

Ianus:

**innovación docente
y reelaboraciones del
legado clásico**

**Lorena Jiménez Justicia y Alberto J.
Quiroga Puertas (eds.)**

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

ANNABLUME

DOCERE ADULESCENTES GRAMMATICAM:
**RETOS DE LA ENSEÑANZA ACTIVA DEL LATÍN EN GRADOS DE
RECIENTE CREACIÓN**
(*Docere adulescentes grammaticam. Challenges of latin active teaching in
recently created degrees.*)

ÁLVARO SÁNCHEZ-OSTIZ
(asostiz@unav.es; ORCID: 0000-0002-6925-9016)
Universidad de Navarra

RESUMEN - Partiendo de los retos, resultados y dificultades encontradas por el autor al impartir una asignatura de latín utilizando el llamado “método activo”, el capítulo plantea reflexiones sobre las ventajas e inconvenientes de este enfoque metodológico, describe las dificultades específicas que pueden surgir de los grados de nueva creación y añade algunos consejos para quien quiera ponerlo en práctica.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la Lengua Latina, Aprendizaje de las lenguas, Metodo inductivo-contextual, Método comunicativo.

ABSTRACT - Based on the challenges, results and difficulties encountered by the author in his own experience of imparting a Latin subject using the so-called “active method”, this chapter presents reflections on the advantages and disadvantages of this methodological approach, describes the specific difficulties of this methodology at the University level, and adds some practical advice for those who want to experiment with it.

KEY WORDS: Didactics of Latin Language, Language acquisition, Inductive-contextual method, Communicative method.

Con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior la Universidad española ha tenido que afrontar transformaciones más o menos profundas y retos imprevistos, cuyas causas no es necesario detallar en estas páginas¹. Una de esas nuevas situaciones, que afecta directamente a la Filología Clásica, es el hecho cada vez más habitual de que la Lengua Latina sea materia obligatoria o básica en Grados de nueva creación para no especialistas, así como que muchos de esos alumnos tengan entonces su primer contacto con la lengua de Cicerón².

¹ Algunos aspectos de este texto fueron expuestos en el marco del Seminario “*Docere et delectare*: Hablar y escribir latín en el siglo XXI”, organizado por María Limón y Concepción Fernández en la Universidad de Sevilla, el 10 y 12 de mayo de 2017. Agradezco a las organizadoras y a los asistentes sus comentarios y sugerencias. Asimismo, estoy en deuda con las observaciones de A. Suárez.

² Más detalles sobre estas nuevas situaciones en Macías 2012.

Para algunos de ellos las asignaturas de lengua clásica no son *a priori* una meta ni una afición; otros, en cambio, se acercan con sano interés. Por su parte, los docentes se encuentran con el desafío de atender al mismo tiempo y en el mismo espacio a alumnos con muy diferente nivel de conocimientos, grado de empeño y motivación por la materia.

El título de esta contribución alude precisamente a que muchos de esos profesores han de dar respuesta cabal a la necesidad de *docere pueros grammaticam*, de enseñar contenidos que solían ser transmitidos en extintos planes de estudio de bachillerato a unos *pueros* ya no tan *pueros*, sino *adulescentes* en el sentido romano de la palabra, que además reclaman tener claro el sentido de los esfuerzos que invierten. Dada esta situación, cabe preguntarse si estructuras como ese *accusativus geminus*, o *creare Ciceronem consulem*, o *Sicilia amissa*, se pueden seguir enseñando mediante estrategias basadas en esfuerzos mnemotécnicos sin una aplicación práctica directa³.

En este contexto, va creciendo en España el número de colegas que aplica en asignaturas de Grado una estrategia activa de aprendizaje del latín⁴, normalmente basada en una comprensión inductivo-contextual de la gramática, así como en el contexto comunicativo para afianzar estructuras y vocabulario a través de actos de habla o de la producción de textos. No obstante, estas metodologías activas son vistas con escepticismo más o menos intenso por muchos filólogos clásicos, basados en argumentos dignos de tenerse en cuenta⁵. La prevención hacia la *methodus activa* suele deberse a reparos teóricos más o menos definidos, a la falta de formación específica en latín hablado o escrito y a las inseguridades propias del neófito.

