo II de nuestra era, y el relato nos va introduciendo de manera amena en distintos aspectos de la cultura romana.

⁷ En este apartado seguimos fundamentalmente el análisis de Marco Ricucci (2013). A este artículo remitimos a quienes deseen ampliar la información.

⁸ Según una reseña (Hoder, Erik. 1967. “*Lingua latina secundum naturae rationem*”. *The Classical World*, Vol. 61, N° 2, 47) citada por Ricucci (2013: 33).

Cada capítulo está acompañado de tres juegos de ejercicios, de los cuales el primero apunta a fijar el vocabulario; el segundo, a afianzar las estructuras gramaticales, y el tercero, a verificar la comprensión del texto. Al concluir esta primera parte, se supone que el estudiante incorporó un léxico de 1.500 palabras y tiene un panorama completo de morfosintaxis esencial.

El segundo volumen, *Roma Aeterna*, es básicamente una antología de textos clásicos ligeramente adaptados (de Virgilio, Tito Livio, Eutropio, Salustio, Horacio y Cicerón, entre otros), que propone un recorrido por la historia de Roma y presenta diversos aspectos de su cultura. A medida que nos acercamos al final del volumen, los textos van apareciendo sin ninguna adaptación, y al concluirlo, el estudiante maneja 2.500 palabras más.

Herederero del método directo, el método Ørberg prevé la profundización de los contenidos morfosintácticos, pero lo hace en la lengua meta y evitando en todo momento la traducción. En lugar de esta, se ponen en juego otras estrategias para chequear la comprensión de los textos: al estudiante se le pide que resuma el texto, que lo explique, que responda todo tipo de preguntas de comprensión, siempre en latín.

De esta manera,

Práctica y teoría de la lengua no se separan nunca en *Lingua 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 [...] Una vez fijadas de este modo las nociones aprendidas a través de un uso activo de la lengua, estas 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 (Miraglia 2013: 51).

Cuando uno acompaña de cerca el proceso, observa que las palabras de Miraglia, lejos de ser una declaración de principios o un desiderátum, se verifican realmente en el progreso diario y efectivo de los participantes. Los autores de este artículo han constatado con sorpresa cómo personas de todas las edades, muchas sin ningún conocimiento previo de la lengua latina, adquirieron un dominio sólido de esta (lectura y competencias activas) durante los dos meses que duró la experiencia que se referirá más adelante.

La amplia difusión que está alcanzando este método, la pasión que despierta y, sobre todo, los excelentes resultados que puede mostrar, deberían ser razones suficientes para que nos preguntemos seriamente cuál es la clave de sus logros.

Marco Ricucci (2013: 41-48) ensaya una respuesta a partir de la teoría de la adquisición de un segundo lenguaje,⁹ de acuerdo con las seis hipótesis de su autor, Stephen Krashen. El texto de Ørberg se despliega, según Ricucci, en frases breves que contienen las estructuras-objetivo y que están basadas sobre un léxico frecuencial. Está meticulosamente diseñado de modo que no transgreda jamás la hipótesis del *input* comprensible ($i + 1$) de Krashen,¹⁰ asegurando, con la ayuda de glosas e imágenes marginales, que su mensaje sea eficazmente comprendido a través de la lectura. Asimismo, tanto la confianza que despierta en el estudiante la conciencia de sentirse capaz

⁹ SLA, *Second-language acquisition*.

¹⁰ Es decir, su cuarta hipótesis: quien maneja un nivel i de lengua adquirida es capaz de adquirir a continuación un nivel $i + 1$, de acuerdo al orden natural y previsible que postula la segunda hipótesis. En pocas palabras, solo puede haber comprensión y adquisición si la información lingüística nueva es apenas un poco más compleja.

de comprender el mensaje –sin la ansiedad que genera un texto propuesto como rompecabezas lingüístico–, como la motivación que despierta el placer de una historia atractiva, no hacen sino mejorar las condiciones emotivas y bajar los filtros de entrada.¹¹ Esto, a su vez, verifica la adquisición, permitiendo acelerar y profundizar el proceso.

Como bien señala Miraglia, los estudiantes

deben sentir a diario que se aproximan cada vez más a la meta: la lectura fluida y fácil de los textos de los autores [...] Una lectura que se asemeje a un verdadero diálogo, no a un desciframiento fastidioso. La finalidad última del curso es justamente esta: poner a los alumnos y alumnas en condiciones de leer la prosa (y, con un poco de agudeza, la poesía) latina con alegría y facilidad (Miraglia 2013: 7).

Dificultades para la implementación de los métodos naturales

La mayoría de quienes probaron los métodos naturales señala enfáticamente sus ventajas. ¿Por qué, entonces, no son más difundidos?

