

ORIENTACIONES PARA LA PREPARACION AL EXAMEN DE LATIN

El presente artículo es el resumen de unas normas dirigidas por el autor a los licenciados y maestros dedicados a la enseñanza del latín en la provincia de Zomora. Ha parecido interesante recógerlas como complemento de los restantes trabajos pedagógicos de este número de la revista.

1. Normas generales de enseñanza y especiales para el primer curso de latín, segundo del Bachillerato

Al acabar este primer curso el niño debe entender a la perfección el funcionamiento de las palabras en la oración (frase simple) y tener una clara, aunque breve, noción de los tipos más elementales de frase compuesta.

1.º No debe de ningún modo aplazarse para el segundo mes ni para el segundo día de clase el comenzar a trabajar sobre las frases y ejercicios, haciendo previamente aprender las declinaciones y conjugaciones. Por el contrario, se debe traducir desde el primer día; debe el niño recibir la impresión de que se trata de una ocupación realmente nueva, distinta del aprendizaje de lecciones que conoce desde la enciclopedia.

2.º ¿No debe haber entonces gramática? Sí, debe haberla; pero la gramática no debe, no puede aplicarse a los textos como un molde, sino salir de los textos mismos que se vayan leyendo; que de allí, con la guía del profesor, la vaya sacando el alumno mismo. No se intente meter las frases en la

maquinilla de las recetas gramaticales, darle a la manivela y que salga la traducción, sino que la experiencia, conseguida en constante trato con los textos a lo largo de muchos días, se vaya resumiendo y formulando, con la mínima, pero hábil ayuda del profesor, en normas.

Normas flexibles siempre, no matemáticas; recuérdese que el fin educativo del latín es el complementario y en cierto modo opuesto al de las ciencias matemáticas; si éstas educan la función lógica del cerebro y le muestran el reino de lo absoluto, de lo regular, de las leyes, el latín debe educar las funciones de flexibilidad, de atención a reacciones extrañas a las nuestras, de adaptación al trato con la vida y con los hombres (igual que la experimentación de las ciencias naturales acostumbra al trato con la Naturaleza), del sentido común, de la comprensión, y mostrar el campo de lo contingente, de lo irregular; de lo humano, en una palabra.

No se hable, pues, de reglas, de las que luego hay que dar excepciones y contraexcepciones inacabables; hállesele al alumno con frases como «esto suele ponerse así», «si traduces con un 'que', sonará mejor», «¡hombre, no!; eso no tiene pies ni cabeza», «sí, así suele ser; pero esta vez... fíjate a ver qué pasa».

Y en lo que concretamente se refiere al primer curso, un ejemplo entre mil: no nos esforcemos en enseñarle al niño, antes de empezar, lo que es un parisílabo y lo que un imparisílabo (¡evitar todos los nombrajes posibles!, regla que no debe olvidarse); él irá viendo (y si no, se le hará notar cada vez) que al lado de los ablativos en *-e* hay otros ablativos en *-i*; él irá aprendiendo qué palabras presentan esta «anormalidad», y él, sin formulárselo, llegará (en lo que es posible) a la distinción de dos clases de flexión en la tercera.

3.º Para lograr en el primer año el dominio de la flexión verbal y especialmente de la nominal, que por ser esencialmente extraña a la del español (terminaciones frente a preposiciones) es de aprendizaje más difícil, más «chocante» y, por tanto, más educativo, recomiendo que además de las traducciones, intercalándose con ellas, se hagan toda clase de ejer-

cicios en voz alta, como el de decir el maestro un caso o tiempo de cualquier palabra en español para que el niño responda con la forma latina equivalente, y viceversa; o breves y claros ejercicios de conversación, sobre todo para llegar al dominio de la forma de los diversos complementos: *Quis librum legit? Puer librum legit. Quid puer legit? Librum puer legit. Cuius est liber? Magistri liber est*, etc.

4.º El primer año debe proporcionar al niño una buena cantidad del vocabulario más usual; piénsese que el objetivo final es que el alumno traduzca sin diccionario los textos corrientes, y esto sólo se consigue comenzando desde pronto a acostumbrarle a que no lo use, es decir, a hojear en su memoria y no dedicarse en léxico ninguno a la caza de palabras.