El propósito de esta contribución es plantear algunas reflexiones e incertidumbres surgidas de la propia experiencia, concretamente de la enseñanza durante los años académicos 2015-16, 2016-17 y 2017-18 de una asignatura titulada «Lengua Latina y su cultura»⁶, obligatoria en primer curso de los grados de Filología Hispánica y de Filosofía de la Universidad de Navarra, siguiendo el “método activo” y utilizando el latín como lengua de comunicación en clase. Es conveniente adelantar que, a pesar de la inexperiencia y del desconocimiento previo de los resultados, la experiencia en su conjunto ha tenido más aspectos positivos que negativos y así lo corroboran las encuestas de satisfacción y los logros de aprendizaje. Así pues, me propongo en este capítulo detallar qué circunstancias pueden ayudar a vencer desconfianzas y qué desafíos siguen esperando a quienes se acercan a la docencia del latín desde perspectivas activas. Es decir, no es intención

³ O sin dedicar atención al consulado de Cicerón o a qué se perdió en Sicilia.

⁴ Sobre las bases teóricas de estos métodos, López de Lerma 2015. Es interesante asimismo la comparación con los métodos de aprendizaje del latín utilizados ya en la Antigüedad: Dickey 2016: 4-6.

⁵ Véase, por ejemplo, la reseña de Monat 1993 o Miraglia 2009: 16-18.

⁶ Véase: www.unav.es/asignatura/lengualatinaycultura/fyl/

de estas páginas hacer una acendrada defensa de bases metodológicas ni establecer principios didácticos basados en la teoría, ni aún menos hacer apología de una “nueva vía”, sino extraer principios prácticos de la propia experiencia y compartir algunas estrategias y reflexiones en forma de consejos, por si sirven de utilidad a aquéllos que quieran dar un paso en esa dirección.

RECORDANDO EL PORQUÉ

Quienes han cursado estudios de Filología Clásica en universidades españolas en los últimos decenios han tenido necesariamente que superar planes de estudios rígidamente centrados en materias lingüísticas y literarias de la especialidad: Textos Latinos, Textos Griegos, Lingüística Indoeuropea, ambas fonéticas y morfologías, sintaxis e historias de la literatura, con un acento especial en la traducción y comentario de autores clásicos con diverso nivel de dificultad. Se supone, asimismo, que esos estudiantes habían recibido ya instrucción en un nivel medio o avanzado de lenguas clásicas en la educación secundaria o el bachillerato.

Esta instrucción, bien por inercia o por esfuerzo identitario, ha seguido mayormente un método “traduccional”, o mal llamado “tradicional”, basado en la traducción, en el análisis gramatical y sobre todo en el diccionario. Desde el punto de vista del docente, esta metodología tiene resultados dignos a corto y medio plazo, entre los cuales se puede destacar el nada despreciable del dominio experto de la materia basado en el uso y la repetición.

Por su parte, algunos estudiantes de niveles iniciales de latín valoran que el aprendizaje se ajuste a un plan bien pautado de ejercitación memorística para conocer escrupulosamente, al cabo de dos semestres, la morfología y la sintaxis oracional básica de una lengua que antes ignoraban. Con ello es preciso subrayar que este honrado y meritorio método “tradicional” no es necesariamente dañino. Cuestión distinta es que el profesor de cursos introductorios a la lengua latina se pregunte si hay quiebras bajo la superficie de unas encuestas de evaluación docente favorables.

De hecho, es experiencia compartida que un número considerable de voces se rebelan contra los métodos fatigosos, o bien expresan abiertamente su crítica acerca de los resultados, o cierto desaliento con todo el proceso de aprendizaje sin finalidad o aplicación. Asimismo, muchos alumnos que han tenido la fortuna de cursar un bachillerato humanístico pueden sentirse frustrados al tener que repetir destrezas iniciales, si se ven obligados a recorrer de nuevo ese camino en un grado universitario. La situación de los estudios humanísticos en el momento actual no permite, sin embargo, apelar meramente a una trillada *laus temporis acti*, o la necesidad de que concurra el esfuerzo para la adquisición de cualquier conocimiento práctico como queda especialmente claro en el aprendizaje de cualquier lengua. Ahora bien, los tiempos, siendo tal y como son, piden en cualquier caso encarar la cuestión de si los métodos instructivos utilizados realmente

están transmitiendo un saber valioso, o, en fin, si es posible otro modo de enseñar que dé respuesta a las inquietudes de alumnos sedientos y de profesores celosos.