En España, según Aguilar Miquel (2015: 156), a pesar de los buenos resultados obtenidos con el método Ørberg, muy pocos docentes de nivel medio se atreven a implementarlo tal como está planteado, ya que temen que los alumnos no estén suficientemente preparados para rendir el examen de ingreso a la universidad, que consiste en realizar el análisis morfosintáctico de los textos y su traducción.¹²

Por su parte, Wills (1998: 34), que apoya el uso oral del latín, señala dos razones por las cuales sería difícil ponerlo en práctica. La primera: los temas que a los alumnos pueden resultarles interesantes para debatir quizás estén más allá de sus habilidades comunicativas –a lo que Coffee (2012: 260) responde que esas habilidades pueden ir desarrollándose a medida que avance su conocimiento del latín–. La segunda y más importante:

oral Latin requires teachers who are either proficient or humble. The real scandal of oral Latin is not that it is fun or trendy but that it reveals the dirty secret of our field: most of us do not know the language we are teaching as well as undergrads in Russian or Arabic know the languages they are studying. [...] Since most teachers are only at the ACTFL ‘Intermediate Low’ proficiency [...], we dare not engage in any activity which would expose our weakness. We will not advance very far in oral Latin use until we increase our own comfort with the language or adjust our perfectionist expectations for output (Wills 1998: 34).

Coffee (2012: 263) expone causas diferentes: primero, la poca incidencia que tiene en la elaboración de los planes de estudio la gran mayoría de los participantes de los cursos y seminarios sobre el uso activo del latín; segundo, la inercia de las estructuras institucionales; tercero, el prejuicio de los docentes de que el método es poco efectivo o demasiado difícil de aplicar. El

¹¹ De acuerdo a la quinta hipótesis de Krashen, la internalización de la información nueva se verifica solo bajo ciertas condiciones emotivas que tornan al individuo más receptivo.

¹² Rimbault (2012) refiere su experiencia con el método Ørberg en Francia y responde también a varias objeciones contra su implementación.

dilema que se les presenta es cómo mantener el rigor del método de gramática-traducción y a la vez aprovechar los beneficios de un uso activo de la lengua.

El autor cita más adelante una ponencia de Stephen Berard, quien logró combinar en su planificación docente ambos métodos. En la misma línea que Wills (1998), Berard expone un principio que creemos fundamental para la aplicación del método en las aulas: “Although the teacher will not have native-level fluency, he/she will be able to do this teaching credibly and creditably if he/she makes it clear to the students that both teacher and students are on a learning adventure”.¹³

Una experiencia de inmersión plena: la Academia *Vivarium Novum*

Si bien con trayectos formativos disímiles, quienes escriben este artículo comparten tanto un grado similar de frustración en las experiencias con el método de gramática-traducción, como también la certeza de que la aprehensión de la lengua latina como sistema en funcionamiento y un grado satisfactorio de autonomía en su manejo fue resultado del tiempo acotado y gratuito de una ‘inmersión’ según el método Ørberg. Esta se dio cuando viajaron (Sergio Antonini, en 2012 y Verónica Díaz Pereyro, en 2018) a la Academia *Vivarium Novum*¹⁴ –actualmente ubicada en la hermosa Villa Falconieri, en Frascati, Italia– para participar de las *scholae aestivae*, un curso de verano de dos meses con eje fundamental en los manuales y textos complementarios de Ørberg.

El curso es realmente intensivo. Las actividades programadas de lunes a sábado comienzan a las 8:00 a.m. con el desayuno y continúan hasta el fin de la cena a las 10:00 p.m. Además del curso de latín, que ocupa toda la mañana, se imparten clases de griego (en griego) y de *ars docendi*. Hay también un tiempo dedicado a la ejercitación en pequeños grupos, coordinados por exalumnos del curso anual de la Academia. Y para cerrar el día, un espacio destinado a la música y al comentario de poemas y textos originales. Los domingos se hacen excursiones a lugares arqueológicos, como el Foro Romano, la Vía Apia, Ostia antigua, el cementerio etrusco de Cerveteri, la Villa Adriana o Pompeya, donde se leen textos y se cantan *carmina* relacionados de algún modo con la visita.

Al momento de llegar, uno sabe que durante uno o dos meses no podrá hablar en su lengua materna. La inmersión plena implica el compromiso de comunicarse exclusivamente en latín, en todo momento, dentro y fuera de la *villa*, tanto con docentes como con compañeros. Recuperando la función de lengua franca que supiera tener, el latín permite así dialogar con compañeros de sitios tan disímiles como Brasil, Estados Unidos, Polonia, India o China. Estas prácticas conducen a desarrollar necesariamente las competencias activas en latín, si bien, como dijimos antes, este método no tiene como fin último formar hablantes de latín, sino facilitar un dominio más natural de la lengua.