Especialmente debe conocer ahora los más usuales verbos (aunque de los irregulares, como *fero*, no conozca sino los tiempos frecuentes), pronombres y adjetivos demostrativos, personales, indefinidos, interrogativo y relativo, y más aún las preposiciones en sus variadas posibilidades de formar los diversos complementos circunstanciales (*in* con acusativo y ablativo, *ad* y *ab* en sus varios y bien distinguidos valores, *e ex*, *per*, *cum*, *ob*, *de*, por lo menos), así como las más frecuentes conjunciones (insístase con el *-que* enclítico).

Como norma general, enséñesele al niño a no traducir nunca mecánicamente la palabra latina por la española que se le parezca: ello resulta erróneo las más de las veces. Que no sólo no traduzca, naturalmente, *habēre* por «haber», *trahere* por «traer», *studēre* con «estudiar», *passer* con «pájaro», pero ni siquiera *privātus* por «privado», *inimicus* por «enemigo», *dē* con «de», *tristis* con «triste», *uenire* con «venir», *litora* con «litoral» y tantos casos más.

5.º Hay dos elementos en la lengua latina y en la castellana que son hasta cierto punto intercambiables en su función: el orden de palabras en castellano, mucho más rígido que en latín, aunque a primera vista parezca lo contrario; la concordancia en latín, de importancia mucho más fundamental que en español. Se debe, pues, por una parte acostumbrar al niño al que parece, desde el punto de vista español.

en latín «desorden»; hacerle traducir de primera intención las palabras con el orden en que en latín están, y que sólo el buen sentido sea luego el que le haga trocar la descoyuntada frase por otra de sentido equivalente y bien castellana (véase el ejemplo de más abajo).

6.º De otra parte, y como compensación, debe hacérsele notar mucho la importancia de descubrir y hacer valer en su versión todas las concordancias de accidentes que medien entre las diversas palabras de la frase (lo cual no será dificultad si, según la norma general, está acostumbrado a fijarse en las terminaciones de las palabras antes que en ninguna otra cosa); y se hará, por tanto, que, una vez acabada la traducción, compruebe si también en su frase castellana están relacionadas entre sí las palabras que en latín lo estaban.

En consecuencia de los puntos 5.º y 6.º, ya desde un principio no deben escogerse las frases del tipo *Deus creavit caelum et terram*, que por su estructura son más modernas que latinas, sino las que presenten la más castiza y para nosotros más extraña colocación de las palabras, siempre salvada por la concordancia de accidentes; por ejemplo, *caelum terramque Deus fecit*. Recuérdese que el latín tiene por misión chocar en la conciencia del escolar como algo nuevo y ajeno que le obligue a ensanchar su capacidad de comprensión.

Justamente por esto recomiendo (sin insistir mayormente en una cuestión secundaria) la pronunciación antigua (no la medieval) del latín para *c* o *g* ante *e* o *i*, *t* ante *i* más vocal, *qu*, incluso *u* ante vocal (*lauo*, *seruos*), con lo que además se evitan las molestas alternancias *duco/duzis*, *latum/lazius*. Como recomiendo por aquella razón el uso de capitales en la escritura de todas las palabras latinas de los ejercicios.

7.º Debe insistirse siempre y continuamente en no dejar al alumno que llame «traducción» a un conglomerado de palabras que no tengan perfecto sentido en castellano; que se entiendan. En esto debemos ejercitar el buen sentido del niño a toda costa. Que se acostumbre, si no encuentra la traducción, a confesar «no la encuentro», pero no se le consienta jamás escribir cosas que no tienen valor real alguno ni para

su propio entendimiento. Al acabar de hacer todas las operaciones en cada frase necesarias para hallar su significado, y no hallarlo, que vuelva a empezar de nuevo con renovada atención, con más ayuda, si es preciso, del maestro, pero que nunca dé la traducción por terminada con haber copiado unas cuantas equivalencias de diccionario en hilera.

Por ejemplo, sea la frase *ab eis Cassiellaunus hostium dux equos accepit multos*. Supongamos que la tendencia ingenua del alumno es traducir, una vez conocidos todos los significados, «a estos casivelaunos el jefe enemigo a caballo recibió a muchos».