En este sentido, tener la experiencia directa del latín activo puede ser más persuasivo que las disquisiciones teóricas sobre las supuestas bondades de un método. En mi caso, pude beneficiarme de un contacto de este tipo a través del curso intensivo organizado en Roma por el Instituto Polis de Jerusalén en julio de 2012⁷. El curso, distribuido en distintos niveles, seguía un plan de cuatro clases diarias por las mañanas de lunes a viernes, además de tareas diarias y de una visita-excursión guiada en latín los sábados. Además de destrezas lingüísticas generales y de detalle, así como de estrategias didácticas diversas, el mayor beneficio fue romper la barrera psicológica de hablar latín en público delante de otros. Oírse a uno mismo hablar en latín y activar principios gramaticales y vocablos cuidadosamente embotellados puede significar descorchar la *Caecuba servata centum clavibus* a la que alude Horacio (*Carm.* 2.14), ese vino celosamente etiquetado y conservado que amenaza con agriarse. Cometer errores al intentar activar el latín a lo sumo traerá como consecuencia que algo del preciado néctar caiga al suelo: *mero tinget pavimentum superbo*, por seguir con la misma oda. Pero ese desperdicio no es mucho en comparación con la ganancia de asumir que, como en el aprendizaje de cualquier idioma, quien no falla, no aprende.

Después de unos inicios necesariamene vacilantes, definí primero mi zona de confort en hacer unos pocos minutos a la semana de clase en latín, para más tarde impartir una asignatura anual de seis ECTS íntegramente en latín en los cursos académicos 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018. Por razones eminentemente prácticas, decidí servirme de *Lingua Latina per se illustrata*, puesto que permite llevar una programación clara y proporcionar trabajo personal a los alumnos⁸. Los resultados de aprendizaje han sido considerables y la percepción subjetiva del alumnado se ha decantado por un tranquilo entusiasmo. En definitiva, considerando estos tres años en su conjunto, algunos retos han sido felizmente resueltos, mientras que otros siguen pendientes. Personalmente, sitúo estos diversos retos o *pericula* en las tres esquinas de un triángulo que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje del latín en un curso básico de lengua latina para alumnos de un grado en el que la materia es auxiliar: *populus discens, collegium magistrale y servus docens*.

POPULUS DISCENS

Respecto al ángulo del *populus discens*, se ha de tener en cuenta que el *populus* del alumnado universitario en España y en Europa en general es un público cada vez más variado, no sólo por el diferente grado de conocimientos previos,

⁷ The Jerusalem Institute of Languages and Humanities: www.polisjerusalem.org.

⁸ Oborski 2007.

sino por el número creciente de alumnos internacionales. Las universidades han ido dando respuesta variada a esa situación asimismo variada, según las circunstancias y preferencias de cada cual: desde clases de textos con algún apoyo gramatical, derivando progresivamente hacia la explicación gramatical básica, hasta apostar directamente por concebir la asignatura como una introducción a la lengua latina con algunas sesiones avanzadas.

Para parte del alumnado, la experiencia no suele ser excesivamente traumática. Algunos estudiantes, no obstante, entre los que se cuentan tanto novatos como veteranos del latín, sufren cierto “tedio preventivo” antes del primer contacto. La asignatura tiene el estigma de poco práctica, ajena a la disciplina, ardua y fatigosa, quizá como resultado de fobias crecidas años antes, o de la ausencia de una visión integradora de las disciplinas. Por las razones que sean, el latín sufre un *maleficium suspicionis* y, fuera del ámbito protector de la Filología Clásica, parte con la desventaja de tener que dar explicaciones sobre su sentido. Sin duda, este maleficio de la sospecha es parte de una situación social de desprestigio de las Humanidades que también afecta a los alumnos. El docente se puede plantear invertir tiempo en aleccionar acerca de los “enormes, inefables e intangibles beneficios” que comporta conocer la lengua de los romanos. Además de la consabida falta de tiempo para ello, la experiencia subraya que los lugares comunes (“el latín es nuestra lengua madre...”, “las raíces de nuestra cultura se hunden en el humus del acervo cultural grecolatino...”, o “el latín enseña a pensar...”) encuentran muy poca acogida; en parte porque al poner esos argumentos delante de nuestros estudiantes, exigimos de éstos un hábito de reflexión vital que tardarán unos años en necesitar y, en no menor parte, porque son argumentos auto-referenciales: nuestra cultura hunde sus raíces en la cultura clásica, cuya importancia reside en que es raíz de nuestra cultura. Con frecuencia, tales cognaciones y retozos genealógicos se aplican no sólo a las etimologías, sino también a costumbres e instituciones, a frases hechas y grandes principios, pero no suelen ir acompañadas de una reflexión sobre qué hace que la lengua latina o griega sea realmente interesante y no un pasatiempo lógico de nivel avanzado. Este problema no es exclusivo del latín, sino de las disciplinas humanísticas en general, pero parece afectar más a las lenguas clásicas.

