

LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA: HACIA UNA NUEVA PROPUESTA DE APLICACIÓN EN EL AULA

JULIA AGUILAR MIQUEL

Universidad Complutense de Madrid

juliagui16@gmail.com

Resumen

El presente artículo aborda la cuestión del uso de la traducción pedagógica como herramienta didáctica durante el proceso de enseñanza/aprendizaje del latín en Secundaria y Bachillerato. Tras un estudio descriptivo de la utilización de dicho instrumento a lo largo de la historia y un análisis pormenorizado de su influencia en los métodos más empleados en la actualidad, se esbozan las ventajas e inconvenientes de su uso, se reformulan los objetivos que persigue y se ofrecen algunas alternativas con el fin de optimizar los resultados en el aula.

Palabras clave

Enseñanza del latín, traducción pedagógica, lengua de corpus, lengua viva.

Abstract

This work sets out the topic of the teaching translation as a didactic tool for the teaching/learning process of Latin in non-compulsory secondary school. Having described the use of this educational tool throughout the centuries and having analyzed its influence on current methodologies, we outline the advantages and disadvantages to its use, reformulate the targets which are pursued by this praxis and offer some alternatives in order to increase the results in the classroom.

Key words

Latin teaching, teaching translation, corpus language, alive language.

1. Introducción

La traducción pedagógica es la herramienta más empleada en el proceso de enseñanza/aprendizaje del latín y, aunque generalmente se la asocia con el método tradicional, puede ser también muy útil, si se utiliza correctamente, inserta en otro tipo de metodologías.

Nuestro estudio, de índole teórico-práctica, tiene como objetivos vislumbrar las ventajas e inconvenientes de este instrumento didáctico, analizar los diferentes modos de llevarlo a la práctica y mejorar sus resultados dentro de las aulas de los centros de Educación Secundaria y Bachillerato.

Para ello, proponemos en primer lugar un recorrido histórico que pone de manifiesto la repercusión de la traducción pedagógica en los diferentes métodos de enseñanza que se han sucedido a lo largo de los siglos; a continuación, ofrecemos un análisis de su influencia en las metodologías vigentes en la actualidad y, finalmente, presentamos una propuesta para modificar el canon de textos empleado para traducir, que, a nuestro juicio, debiera contemplar la inclusión de textos tardíos, medievales e incluso renacentistas.

2. La enseñanza del latín desde el Renacimiento hasta nuestros días

2.1. Los métodos renacentistas

A comienzos del s. XIV la realidad social y lingüística en Europa había sufrido una evolución incuestionable y las lenguas vernáculas se habían asentado en sus respectivos territorios asumiendo el papel de lenguas maternas y relegando al latín a la situación en la que aún en la actualidad se halla, la de «lengua muerta» o, si se quiere, lengua de cultura. Los autores prehumanistas, para consolidar y dotar de identidad al nuevo período, optan por el descrédito de los maestros de la escolástica, a los que denominan despectivamente «galos» y cuyo desarrollo en los siglos anteriores no constituye, en su opinión, sino un período de estulticia y vacuidad: *in medium sordes* (Petrarca, *Epistole Metrice*, 3, 33). Si en todos los ámbitos el humanismo se vuelve un férreo opositor de los cánones medievales, no será menos en lo que concierne a la didáctica de las lenguas clásicas. Los humanistas apostarán por el regreso al latín ciceroniano, prescindirán de los léxicos y las gramáticas medievales y desarrollarán su propio método didáctico. No obstante, se ha de precisar que la metodología humanista no se basa en un único criterio, uniforme y homogéneo, y que, aunque todos los estudiosos compartan la aversión por lo precedente, cada uno escogerá a su vez alternativas diferentes.

Del deductivismo propio de las gramáticas medievales se pasará en el Renacimiento a un método inductivo y directo en el que, a partir de unas

reglas gramaticales escuetas y sencillas, los alumnos aprenderán la lengua de forma activa, interactuando con el maestro y ejercitándose en las distintas prácticas que envuelven el aprendizaje de una lengua, lo que *mutatis mutandis* podríamos denominar «competencias».