En este sentido, en la práctica de la Academia, el método inductivo-contextual de Ørberg se pone en juego en un marco de inmersión y convivencia que posibilita sumarle varios elementos del enfoque comunicativo, que intensifican y aceleran el proceso. Evidentemente, los momentos

¹³ Berard, Stephen. “Perennial Latin in the Modern World: Where Should We Now Be Heading and Why?”. Citado por Coffee (2012: 264).

¹⁴ En adelante simplemente “la Academia”.

compartidos con estudiantes y docentes unidos por el amor común a las letras y el deseo de ser un poco mejores cada día son aspectos valiosísimos, y un factor fundamental para que la quinta hipótesis de Krashen se verifique,¹⁵ puesto que la mayor parte del tiempo uno está emotivamente involucrado y altamente receptivo.

La vía del arte

Un párrafo especial amerita, en nuestra opinión, el notable rol que pueden desempeñar las diversas expresiones artísticas en la aplicación de los métodos naturales. En el marco de la Academia, la música y el canto son recursos cotidianos y fundamentales, tanto para fijar las estructuras y el léxico de los capítulos de Ørberg como para el acceso a la poesía clásica. Con iguales objetivos se llevan a cabo actividades teatrales, como la representación de piezas ya escritas de pequeña o mediana envergadura (por ejemplo, los ya mencionados *Colloquia personarum* de Ørberg o las *Perse Latin Plays* de Reginald Appleton),¹⁶ o la improvisación de escenas vinculadas con los textos.

Pero más allá de los contenidos vehiculizados, tanto lingüísticos como culturales, la expresión artística demuestra ser un recurso eficaz —y los humanistas lo sabían muy bien— tanto para promover una actitud receptiva, como para facilitar una aproximación más directa a estructuras de difícil acceso por la vía analítica. En el caso de la poesía clásica, nos referimos a su elemento fundamental y frecuentemente descuidado: el ritmo.

Sin abundar sobre esta cuestión —que requeriría ser abordada específicamente—, consideramos que la cantidad de dificultades que se acumulan sobre el estudiante al momento de abordar la poesía latina es una consecuencia inevitable de las aproximaciones meramente intelectuales a la lengua, que no promueven desde el principio un trato asiduo con la sonoridad y materialidad de las palabras. Es sencillamente empobrecedor que la poesía clásica no suene porque la enseñamos despojada de su ritmo, y que esto ocurra porque no tenemos internalizada la prosodia, o porque nos hemos cerrado a los rudimentos de la música.¹⁷ Como señalamos en un trabajo anterior,

As deformações da *perversa institutio scholastica* que Wilfried Stroh critica (2008: 1) são devidas, em nossa opinião, à mesma negligência que West aponta no campo dos estudos clássicos: ter relegado a música a um lugar absolutamente marginal por muito tempo (Antonini 2019: 2).

La respuesta de la Academia a este problema ha sido, en nuestra experiencia, una de las mayores sorpresas. Siguiendo los pasos de Rouse, que daba gran importancia al canto en el proceso de formación,¹⁸ el joven profesor húngaro Özséb Tóth viene realizando la vasta y significativa tarea de

¹⁵ *Vide supra* nota 10.

¹⁶ Estas obras están disponibles, junto a otras de otros autores, en el sitio de la Academia: <<https://vivariumnovum.it/risorse-didattiche/propria-formazione/fabulae-scaenicae>>.

¹⁷ El reclamo de Martin West de incluir la música en los horizontes de los estudios clásicos es una idea directriz en la introducción de su renombrado libro *Ancient Greek Music* de 1992.

¹⁸ Testimonio de esto es la publicación de una antología de canciones en latín y griego para sus alumnos: *Chanties in Greek and Latin*. Disponible en: <<https://files.vivariumnovum.it/edizioni/libri/dominio-pubblico/Rouse%20-%20Chanties%20in%20Greek%20and%20Latin.pdf>>.

rastrear los antecedentes de esta práctica en el Renacimiento y épocas anteriores, y ha materializado sus resultados en un corpus de *carmina* musicalizados en distintas épocas, que recuperan y reflejan el ritmo poético original. A la cabeza de *Tyrtarion*, grupo de música integrado por alumnos de la Academia, propone y difunde este modo de aproximación, estimulando también la composición de nuevas obras con criterios de verosimilitud. Inspirado por él, se ha sumado como colaborador en esta tarea Sergio Antonini, coautor de este artículo, que ha incursionado también en la reconstrucción musical de poesía griega.¹⁹

El latín en Argentina desde 1880

Desde la consolidación del Estado moderno, y por diversas razones, la enseñanza y la difusión del latín en Argentina han experimentado una progresiva retracción que parece no haber concluido.²⁰ En 1905, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín V. González, suprimió el latín como materia obligatoria de las escuelas secundarias, con el argumento de que no había suficientes profesores capacitados para dictarla. Pasaron más de cuarenta años para que, durante la primera presidencia de Juan D. Perón, se incluyera nuevamente en el plan de estudios, ya que, según un decreto del Poder Ejecutivo citado por Del Col, este ofrece

un sólido cimiento para el dominio de la lengua castellana y de los demás idiomas enraizados en él; posee un indiscutible valor formal en la educación del pensamiento y su inclusión en el ciclo básico pondrá a los estudiantes en contacto con las fuentes originarias de la civilización de Occidente, en que se nutre nuestra cultura (Del Col 1998: 11).