En el otro extremo del espectro, adaptar los contenidos y el nivel de exigencia a las necesidades de la mayoría significa en ocasiones que los que han podido cursar un bachillerato humanístico son asimismo víctimas de un “tedio sobrenido”, al tener que repetir contenidos que ya habían estudiado en primero de bachillerato. Así pues, salvando las diferencias propias de un grupo humano siempre variado y cambiante, sí se constatan dos tendencias disgregadoras: el tedio preventivo y el tedio veterano. El reto del docente de latín en los nuevos grados es, por tanto, encontrar una respuesta que satisfaga a ambos extremos, reconectando el latín con las aspiraciones de los que se acercan a él por primera vez y proporcionando al mismo tiempo un espacio de crecimiento para los que

ya tenían conocimientos previos. En este sentido, no se suele subrayar que la repetición de determinados fenómenos gramaticales y estructuras aisladas de su contexto tiene el inconveniente de no atender a las numerosas excepciones de la lengua latina que no se interiorizan sino leyendo los textos, lo que es, al fin y a la postre, el objetivo último de todo el proceso.

COLLEGIUM MAGISTRALE

El segundo ángulo del triángulo es el de la Academia, es decir, el claustro de la propia facultad o departamento, o el cuerpo de colegas de disciplinas más o menos cercanas, normalmente excelentes profesionales, cada uno de ellos en posesión de una idea muy clara y muy distinta del papel que tiene que tener —o no tener— el latín en determinado diseño curricular. En las idas y venidas de los nuevos planes de estudio ensayados en toda España desde los años 90, como ya apuntaba, el lugar del Griego y del Latín más allá de los muros de la especialidad no es evidente para todos y, a pesar de grandes esfuerzos, ha logrado mantenerse sólo en parte.

Algunos académicos se ven también influidos por el *maleficium* antes mencionado y con buena intención pueden mirar al latín como una de las causas de la crisis de las Humanidades: a base de inculcar adiestramientos y competencias inútiles de las que las lenguas clásicas vendrían a constituir el ejemplo señero, todas las ramas del área humanística se habrían infectado del conocimiento “no traslacional”. Es posible que esta percepción se deba a cierta negligencia por parte de nuestro gremio, o a la melancolía profesional inherente a una profesión dedicada a “conservar lo antiguo”⁹; pero también existe la posibilidad de que se trate de un mal diagnóstico del hastío de los alumnos por la disgregación de los saberes. La lengua es la mejor vía de acceso a la tradición clásica, pero si se convierte en un fin en sí misma por el excesivo énfasis en la gramática y la sintaxis, se suele perder de vista el fulgor que hace relevantes y atractivos esos textos, fragmentos de una conversación sobre el hombre, el mundo, lo social y lo privado, lo ruín y lo heroico, lo durable y lo efímero, que no ha dejado de tener interés vital¹⁰.

A otros colegas, en cambio, realmente convencidos del valor de lo clásico, les intranquiliza un más que comprensible *metus dignitatis*: ven en el cambio hacia una metodología más activa del latín, necesariamente más paulatina, un riesgo de banalizar la enseñanza o una muestra más de la “degradante escolarización de

⁹ Sobre este punto, son sugerentes las reflexiones de Beard 2013: 1-14 (“Do the Classics Have a Future?”).