Uno de los mayores impulsores de la educación humanista fue Manuel Crysoloras (1355-1415), erudito y traductor de Homero y Platón al latín, además de maestro de Guarino de Verona o Pier Paolo Vergerio, entre otros. A su vez, alrededor del año 1400, Vergerio escribió el primer tratado pedagógico humanista, *De ingenuis moribus et liberalibus adolescentiae studiis*, y Guarino fundó una escuela pública en Verona que fue definitiva para la difusión de los nuevos métodos. Así pues, a partir de Crysoloras se extendió una red de discípulos que diseminarían su concepción didáctica por toda Europa.

En contraposición a las densas gramáticas escolásticas, los humanistas optaron por *opuscula* gramaticales, en los que esta disciplina se enseñaba a través de un sistema de preguntas y respuestas. Algunos ejemplos son los *Rudimenta Grammatices* de Niccolò Perotti o las *Regulae* del propio Guarino. Una vez aprendidos los rudimentos gramaticales fundamentales se comenzaba ya con la práctica activa de la lengua mediante *colloquia* o ejercicios basados en los *progymnasmata* (preguntas de comprensión lectora, paráfrasis del texto leído, exégesis, dramatizaciones y ejercicios de sinonimia, antonimia y composición, entre otros). De este modo, el alumno se ejercitaba en la lengua latina desarrollando tanto la competencia activa (capacidad para generar mensajes) como la pasiva (capacidad para comprender mensajes). Dentro de este elenco de prácticas didácticas, los *colloquia* tuvieron una repercusión digna de mención; en ellos había una repetición muy estudiada del léxico, que, agrupado por campos semánticos e inserto en construcciones gramaticales que acrecentaban su dificultad paulatinamente, iba siendo interiorizado por el discente de una manera mucho menos tediosa de lo que pudieran serlo las interminables listas de palabras. Entre los compendios de *colloquia* más destacados se encuentran las *Exercitationes linguae Latinae* de Vives, que fue precedido a su vez por los diálogos de Paolo Nivis o Pietro Mosellano y que serviría como modelo a las obras didácticas de autores posteriores como Corderio, Martino Duncan o Giacomo Pontano.

Como ya se ha mencionado, todos los ejercicios empleados en el humanismo conllevaban la participación activa del alumno de manera continuada y, de hecho, la oralidad y la escritura, tan denostadas pocos siglos después, eran dos herramientas primordiales en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Ahora bien, en este marco de enseñanza inductiva tan similar a lo que en la actualidad denominaríamos «método natural», ¿hay cabida para la traducción pedagógica?

Aunque el método de gramática y traducción como tal no aparecería hasta siglos después, los ejercicios de traducción no se encuentran totalmente al margen de algunos *curricula*, si así podemos denominarlos, de autores humanistas y, especialmente en aquellos lugares en que también se estudiaba griego, era muy frecuente la traducción entre las dos lenguas clásicas. Juan Luis Vives, por ejemplo, la incluye en los ejercicios de composición más elementales, de tal manera que, tras aprender los fundamentos de la sintaxis, haber practicado la paráfrasis y haber retenido gran parte del vocabulario cotidiano, los alumnos empezaban con ejercicios de redacción, versionando en lengua latina algunas frases muy sencillas escritas en lengua vulgar. Asimismo, este ejercicio no finalizaba ahí, pues el alumno tenía que volver a pasar a su lengua materna las oraciones en latín, por lo que podríamos afirmar que «Vives abogaba por la traducción doble»¹.

Otro humanista que trató el tema de la traducción fue Pedro Simón Abril, autor de la más afamada traducción de Terencio, quien sí consideró preeminente el empleo de esta práctica para la enseñanza de la lengua latina. Tal y como él mismo afirma en *Lección de los Autores* (1586: *passim*), partía de la traducción directa y lo hacía mediante el siguiente procedimiento: una vez entendido el argumento de la obra, se vierten las cláusulas en lengua vulgar, primero *verba verbis*, para que el alumno entienda lo que significa cada vocablo y, posteriormente, *sententiae sententiis*, es decir, realizando una traducción más libre o literaria. Para cursos más avanzados tampoco desdeña Abril la traducción inversa, invitando al alumno a verter al latín textos sencillos y a que, de este modo, repase la morfología y la sintaxis explicada hasta el momento.