En 1956, el gobierno militar redujo el latín al ciclo básico de algunos colegios secundarios, que destinaban a esta lengua dos horas por semana. Cuando se llevó a cabo el Seminario Nacional de Educación en 1960, comisiones compuestas por docentes de nivel medio y terciario redactaron documentos para defender los estudios humanísticos, en general, y el latín, en particular, pero no fueron tenidos en cuenta por el Ministerio.

Finalmente, en 1982, Latín dejó de ser materia obligatoria en los bachilleratos que aún lo conservaban, y en 1985 se modificó el plan de estudios de la carrera de Letras de la FFyL de la UBA, de manera que de cuatro niveles obligatorios de Latín y tres de Griego, los alumnos pasaron a cursar dos niveles cuatrimestrales en total, excepto para los que optan por la orientación en Letras Clásicas.

Frente a este escenario, uno puede preguntarse con Del Col (1998: 25-26) los motivos de esta decadencia. Según él, los métodos utilizados, memorísticos y centrados en la gramática, son la principal causa del desinterés y de la frustración de los alumnos que, a pesar del gran esfuerzo invertido en el estudio, no pueden acceder a los textos. En segundo lugar, la preeminencia de los saberes prácticos explica que la sociedad no logre captar la importancia de los estudios sociales y

¹⁹ Canciones de *Tyrtarion* en <<https://www.youtube.com/playlist?list=PL1273E23FBFFABCA8>>.

Canciones de Sergio Antonini en

<https://www.youtube.com/channel/UCf7qjgIiL7I7JLYpcmAHkgA?view_as=subscriber>

²⁰ Para un panorama más completo, remitimos al primer capítulo de la tesis doctoral de Domínguez, *Usos del latín en los procesos de configuración cultural y educativa del Cono Sur en el siglo XIX*.

humanísticos. Por otro lado, la asociación del latín con una enseñanza elitista, y la de la cultura clásica con los regímenes fascistas. Si bien pasaron veinte años desde que Del Col escribió su libro, la situación no parece haber cambiado demasiado.

Ante estos inconvenientes, algunos docentes argentinos buscaron recurrir a métodos diferentes para enseñar y aprender latín,²¹ como Raúl Lavalle, profesor en la Universidad Católica Argentina y la Universidad de Morón, que fundó en 2004 el *Circulus Latinus Bonaerensis*, en el cual, según cuenta en su artículo “¿Se puede cultivar el latín vivo?”, seis o siete personas se reunían para hablar en latín. Tanto él como su esposa, María Alejandra Pertini, profesora del Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE) y del CNBA, buscaron incorporar el latín vivo a sus clases, usando y alentando a sus alumnos a emplear nombres, palabras o frases en latín.

De modo similar, Gisela A. Carrera Fernández, profesora del ILSE y del CNBA, y coautora de este dossier, y Verónica Díaz Pereyro, coautora de este artículo y profesora del CNBA, proponen en sus clases un uso más activo de la lengua, enseñando a sus alumnos –y pidiéndoles que las pongan en práctica– frases de uso cotidiano, e intentan abordar algunos textos con menor mediación de la sintaxis.

En la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Lorenzo Langbehn hace ya varios años emplea *Familia Romana* en el dictado del único nivel de latín de la Licenciatura en Filosofía. Si bien las clases no son impartidas completamente en esta lengua, ejercita algunas destrezas orales y auditivas, y realiza algunos ejercicios adicionales, como traducciones del castellano al latín de textos que incorporan el vocabulario y las estructuras adquiridos en cada capítulo.

En la UBA, encuadrados en el proyecto UBACyT “Didáctica del latín: el problema de la traducción” (cód. 20020130200186BA),²² y en el marco del Instituto de Filología Clásica, se llevaron a cabo durante 2017 y 2018 los *Colloquia Bonaurensia*, talleres de práctica de latín oral y escrito,²³ coordinados por Sergio Antonini y Mariana Ventura. Primera experiencia de este tipo en nuestra Facultad, se propuso despertar el interés por nuevas metodologías y desarrollar competencias activas en la lengua entre quienes ya tenían conocimientos básicos de latín. Bajo la conducción inicial de Sergio Antonini, el método Ørberg fue implementado en encuentros semanales de dos horas, íntegramente desarrollados en latín, en los que se trabajaron los capítulos IX a XX de *Familia Romana* complementados con algunos textos fuente breves. Se procuró dar espacio suficiente a la ejercitación en grupos, al diálogo y a algunos juegos, incluyendo también la dramatización de algunos de los citados *Colloquia personarum* de Ørberg. Completaba la propuesta una aproximación musical a la poesía latina.