¹⁰ Véanse, por ejemplo, los argumentos de Weeber 1998; Stroh 2007; Maier 2014; Gardini 2016. En este contexto, las lenguas clásicas son las disciplinas más vulnerables de convertirse en el chivo expiatorio de una crisis más general.

la Universidad” a la que se hallaría sometida la educación superior, en la idea de que cualquier procedimiento que no imprima en las mentes de los alumnos un acceso gramatical a fragmentos literarios es una actividad poco seria e indigna de las aulas universitarias. Lo importante sería mirar al frente, repetirse un adusto *per aspera ad astra*¹¹, y tratar de salvar a los supervivientes del colapso cultural.

Por último, entre los retos a los que se enfrenta el estamento docente se halla también la creciente necesidad de apertura más allá de nuestras fronteras, en cuyo contexto las lenguas clásicas parecen ir contracorriente o concurrir en desventaja frente a la lengua inglesa, que se ha convertido en una nueva *koiné* o un nuevo latín. Esta situación afecta a los planes de estudio de manera diferente según las instituciones. Algunas universidades que gozan de cierta autonomía han venido apostando decididamente desde hace unos años por la internacionalización y por aumentar el número de asignaturas que imparten en inglés.

En el caso que conozco mejor, el de la Universidad de Navarra, cada vez son más los nuevos Grados que posibilitan que un alumno con escaso nivel de español curse todo el primer curso en inglés y se incorpore a segundo curso asistiendo a la mitad de las asignaturas en inglés y la mitad en castellano. Unas asignaturas tienen un grupo único en inglés y otras se desdoblan en dos grupos en español e inglés. Sin embargo, parece evidente que una materia como Lengua Latina no tiene acomodo fácil en este principio. No es fácil imaginar cómo una asignatura titulada «Lengua Latina y su Cultura», básica en primer curso de Filología Hispánica y Filosofía, puede llegar a impartirse en inglés, sin comprometer su razón de ser o sin caer en lo grotesco. Pero precisamente enseñar latín en latín convierte el problema en solución, puesto que la asignatura se suma de manera natural al proyecto de internacionalización.

SERVUS DOCENS

Por último, en el ángulo del docente sobresalen, a mi juicio, dos retos muy diferentes. El primero es la *auctoritas magistri*. En efecto, el latín es una lengua hiper-caracterizada gramaticalmente, marcada por la ley y por el uso: tiene más leyes y reglas que el alemán, y a la vez es más idiomático y dependiente del uso que el inglés. Es decir, es una lengua asequible, pero objetivamente difícil. Además, es enseñada por un gremio asimismo difícil o tendente al perfeccionismo: un cuerpo compacto que ejerce presión sobre sus miembros. Se supone que un profesor de latín sabe latín: éste ha pasado por una licenciatura o un Grado, por unas oposiciones, o por una habilitación, o por diversas acreditaciones de la agencia correspondiente. Pero llegados al momento de hablar en latín delante de los alumnos, por no decir delante de otros colegas, a este mismo profesor le

¹¹ O un “el camino es la meta”: hago lo que tengo que hacer porque es lo que hicieron conmigo.

aterra la posibilidad de cometer errores, o la de quedarse en blanco, o la de parecer ridículamente excéntrico, lo que le despojaría para siempre de su autoridad ante los alumnos y, a mayor abundamiento, de su lugar en el Parnaso. Éste es el aspecto más psicológico de todo el asunto, pero es un aspecto real con el que hay que contar: el reto de vencer el miedo a cometer errores que ya he comentado más arriba y que afecta también a los docentes.

El segundo de los retos es conseguir que las clases de latín activo sean realmente activas, es decir, que faciliten la producción activa de lenguaje oralmente y por escrito, verdadero objetivo de tal método. En este sentido, un éxito temprano puede ser un mal aliado. Una vez creado un ambiente distendido y ameno, el diálogo propiamente dicho puede ir retrocediendo, mientras que el profesor va acaparando todo el protagonismo en la explicación del texto. La razón didáctica del método activo reside en practicar mediante el uso frecuente dos destrezas lingüísticas activas: la expresión oral y la escrita, de modo que, mediante la secuencia de ensayo, error y corrección, repetida tantas veces como sea necesario, una ley gramatical o una estructura sintáctica determinada se automatice, asimilada con más eficacia que mediante una exposición teórica. Cualquier intento de producir actos de habla o textos escritos, incluso el más básico, activa efectivamente gramática y vocabulario con un propósito inmediato claro. Este propósito inmediato consiste en solucionar el reto en la “situación escénica” del ejercicio en clase o el *pensum domesticum* personal, si bien el propósito final es poder leer mejor textos “interesantes”, literarios o no. Volviendo al punto de vista del uso del latín en una clase de nivel inicial, un profesor novato corre el peligro de monopolizar el escenario, de tender al lucimiento una vez ha ganado en seguridad, o de enredarse en etimologías exóticas o detalles accesorios, mientras que su clase se acomoda en la pasividad.