Como se puede observar, la traducción como herramienta pedagógica aún no se encuentra plenamente estandarizada en el humanismo y, en numerosas ocasiones, ni siquiera se la denomina como tal. Sin embargo, tampoco está totalmente ausente de la práctica docente, sino que generalmente se halla en los estadios más avanzados del proceso educativo, más próxima a lo que hoy en día se conoce como traducción literaria que a la traducción pedagógica que practican nuestros alumnos en los primeros estadios de aprendizaje de la lengua latina.

2.2. El método barroco-jesuítico

El siguiente período de enseñanza que abordaremos se solapa con el fin del humanismo y hereda de él algunos preceptos. Dominado, no obstante, por una finalidad contrarreformista, evolucionará y tomará sus pro-

¹ M. Brevia-Claramonte, *La Didáctica de las lenguas en el Renacimiento*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1994, pág. 34.

pios derroteros, que conducirán la enseñanza del latín a otra etapa totalmente distinta de su historia. Nos referimos al período barroco-jesuítico, cuya plenitud fue alcanzada en el s. XVII y devastada en el XVIII a causa del triunfo del racionalismo.

Si bien para los humanistas el escolasticismo no era más que un mero ejercicio de pensamiento sin más finalidad que su propia realización, también el humanismo a mediados del s. XVI había caído en la vacuidad del continente sin contenido: «La exaltación de la palabra conduce a un Humanismo retoricista, a una erudición literaria, basada aún en las Humanidades, pero que va despojándose de contenido y acaba, como la Escolástica, en un puro ejercicio. En ésta fue de la razón y ahora es del lenguaje, pero en ambos casos se trata de un vacío que denota una profunda crisis de pensamiento»². Esta «crisis», en el sentido etimológico del término, afecta también, como no podía ser de otro modo, al sector de la educación y es a partir de entonces cuando comienzan a surgir nuevas propuestas pedagógicas alternativas, como la luterana o la ignaciana, aunque, mientras que Lutero apuesta por la enseñanza de las lenguas vernáculas en detrimento del latín, san Ignacio de Loyola favorece su enseñanza en contraposición a la de las lenguas romances. Para el fundador de la Compañía de Jesús, el ideal pedagógico consistía en la fusión del teísmo medieval y el antropocentrismo humanista, de tal modo que su «programa educativo» se cimentaba en una concepción propedéutica de la educación: intentar llegar a Dios a través del estudio de los clásicos y, especialmente, mediante el cultivo de la retórica. Así pues, para llevar a cabo su misión, la Compañía fundará colegios por toda Europa, difundirá la fe en aquellos países en que aún no ha calado el germen cristiano y elaborará un programa educativo con el fin de combatir el método didáctico luterano.

El mencionado programa educativo se basará en una jerarquización muy acuciada: los alumnos comienzan abordando el estudio de la gramática, los autores clásicos y la retórica, para desembocar finalmente en el estudio de la tan ansiada teología y en lo que algunos estudiosos han denominado la «Nueva Escolástica»³. Centrándonos ya en la enseñanza de las lenguas clásicas impartida por los jesuitas, se ha de tener presente que la metodología que empleaban no suponía una gran innovación, sino la acertada agrupación de métodos procedentes de distintos lugares: el *Methodus Parisiensis cum multo exercicio* (empleado en los colegios universitarios de París), métodos reformistas como el de Melanchton, Juan Sturm y

² C. Cárceles Laborde, *Humanismo y educación en España: (1450-1650)*, Eunsa, Pamplona, 1993, pág. 430.

³ J. Espino Martín, *Evolución de la enseñanza gramatical jesuítica en el contexto socio-cultural español entre los siglos XVI y primera mitad del XVIII*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2005, pág. 48.