Además, como parte del proyecto UBACyT “Didáctica del latín, ayer y hoy: contextos, actores, métodos, materiales” (cód. 20020170200236BA), se realizaron, entre el 29 de julio y el 2 de agosto del presente año, los “*Colloquia Latina: Primer Encuentro Nacional de Inmersión en la Lengua Latina*”,²⁴ en el Centro Loyola, ex Colegio Máximo de los jesuitas en San Miguel. Pensado

²¹ Seguramente hay muchos más de los que nombraremos aquí. A ellos, les pedimos disculpas por desconocer su labor y les pedimos también que, si así lo desean, se pongan en contacto con nosotros para intercambiar experiencias.

²² Las actividades que pasamos a reseñar fueron coordinadas por una parte del equipo integrante de los proyectos UBACyT dirigidos por la Profesora Mariana Ventura.

²³ Más información en <<http://ifc.institutos.filo.uba.ar/evento/colloquia-bonaurensia-ii-taller-de-pr%C3%A1ctica-de-lat%C3%ADn-oral-y-escrito>>.

²⁴ Los organizadores generales del encuentro fueron Arturo Álvarez Hernández, Mariana Ventura y Sergio Antonini, y colaboraron como coordinadores didácticos Verónica Díaz Pereyro, Gisela Carrera Fernández, Francisco Ananía, María Victoria Coce y Melina Jurado. Más información en <<https://colloquia.wixsite.com/colloquia>>.

como espacio de encuentro y convivencia que posibilitara la inmersión plena en la lengua latina, convocó a más de cuarenta docentes, estudiantes y público en general, bajo la consigna de no emplear otra lengua más que la latina, tanto en la comunicación cotidiana como en las actividades programadas. Entre estas, se abordaron capítulos de *Familia Romana* para ejercitar la lectura, la comprensión y el comentario de textos. Se ofrecieron, además, espacios para la práctica en grupo, talleres de música y poesía, juegos, teleconferencias en latín con Luigi Miraglia e Ignacio Armella (Academia *Vivarium Novum*), y Daniel Pettersson (*Latinitium* y Universidad de Estocolmo), una conferencia a cargo del mencionado Dr. Raúl Lavalle, la proyección de una película y un fogón, en el que se compartieron cuentos y canciones. Como actividad de cierre, se pusieron en escena pequeñas dramatizaciones compuestas por los participantes durante la semana, adaptadas a partir de una selección de las *Fabulae Syrae* (narraciones mitológicas e históricas escritas por Luigi Miraglia, como complemento a los capítulos de *Familia Romana*).

Por último, el 24 de agosto de 2019 se dio inicio al curso “Latín en latín”, de la Secretaría de Extensión Universitaria de la FFyL,²⁵ abierto a toda la comunidad y sin prerequisites. En él se implementó el método Ørberg desde la primera página, procurando que, en lo que resta del año, los participantes comiencen a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita) en doce encuentros semanales de dos horas. La respuesta a la convocatoria superó toda expectativa, ya que se inscribieron ciento sesenta personas. Esto demuestra, sin duda, un gran interés del público en general por el latín y por un enfoque que, diferente al de gramática-traducción, merece ser tomado en serio y tenido en cuenta por la comunidad académica.

Recursos para estudiar latín con el método natural

En este apartado, ofrecemos una lista de distintas herramientas para el aprendizaje y la enseñanza del latín según el método natural, que no pretende ser exhaustiva. En algunos casos, los links remiten a sitios de Internet que contienen, a su vez, un listado de recursos con sus correspondientes vínculos a otras páginas.

1. Cursos de latín

- 1.1. Cursos presenciales y virtuales: <<https://www.latinitium.com/blog/learn-latin-courses-latin-courses>>.
- 1.2. Cursos de verano: <<https://www.latinitium.com/blog/learn-latin-courses#summer-courses>>

2. Manuales

- 2.1. *The direct method applied to Latin. A Handbook for Teachers*, de W. H. D. Rouse:
<http://www.classicalresourcecentre.com/arlt/DM/method_applied_to_latin_linguaphone.pdf>
 - Audio de Rouse y sus discípulos: <https://archive.org/details/78_latin-lesson-2_dr-w-h-d-rouse-and-boys-of-the-perse-school-cambridge_gbia0072066>

²⁵ Más información en <<http://seube.filo.uba.ar/cursos-de-extensi%C3%B3n-2%C2%B0c-2019>>.