Junto a la posible inexperiencia del profesor, el número y el carácter de los alumnos pueden dificultar accidentalmente la implicación activa de la clase. Un grupo de más de 30 matriculados hace inviable el recurso a actividades lúdicas o de ejercicios de *TPR* (“Total Physical Response”) ¹². En definitiva, el reto real puede ser cómo mantener la atención y la participación activa de un grupo numeroso.

Por otra parte, cada estudiante es un caso único, que acarrea sus propias expectativas, temores y experiencias. Algunos no tienen problema en intervenir desde el principio, sin reparo de cometer deslices y ser corregidos, otros prefieren pensar las respuestas cuidadosamente, tomar menos la palabra, pero tomarla mejor, mientras que otros, silentes, sufren si son interpelados. Por tanto, tan necesaria como el conocimiento de la lengua es una atmósfera de confianza en la que se puedan llegar a mitigar los miedos al error y el terror escénico: un ámbito

¹² Cook 2013: 242-247.

comunicativo amable en el que cada cual se vaya incorporando a la conversación paulatinamente.

En la creación y el mantenimiento de ese espacio de confianza cooperan lo lúdico, la exigencia y en no menor medida el sentido común del docente que ha de equilibrar los dos ingredientes anteriores. Dicho de otra manera, es conveniente cierto inconformismo para cuestionarse si lo que uno está haciendo realmente sirve para sus propias metas, si uno ha de apretar más o ha de optar por la distensión.

Existen diversas estrategias, algunas de ellas muy conocidas¹³, que pueden ayudar a responder al reto de activar las clases. La primera de todas puede parecer obvia, pero no por ello se puede dejar de mencionar: la lectura compartida de los diálogos que aparecen en los diferentes capítulos del libro *Familia Romana*, repartiendo los personajes entre los asistentes. Es interesante reprimir el propio deseo de corregir cada minucia; siempre es más efectivo esperar al final del diálogo para apuntar detalles sobre pronunciación y entonación, privilegiando la construcción de confianza sobre la perfección idiomática. En las partes no dialogadas del libro es igualmente importante saltar del texto a la reflexión sobre el texto. Es decir, conviene interrumpir el flujo de lectura mediante preguntas y repreguntas sobre el sentido de las *lectiones* y de las palabras, preguntando por sinónimos, paráfrasis o versiones abreviadas. En este aspecto, el modo de preguntar, por ejemplo, ofreciendo implícitamente una serie de respuestas múltiples, o enunciando disyuntivas, puede facilitar mucho la comunicación inicial puesto que garantiza que la cuestión tiene elementos reconocibles. No hay que olvidar que el uso del latín es didáctico desde el principio, es decir, permite un aprendizaje inductivo-contextual, si hay equilibrio entre datos (“inputs”) comprensibles y no comprensibles¹⁴. No sería lógico que el estudiante entendiera absolutamente todo, pero tampoco tendría sentido que no entendiera absolutamente nada.

Un paso más allá en la dramatización es recurrir a los *Colloquia personarum*, así como la práctica de *TPR*¹⁵. En esta línea, interactuar con *realia*, me refiero a objetos que aparecen en el texto o en los diálogos, facilita usar deícticos e interiorizar el texto, si bien tiene el inconveniente de ser realmente efectivo únicamente con grupos pequeños. En el caso de grupos numerosos puede resultar provechoso servirse del espíritu competitivo, dividiendo a los asistentes en tres o cuatro equipos improvisados que compitan en un juego: desde el clásico *homo suspensus* para adivinar vocablos, hasta los concursos interactivos a través de plataformas diversas como el jolgorioso Kahoot o la más seria Socrative.