Los defectos, por tanto, que deben llenarse son los siguientes:

a) La frase resultante no es castellana, no tiene pies ni cabeza, y, por consiguiente, jamás debió ser escrita ni enunciada. Hágase ver al alumno cómo él mismo no nos puede explicar qué es lo que dice en aquel montón de palabras.

b) El niño no ha atendido a las terminaciones de palabra, como le está recomendado: así ha traducido *equos* como un complemento circunstancial, «a caballo», debiendo haberlo reconocido en seguida como un complemento directo, y además plural; ha traducido un genitivo de plural *hostium* como si fuera sujeto en singular; se ha olvidado de que *ab eis* está en ablativo de plural y además de que con la preposición *ab* no puede significar «a éstos», sino «de éstos» o algo semejante.

c) Ha tendido a traducir las palabras que en latín estaban inmediatas concertándolas en español, aunque en latín no concertaran: así ha unido *eis* con *Cassiellaunus*, sin pensar siquiera que éste es un nombre propio, además de estar en nominativo singular, mientras que el *eis* de *ab eis*, que es un ablativo, «de aquéllos», no concierda con nadie, sino que es un pronombre; ha juntado *hostium* con *dux*, sin fijarse en que *hostium* no es adjetivo que califique a *dux*, sino genitivo de plural de un sustantivo dependiente de él y que no concierda con nadie.

d) En cambio no ha visto que el adj. *multos* va unido al sustantivo *equos* a pesar de que están separados por otra palabra.

Lo que tiene que haberse conseguido, pues, al cabo de un curso de experiencias semejantes, es que el muchacho ante esa misma frase se comporte sin vacilar correctamente, traduciendo de primera intención, una vez observado el oficio, concordancia y significado de las palabras, en el orden latino y del siguiente modo: «de aquéllos Casivelauno, de los enemigos el jefe, caballos recibió muchos»; y de segunda intención, guiado ahora por su sentido común, así: «Casivelauno, el jefe de los enemigos, recibió de aquéllos muchos caballos»; comprobando, como final, 1.º) si él mismo entiende a la perfección el sentido de la frase resultante, 2.º) si cada palabra está traducida en el oficio que le corresponde, y 3.º) no concertando sino con las que concertaba en latín.

2. Segundo curso de latín (tercero del Bachillerato)

Las finalidades de este curso deben ser dos: 1) reafirmar y completar los conocimientos y habilidades adquiridas y referentes a la oración simple; 2) llegar a un dominio avanzado de la frase compuesta.

De lo primero, remitiéndome a las normas generales dadas, poco añadiré, si no es que, al paso con la adquisición de nuevo vocabulario y casi como un corolario de ella, debe insistirse sobre todo en los tipos de flexión poco usados, que las Gramáticas solían llamar excepciones o irregularidades.

Así se insistirá hasta la saciedad en cosas como los diferentes tipos de nombres de la 3.^a (sin intentar someterlos a clasificación previa), temas en *-i-*, temas de la 4.^a y 5.^a, que hasta ahora, por el escaso uso, pudieron en el curso primero sin inconveniente descuidarse; el caso locativo, los lugares «a dónde» y «de dónde» con nombres de ciudad; los diferentes tipos de comparativo y superlativo; el sentido

intensivo del comparativo sin segundo término de comparación; la declinación pronominal; los valores reflexivos y personales del *se*; diferencia de uso entre *suus* y *eius*; diversos modos de traducir el relativo con antecedente o consecuente y sin él; los neutros de plural sustantivados; los verbos irregulares; los verbos deponentes; nombres sin singular o con diverso sentido en los dos números, y tantos temas más, surgidos de la práctica misma de la traducción, que dejo al buen criterio del maestro. Pero insisto en que ninguna de estas cosas debe estudiarse fuera o antes de la traducción, sino desde y para la traducción, percibiendo el alumno su utilidad inmediata para ella.