2.2. *Familia Romana y Roma Aeterna*, de Hans Ørberg:

- <<http://www.culturaclasica.com/lingualatina/libros.htm>> (algunos capítulos)
 - Audio de Ørberg: <https://www.ivoox.com/llpsi-familia-romana-cap-01-audios-mp3_rf_1581476_1.html>
 - Audio de Scorpio Martianus: <https://www.youtube.com/watch?v=_Zt19wzsW-c&list=PLU1WuLg45SiyXahjvFahDuA060P487pV>
 - Recursos para el docente: <<http://www.culturaclasica.com/lingualatina/recursos.htm>>
 - Ejercitación con autocorrección: <<http://www.didascalica.it/FR.html>> y <<http://www.didascalica.it/LD.html>>
 - *Nova via. Latine doceo*, de Luigi Miraglia: <<http://www.culturaclasica.com/lingualatina/profesorado.htm>>

2.3. *Oxford Latin Course*, de Maurice Balme and James Morwood:

- <<http://web.lancastercountryday.org/books/latin/OxfordLatin.pdf>>
 - Audio: <https://www.ivoox.com/escuchar-latin-i-metodo-oxford_nq_5849_1.html>

2.4. *Cambridge latin course*, del *Cambridge School Classics Project*:

- <https://www.clc.cambridgescp.com/sites/www.cambridgescp.com/files/legacy_root_file_s/clc/webbooks/book1/index.html?p=1>
 - Actividades: <<https://www.clc.cambridgescp.com/online-activities>>

2.5. *Le latin sans peine*, de Clément Desessard:

- <<https://archive.org/details/DesessardLatinSansPeine1page>>

3. Materiales para la práctica docente

3.1. *Colloquia scholastica*, *Fabulae scaenicae*, *Libri scolastici* y otros recursos:

- <<https://vivariumnovum.it/risorse-didattiche/pratica-didattica>>

3.2. Diccionarios de la lengua y de sinónimos, manuales de fraseología, teoría de la didáctica y otros recursos: <<https://vivariumnovum.it/risorse-didattiche/propria-formazione>>

4. Libros monolingües y traducidos al latín

4.1. Ediciones monolingües: <<https://vivariumnovum.it/risorse-didattiche/pratica-didattica/classici-latini-edizione-monolingue>>

4.2. Clásicos griegos en latín: <<https://vivariumnovum.it/risorse-didattiche/pratica-didattica/versioni-latine-classici-greci-con-originale-fronte>>

4.3. Literatura moderna y cómics en latín:

- <https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Latin_translations_of_modern_literature>;
- <<https://latin4everyone.wordpress.com/author/facthai/>>

5. Recursos audiovisuales

5.1. *Youtube*:

- Canciones de *Tyrtarion*: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PL1273E23FBFFABCA8>>
- Canciones de Sergio Antonini: <https://www.youtube.com/channel/UCf7qjgliL7I7JLYpcmAHkgA?view_as=sub>

scriber>

- *Latinitium*:
<<https://www.youtube.com/channel/UCxS3m8PITAWuADD9Nic1YOg>>

5.2. Podcasts:

- <<http://www.salmusarum.com/ad-auscultandum/>>

5.3. Audiolibros:

- <<http://www.musaeolum.com/audiobooks-in-latin>>
- <<https://vivariumnovum.it/risorse-didattiche/propria-formazione/audiolibri>>

6. Otros recursos

6.1. Calculador de fechas: <<http://www.latin.org/datecalculator.php>>

6.2. Traductor de nombres al latín: <<http://www.latin.org/latinname/>> (ver también *Lexicon nominum virorum et mulierum*, de Carl Egger)

Conclusiones

Como planteábamos al inicio, por más muerto que se lo declare, el latín sigue ejerciendo aún hoy una atracción considerable, tanto para aquellos que lo entienden como una herramienta para dialogar con los autores clásicos, como también para quienes todavía no saben bien por qué.

Para los primeros, ¿quién podría negar como meta deseable lo descrito por Maquiavelo en aquella famosa carta de 1513? En ella, le refiere al embajador Francesco Vettori cómo, al retornar a su casa cada tarde, entabla un diálogo amoroso con los autores antiguos, preguntándoles sus razones y considerando aquellos escritos su propio y verdadero alimento. Parece tanto su deleite, que declara: “e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non temo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi transferisco in loro”.²⁶

A los segundos, incluso cuando no puedan vislumbrar estas delicias, la lengua latina les pertenece, en tanto patrimonio de la humanidad. Y es difícilmente aceptable que no les facilitemos el acceso porque lo reservamos solo a quienes buscan leer los clásicos. El latín está incrustado en nuestro ADN por innumerables intersticios, y cualquiera de sus huellas puede ser un disparador del deseo de ir a su encuentro. Incluso cuando pensemos que la única meta sea la de los primeros, ¿cómo vamos a ayudar a los segundos si por nuestra propia experiencia continuamos pensando que el santuario que describe Maquiavelo se abre solo para unos pocos iniciados? ¿Cómo vamos a permitirnos esperar que se perpetúe nuestra área de estudios si no podemos o no sabemos cómo entusiasmar a los que vienen detrás de nosotros? Esto puede deberse a dos factores: o bien nuestro diálogo con los antiguos no es tan amoroso e íntimo como describe Maquiavelo, y nosotros mismos no estamos convencidos, o es fruto de un camino insufrible, o tan áspero y lleno de espinas, que dificulta el acceso a quienes no tengan la determinación del héroe que creemos haber sido nosotros.