¹³ Son de gran ayuda los “Consejos para profesores principiantes” de Emilio Canales Muñoz, accesibles en www.culturaclasica.com.

¹⁴ La hipótesis del “comprehensible input” en el aprendizaje de una segunda lengua fue formulada por Krashen 1981: 119-137.

¹⁵ Por ejemplo, el capítulo V de *Familia Romana* que trabaja los vocativos e imperativos.

Por último, utilizar un libro de texto de probado valor como *Lingua Latina per se illustrata* —*haurit aquam cribro, qui discere vult sine libro*— y sus numerosos materiales auxiliares¹⁶ permite concentrarse en puntos escogidos de la lección, bien para la lectura dramatizada, bien para ilustrar una cuestión particular de gramática, que puede apoyarse además en esquemas o diagramas. Este procedimiento permite reservar aspectos de las lecciones para el aprendizaje personal, ganando tiempo para la práctica en clase de algunos de los ejercicios, especialmente el *Pensum C*, basado en la producción escrita de respuestas en latín a partir de preguntas formuladas en latín.

Como en tantos aspectos de la vida docente, la prudencia del maestro tendrá que dilucidar cuáles son las estrategias que mejor se adaptan a su contexto, a sus propias habilidades y a su público. Más importante que el procedimiento es tener claro cuál es el objetivo: conseguir que el alumno se interese, que una vez interesado se descubra a sí mismo produciendo actos de habla y que esos actos de habla se mantengan en el tiempo venciendo los *pericula* del tedio, del miedo al error y de la aparente falta de resultados a corto plazo.

CONSEJOS FINALES

Para concluir, me permito compartir unos consejos de apasionado amateur, por si a alguien le sirven para evitar algunos de los errores que he venido cometiendo y para animarse en un momento de indecisión.

Empezar poco a poco. Porque lo poco y real, aunque sea imperfecto, es siempre infinitamente más que lo perfecto, pero sólo imaginado. Intentar primero unos minutos, cinco o diez a la semana, comenzando con lo más sencillo, es una medida que permite medir bien las propias fuerzas y sobre todo puede ser más realista que declarar oficialmente de buenas a primeras que jamás hablaremos otra lengua que no sea el latín. En este sentido, la experiencia de un curso de latín activo de los organizados en nuestro país o en otros países de Europa, así como el intercambio de experiencias con otras personas que estén utilizando estrategias activas, puede ser un buen modo de adquirir los rudimentos para la conversación en clase y de romper progresivamente las propias barreras.

Aprovechar lo ya aprendido. Si uno ha adquirido un conocimiento gramatical de la lengua mediante el método “traduccional”, tiene adelantado un conocimiento experto inestimable, aunque sea incompleto. La ineficacia de éste es más coyuntural que estructural, consecuencia de un orden incorrecto de los factores habitual en la enseñanza de los últimos decenios: son el carro delante de los bueyes. La *methodus activa* intenta devolver su sitio al elemento tractor, de modo que las excepciones de la tercera declinación, los perfectos reduplicados o

¹⁶ Para un primer panorama de estos materiales auxiliares: www.culturaclasica.com.

los *participia coniuncta* ayuden a acertar con la expresión correcta. En definitiva, no hay más método correcto que poner orden en los factores, y de paso poner un poco de alma y de ilusión en lo que enseñamos.

Economizar el tiempo. Ante la escasez de tiempo, resulta más provechoso hacer uso de lo que ya está hecho. Hans Henning Ørberg, que sabía mucho latín y buscó sabiamente la ayuda de doctos colaboradores, tardó varios decenios en pulir *Lingua Latina per se illustrata*, y todavía podemos discutir algunos matices. Incluso si uno no se siente cómodo con las sencillas historias de *Iulius, Aemilia* e hijos, es mejor comenzar por otro libro ya existente que intentar fabricar material sin haber acopiado antes cierta experiencia. A la vez, uno puede adaptar materiales a la audiencia, haciendo siempre honor a sus autores originales, y empezar por servirse de los materiales que otros han compartido generosamente en diversas plataformas en Internet¹⁷. Ya llegará el momento de devolver el favor poniendo a disposición nuestros materiales.