Respecto a lo segundo, la traducción de las oraciones subordinadas por conjunción que correspondan a otras semejantes del español no necesita mayores advertencias: puede haber en ocasiones alguna dificultad con la versión de los modos y tiempos, por ejemplo, en las condicionales. En estos casos la norma será traducir primero según la letra del latín (*si sciet, ueniet* = «si lo sabrá, vendrá» o *si sciat, uenerit* = «si lo sepa, viniere» o «haya venido»), para en seguida hacer notar cómo aquello «suena mal» en castellano y adiestrar al alumno en buscar instintivamente el modo y tiempo que conviene por correlación de prótasis y apódosis: «si lo sabe, vendrá» («si llega a saberlo, vendrá») o «si lo supiera, habría llegado» (o, según el caso, «en caso de que lo sepa, ya habrá llegado»). Nunca, en cambio, se caiga en el error de hacer retener al niño la regla de que «en las condicionales, el presente de subjuntivo se traduce, cuando el tiempo de la principal..., etc.»; lo que es inútil y, por tanto, perjudicial.

Habrà que insistir en la amplitud de valores, la dilatada extensión y consiguiente flexibilidad de uso, de las partículas *cum* y *ut* (*ne*): nos limitaremos a enseñar al alumno a fijarse en el modo del verbo en las respectivas oraciones, y le iremos proporcionando un reducido repertorio de significados, entre los que le adiestraremos en elegir, más que nada, según «mejor suene». Innecesario enseñar al niño lo del *cum* histórico que dicen, esto es, la transformación del *cum* con subjuntivo en

oración de gerundio. Para un traductor es éste un recurso con frecuencia recomendable; el alumno se arreglará bien por ahora con un «cuando» y un «como» bien elegidos y la experiencia de que, cuando el castellano lo exija, el subjuntivo puede traducirse en indicativo, así en éstas como en las consecutivas de *ut*, las interrogativas indirectas y algunas otras especies de oraciones que los ejercicios puedan presentar. Puede entre las otras la citada traducción por gerundio enseñarse, pero lo que nunca puede hacerse es dar la regla de traducir así ni de otra manera: nunca traducción mecánica.

Sobre todo, la insistencia será en las oraciones de participio, de infinitivo, de gerundio y gerundivo. Húyase también en ellas de esa especie de versión mecánica: enséñense por ejemplo, a través de muchas experiencias, varias maneras de traducir un participio de presente («amando», «que ama», «el que ama», «que amaba», «si ama») o un ablativo absoluto («leída la carta», «después de leer la carta», «después de que se leyó la carta», «habiéndose leído la carta»); váyansele, no de una vez, sino muy poco a poco, enseñando tales equivalencias, y acostúmbresele a que el buen sentido elija en cada caso.

No por eso se le haga menos fijarse en las realidades gramaticales: si el participio, por ejemplo, es absoluto o concierta con algún elemento de la oración en que se incluye, y en este caso con cuál de ellos, haciéndosele tener esto presente al confrontar luego la traducción con el texto latino.

En cuanto a las oraciones de infinitivo, conviene, aunque en rigor no sería necesario, acostumbrarle a que distinga cuándo tienen sujeto propio (en acusativo) y cuándo no, a sabiendas que sólo se le hace fijarse en ello con el fin de traducir algo mejor, pues que deberá traducir la frase como en latín en este último caso y usando en el primero la conjunción «que» con el verbo no ya en infinitivo, sino en la forma personal que convenga; se le enseñará en principio a buscar esta forma así, por tanteo; más tarde de sus numerosas experiencias (puede ser ya en el cuarto curso) surgirá sola la

formulación explícita de la correlación de tiempos entre la oración principal y la subordinada.

Más que menudear los ejercicios, todo debe ser ejercicio. Y ahora no serán sólo sobre frases sueltas, escogidas para determinado fin gramatical, sino algunos pequeños trozos de César, algunas (arregladas, si es preciso) cartas de Cicerón, algunas fábulas de Fedro: todo lo que mejor pueda excitar, como cebo, el interés de un niño por el tema que el trabajo de traducción le va a revelar.

Es importante traducir verso ya desde este curso (Fedro esencialmente) haciendo notar la diferencia, fundamental para un principiante, de la mayor libertad de hipérbaton; lo cual, según tengo comprobado, no es dificultad para los alumnos que se han acostumbrado a fijarse bien en lo importante de la concordancia entre palabras aunque no estén contiguas.

3. Tercer curso de latín (cuarto del Bachillerato)

Este curso podríamos definirlo como «lectura de César». Esto es lo que debe hacerse esencialmente: leer largas series de capítulos enteros y seguidos de las dos *Guerras*.