²⁶ Nicolás Maquiavelo, Carta a Francesco Vettori, 10 de diciembre de 1513.
<[https://it.wikisource.org/wiki/Lettere_\(Machiavelli\)/Lettera_XI_a_Francesco_Vettori](https://it.wikisource.org/wiki/Lettere_(Machiavelli)/Lettera_XI_a_Francesco_Vettori)>

Como señala Kitchell,

We can continue the current, inherently elitist mainstream view that only the best authors should be studied and only by the best students. [...] But if we choose this path then we stand in danger of existing in “solitary perfection”. [...] It is time for the profession as a whole to study the problem of upper division Latin studies. Are we here only for the few? Is our task to continue the exclusion of all but the best from the study of the hardest and best, or shall we once and for all ensure the future of our profession by thinking, and acting upon, a simple thought – Latin can and should be enjoyed by everyone (Kitchell 2015: 183).

Diversas son las dificultades, diversos son los temperamentos. Esto implica que algunos métodos puedan seguir siendo eficaces para algunos, y que otros diferentes se ajusten mejor a otras necesidades. De hecho, tal vez estemos recién comenzando a buscar la forma adecuada a las necesidades particulares de cada nivel educativo de nuestro siglo. Ricucci (2013: 48) concluye su artículo con consideraciones semejantes: “Senza dubbio l’istruzione classica è in forte crisi un po’ dappertutto e il rinnovamento metodologico è una delle chiavi per affrontare le grandi sfide che attendono chi insegna ai giovani del terzo millennio”.

Queremos aclarar que no se trata de estar a favor o en contra del método tradicional, o transformarse en detractor o defensor acríptico de alguna nueva panacea, y dejar sentado que no proponemos de ninguna manera descuidar la gramática: el método inductivo-contextual la considera un factor imprescindible cuando llega como reflexión acerca de lo que ya se puede utilizar rudimentariamente de manera operativa.

Lo que sí creemos insoslayable es que, en tanto docentes y como agentes de cultura, deberíamos avanzar teniendo en cuenta en nuestra tarea el concepto clave que José Martí formula respecto a la inclusión: “las ideas absolutas, para no caer por un yerro de forma, han de ponerse en formas relativas; [...] si la república no abre los brazos a todos y adelanta con todos, muere la república”.²⁷

Es puro sentido común lo que señala Mayor Sánchez:

si los métodos de enseñanza no toman en cuenta cómo se adquiere y aprende una L2, cuáles son las características de su procesamiento y cuáles son las estrategias que el aprendiz puede utilizar con más eficacia, el éxito de esa enseñanza será siempre más o menos aleatorio. Invitamos, pues, a los que profesionalmente se dedican a la enseñanza de una segunda lengua a que conozcan mejor el proceso de adquisición, las variables que influyen en él, las estrategias de aprendizaje más adecuadas y a que, consecuentemente, incorporen ese conocimiento a su práctica profesional (Mayor Sánchez 1994: 53).

Podría resultar poco simpático cerrar con las palabras de Rouse y Appleton: “Those who wish to test the accuracy of our description are free to do so. Those who are satisfied with things as they are, naturally will not; but if they do not, they are not free to express any opinion” (1925: 5). Nuestro deseo al escribir este artículo no ha sido otro que compartir una experiencia de libertad. Y en realidad, todos deberíamos ser libres. Incluso el latín.

²⁷ “Nuestra América” (1891). <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20140310040752/14Marti.pdf>>.

SERGIO ANTONINI es estudiante de la carrera de Letras, con orientación en Letras Clásicas, en la Universidad de Buenos Aires. Es exalumno y colaborador de la Academia *Vivarium Novum*, investigador del proyecto UBACyT “Didáctica del latín, ayer y hoy: contextos, actores, métodos, materiales” (2018-2020), dirigido por Mariana Ventura, y coordinador del taller de latín oral y escrito del Instituto de Filología Clásica de la UBA (2017-2018). Ha organizado el *I Encuentro de Inmersión en la Lengua Latina* (2019) y, como músico y compositor, se ha especializado en repertorios preclásicos, y musicalizado poemas griegos y latinos.