Disfrutar del momento. Hay grandes ideales y principios que aconsejan emprender la encomiable tarea de aprender o enseñar latín. Pero no menos importante es encontrar gusto en ello, pues el propio entusiasmo más o menos intenso es indispensable para crear la necesaria confianza con los alumnos. Por otra parte, el propio gusto por la lengua y la literatura de los romanos, por su expresión certera, punzante o sublime, puede potenciarse con las aficiones de cada cual, con el dibujo o con el teatro, que pueden ayudar a diseñar la distribución de contenidos en la pizarra de cada sesión y a dramatizar los textos. Al usar el latín como lengua de clase se crea un peculiar “pacto de lectura” por el que nada recitado o representado en latín, por exagerada que sea la *actio*, llega a parecer ridículo. No obstante, si uno no se siente en posesión de talento artístico, siempre podrá recurrir a su propio sentido del humor, que sin ser en sí mismo una estrategia didáctica, es sin duda uno de los mejores instrumentos de comunicación humana.

Escuchar las voces. Las opiniones críticas de los alumnos y los medios gestos de los colegas pueden ser a veces injustamente virulentos. Otras veces son certeramente crueles, y otras, son diagnósticos difusos de problemas latentes, que podrían ser atajados antes de convertirse en insolubles. Es posible que estén apuntando a cierta falta de exigencia o de rigor, a la ausencia de objetivos claros o a una simple desconexión con la realidad. No menos acritud puede tener también la propia voz interior. Aceptar que unas y otras pueden ser atinadas es un paso importante para un sano inconformismo, para tener margen de reflexión y reforma: si una estrategia novedosa y amena entretiene mucho, pero no enseña ni ayuda a alcanzar objetivos, siempre es tiempo de suprimirla y probar la siguiente. En fin, no es posible comenzar sin cometer errores, pero sin aprender de éstos no es posible avanzar.

¹⁷ En Kahoot, Ankiweb, Quizlet, Memrise o quomodocitur.com por ejemplo.

Recordar el para qué. Es necesario repetirnos a nosotros mismos como docentes y a nuestros estudiantes que aspiramos a ser parte de una conversación en marcha desde hace milenios. En una asignatura de 6 ECTS, o en todo un grado de Filología, alcanzar destreza en el latín hablado y escrito no deja de ser utópico y, en el mejor de los casos, meramente anecdótico. La falta de un lugar digno en los planes de estudio, la falta de tiempo en los programas y la falta de reconocimiento social de la profesión puede paralizar los mejores esfuerzos. Por encima de todo ello, sin embargo, es un objetivo realista descorchar con los alumnos el ánfora de Cécubo selecto y ponerles en la pista para que lean en latín lo que más les atraiga en cursos posteriores. A mí me gusta el latín porque hay cosas muy interesantes y muy bellas escritas en esa lengua que merece la pena leer. Mi aspiración es transmitir ese gusto.

BIBLIOGRAFÍA

- Beard, M. (2013). *Confronting the Classics: Traditions, Adventures and Innovations*. Londres: Profile Books.
- Cook, V. (2013). *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Hodder Education.
- Dickey, E. (2016). *Learning Latin the Ancient Way: Latin Textbooks from the Ancient World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardini, N. (2016). *Viva il latino: storie e bellezza di una lingua inutile*. Milán: Garzanti.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- López de Lerma, G. (2015). *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.
- Macías, C. (2012). La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario: una experiencia. *Thamyris*, 3, 151–228.
- Maier, F. (2014²). *Warum Latein?: Zehn gute Gründe*. Stuttgart: Reclam.
- Miraglia, L. (2009). *Nova via: Latine doceo (Guida per gl'insegnanti. Parte I: Familia Romana)*. Montella: Vivarium Novum.
- Monat, P. (1993). Reseña de Hans H. Ørberg: *Lingua Latina per se illustrata. Pars I. Familia Romana et Pars II. Roma aeterna*. *Latomus*, 52, 239–240.
- Oborski, F. (2007). „Da ist mehr Latein drin“ : Das Lehrwerk von Hans Ørberg. *Forum Classicum*, 3, 208–215.
- Stroh, W. (2007). *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*. Berlin: List.
- Weeber, K.-W. (1998). *Mit dem Latein am Ende?: Tradition mit Perspektiven*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.