Estos libros, que son en sí, como lectura de personas mayores, extraordinarios y sugestivos, son al mismo tiempo (caso raro) un texto escolar perfecto. No hay, pues, que cansarse de él; y, por tanto, no se insista más en la lectura de frases preparadas ni en la de Eutropio, Nepote o textos sagrados, sino léase, de prosa, sólo César.

Apenas puede pretenderse razonablemente que un muchacho que no siga estudiando latín en el Bachillerato Superior pueda con tres cursos llegar a traducir con alguna soltura en Cicerón o Livio, pero sí puede llegar a dominar bien a César, si nos centramos decididamente en él. A lo más, pues, léase de los otros prosistas, a mitad del curso, una página de Cicerón de asunto concreto y bien escogida desde el punto de vista gramatical.

Presenta César, además, el aliciente de un fondo intere-

sante y que ceba muy bien la atención de un muchacho de catorce años para animarle al trabajo del desciframiento. Así, pues, si desde un principio debemos haber dado al niño las explicaciones oportunas de las cosas que en las frases hayan aparecido, debe ahora insistirse en esta labor con todo cuidado y exactitud en los comentarios «reales», de instituciones, de vida romana, de geografía, de historia, y no dejar jamás al alumno que olvide que está traduciendo un libro que dice cosas interesantes. Al comenzar cada día la lectura, hágasele decir, recordando, en qué circunstancias se encuentra el asunto que se va tratando, «qué es lo que ayer contaba César».

Esto en cuanto a la prosa. Pero vuelvo a decir que al verso debe dársele una gran importancia. Junto a César y alternando con él debe leerse todo lo que se pueda de Virgilio: como medida prudente, una de las églogas o unos cien versos de los otros libros, bien escogidos.

Nuevamente ejercítese con este motivo a los muchachos en el desorden lógico de las palabras, orden poético; y por supuesto, insístase en hacerle capaz de comprender perfectamente (en lo que a la mentalidad de su edad corresponde) el valor poético de las frases traducidas. No digo nada extravagante: simplemente que, si es el comienzo de la cuarta égloga lo que estamos leyendo, se les haga notar a los discípulos todo lo que los matorrales y tamarices, todo lo que los bosques dignos de un cónsul significan y simbolizan, y al tiempo se les acostumbre a ver que no habría tenido el mismo valor designar las cosas por su nombre habitual, que es una lengua en cierto modo aparte la de la poesía; o bien que, si estamos traduciendo la égloga primera, se haga notar cómo las tres respuestas de Títero no responden lógicamente a las preguntas y lamentaciones de Melibeo, y se les acostumbre a la idea de que esta lengua antilógica es perfectamente natural, sin embargo, en el mundo poético. Aunque parezca mentira, esto está al alcance de un chico de catorce años; depende de la habilidad del profesor, la cual, a su vez, depende mucho de su buena voluntad.

En cuanto a la gramática, es éste el curso, sobre todo, de

la recapitulación; es decir, el curso en que el alumno con la ayuda necesaria, pero mejor cuanto más pequeña, del profesor, debe ir adquiriendo conciencia de los hechos lingüísticos de que en la traducción ha adquirido noción instintiva, formulándose incluso en normas estas reflexiones gramaticales sobre la traducción: serán las reglas las que habrán salido de la traducción, y no la traducción de las reglas.

Ahora las reglas, la Gramática, no servirá ya para nada; es decir, tendrá su utilidad en sí misma, ejercitando el poder de reflexión y de elevación de lo instintivo a la consciente. Y junto a esto, si en los dos primeros cursos se educó sobre todo la facultad de análisis, con éste toca atender a la de síntesis sobre todo.

Todo el éxito de este proceso depende de que durante los tres cursos se haya puesto incansablemente a contribución la más humilde, oscura y trabajosa de nuestras facultades: la facultad de machacar. Que cada advertencia, cada orientación, cada corrección haya sonado (con distintas palabras, para que no se le pegue a la memoria pura) cientos y cientos de veces en los oídos de nuestros escolares, y entonces al final del cuarto curso tendremos la sorpresa de ver que una Gramática elemental entera está en la cabeza de cada uno de ellos.

A. GARCÍA CALVO