VERÓNICA DÍAZ PEREYRO es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es exalumna de las *scholae aestivae* de la Academia *Vivarium Novum*. Es profesora titular de *Lengua y Literatura* en una escuela de educación media y de *Latín* en el CNBA. Participó como colaboradora en varios cursos de extensión dictados en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Voluntariados Universitarios (Ministerio de Educación de la Nación y CIDAC), todos ellos vinculados con la difusión de las Letras Clásicas. Forma parte del Proyecto UBACyT “Didáctica del latín, ayer y hoy: contextos, actores, métodos, materiales” (2018-2020), dirigido por Mariana Ventura.

Bibliografía

- AGUILAR MIQUEL, Julia. 2015. “La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula”. *Thamyris*. N° 6, 137-65.
- ANTONINI, Sergio. 2019. “Uma versão musical do poema I de Safo”. Trabajo presentado a la *XX Jornada de História Antiga da UFPel. I Colóquio Internacional de Música Antiga e Medieval*. Pelotas, Brasil, 3-7 de junio.
- COFFEE, Neil. 2012. “Active Latin: *Quo Tendimus?*”. *Classical World*. Vol. 105, N° 2, 255-69.
- DEL COL, Juan José. 1998. *¿Latín hoy? Bahía Blanca: Instituto Superior «Juan XXIII»*.
- DOMÍNGUEZ, María Carolina. 2013. *Usos del latín en los procesos de configuración cultural y educativa del Cono Sur en el siglo XIX*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- KITCHELL, Kenneth J. Jr. 2015. “‘Solitary perfection?’ The past, present, and future of elitism in Latin education”. En Archibald, Elizabeth; William Brockliss y Jonathan Gnoza (eds.), *Learning Latin and Greek from Antiquity to the Present*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 163-83.
- LAVALLE, Raúl. 2005. “¿Se puede cultivar el latín vivo?”. <https://iessapostol.educarex.es/latin_vivo.pdf> [Consulta: 26 de agosto de 2019].
- LÓPEZ DE LERMA, Gala. 2015. *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.

- MARTÍNEZ AGUIRRE, Carlos. 2008. “La gran estafa de la Filología Clásica”. <<http://www.culturaclasica.com/?q=node/1904>> [Consulta: 26 de agosto de 2019]
- _____. 2009. “Didáctica de las lenguas clásicas”. <<http://www.culturaclasica.com/?q=node/1918>> [Consulta: 26 de agosto de 2019].
- _____. 2015. *La extraña odisea: Confesiones de un filólogo clásico*. Almería: Círculo Rojo.
- MAYOR SÁNCHEZ, Juan. 1994. “Adquisición de una segunda lengua”. En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 21-60.
- MIRAGLIA, Luigi. 1996. “Cómo (no) se enseña latín”. <<http://www.latinitatis.com/latinitas/textus/miraglia.htm>> [Consulta: 26 de agosto de 2019]
- MIRAGLIA, Luigi; Emilio CANALES MUÑOZ y Antonio GONZÁLEZ AMADOR. 2013. *Nova via. Latine doceo. Guía para el profesorado. Parte I: Familia Romana*. Granada: Cultura Clásica.
- RICHARDS, Jack y Theodore RODGERS. 2003. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RICUCCI, Marco. 2013. “Ørberg per se e per alios illustratus: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale”. *Letras Clásicas*. Vol. 17, N° 2, 31-51.
- RIMBAULT, Olivier. 2012. “Au sujet de la méthode de latin du Professeur Ørberg (Remarques sur la didactique des langues anciennes)”. <<https://reflexions.univ-perp.fr/images/stories/orberg.pdf>> [Consulta: 25 de agosto de 2019].
- ROJAS, Clea. 2005. “Enseñar latín o enseñar contra él: docencia viva de una lengua muerta, en la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA”. *Educere*. Vol. 9, N° 31, 571-7.
- ROUSE, William Henry Denham. 1916. “Latin as a Universal Language”. *Nature*. Vol. 96, 705-6.
- ROUSE, William Henry Denham, y Reginald BAINBRIDGE APPLETON. 1925. *Latin on the direct method*. Londres: University of London Press.
- SAVIGNON, Sandra. 1991. “Communicative Language Teaching: State of the Art”. *TESOL Quarterly*. Vol. 25, N° 2, 261-77.
- STROH, Wilfried. 2012. *El latín n ha muerto, ¡viva el latín n!* Breve historia de una gran lengua. Barcelona: Ediciones del Subsuelo.
- _____. 2008. “De versibus recte recitandis”. <<https://vdocuments.mx/de-versibus-recte-recitandis-auctore-valahfrido-stroh.html>> [Consulta: 25 de agosto de 2019].
- WILLS, Jeffrey. 1998. “Speaking Latin in Schools and Colleges”. *Classical World*. Vol. 92, N° 1, 27-34.