Trotzenford y, por último, metodologías concretas procedentes de diversos países como la inglesa de Reginald Pole o las francesas provenientes del Colegio de Guyenne y de Santa Bárbara. De los métodos de los humanistas heredarán los ignacianos el empleo de los autores clásicos de la época áurea, la gran importancia concedida a Cicerón y a la retórica en general y el empleo de manuales y gramáticas elaboradas en el Renacimiento, como la adaptación erasmista del *De octo orationis partium constructione libellus* de William Lily (1521), los *Colloquia* de Vives (1538) o los *Comentarii Grammatici* de Despauterio (1537). El uso de estos manuales, a pesar de todo, va menguando progresivamente, mientras que los métodos de los propios jesuitas irán ganando adeptos y se convertirán en una pieza insustituible para la enseñanza. Llegará un momento, durante el generalato de Mercuriano (1537-1580), en que incluso estén prohibidas las obras de Erasmo y Vives y se empleen únicamente manuales jesuíticos como el *De institutione grammatica libri tres* de Manuel Álvarez (1572), recomendado en la *Ratio Studiorum* de san Ignacio. Influenciadas por el incipiente barroquismo, las gramáticas jesuíticas son bastante más prolijas que las humanistas e incluyen un número mucho mayor de reglas y excepciones. No obstante, el método natural o directo empleado en el Renacimiento sigue en vigor durante el s. XVII y la participación activa del alumno durante el proceso de enseñanza/aprendizaje será la piedra angular del éxito de la enseñanza ignaciana. De hecho, es en este contexto donde surge el afamado teatro jesuítico, cuya principal finalidad no será otra que la meramente pedagógica.

En otro orden de cosas, la lengua vernácula cobrará cada vez mayor trascendencia en la enseñanza del latín y las gramáticas comenzarán a introducir las traducciones de las construcciones latinas más complicadas para facilitar la comprensión del alumno. La traducción pedagógica tampoco quedará totalmente al margen, aunque de nuevo, en la mayoría de casos, la encontramos en los estadios más elevados de los *curricula*. Además, seguirá primando la traducción inversa frente a la directa, puesto que su estrecha relación con los ejercicios creativos de composición la convierten en un procedimiento más acorde con la metodología del momento. Cercano al entorno de los jesuitas, aunque sin ser un miembro como tal de la orden, Pierre Daniel Huet nos ofrece un testimonio muy valioso en el que alude directamente a esta aplicación de la traducción:

Para nuestro propósito utilizaremos el término en sentido estricto como la traducción *de un texto a otra lengua*. Lo cual se hace fundamentalmente por dos causas: para aprender los idiomas y mejorar el estilo, lo que suelen hacer los jóvenes cuando traducen a la lengua latina de la vernácula o de la

latina a la griega y vuelven más conocido lo más oscuro; o bien con el fin de exponer el discurso ignorado al vulgo [...]⁴.

Asimismo, este fragmento cobra un valor especial no tanto por su contenido, cuanto por ser el primero que trata ex profeso la distinción entre la traducción pedagógica y la traducción literaria, dos términos que aún hoy siguen vigentes en la teoría de la traducción.

2.3. El método de Port-Royal

El método de Port-Royal debe entenderse como contrapunto al de los jesuitas, pues sus postulados no nacen como fruto de una evolución de las tendencias precedentes, sino como oposición deliberada a las mismas. Este método se desarrolla en Francia en el seno de las abadías jansenistas y será el vehículo que introduzca en el campo de la pedagogía las ideas racionalistas y empiristas implantadas por figuras de la talla de Descartes y Bacon en el s. XVII. A pesar de que su existencia no fue excesivamente duradera (1637-1661), el portroyalismo dejó huella y su influencia en diversos puntos de Europa se podrá descubrir en corrientes metodológicas posteriores. Su ideología está basada en las ideas religiosas jansenistas, defensoras del regreso al cristianismo primitivo, impregnadas con cierto tinte protestante y opositoras a ultranza de la Compañía de Jesús; sin embargo, dichos juicios ideológicos acabarán influyendo también en el ámbito político, siendo sus principales valedores la burguesía, el parlamento y los obispos. Los dos primeros colectivos buscarán tener una influencia más profunda en la esfera del poder y acabar con el absolutismo mientras el último luchará por una mayor independencia eclesiástica con respecto a Roma y a la orden fundada por san Ignacio.

En el ámbito pedagógico, como hemos esbozado al principio, sus ideales serán totalmente antagónicos a los de los jesuitas. Tal y como dejan traslucir las obras de los dos adalides del método, Claude Lancelot y Antoine Arnauld, la modificación más significativa es la utilización del francés como lengua vehicular para la enseñanza del latín, cambio que, a nuestro modo de ver, no es en absoluto intrascendente. Los jansenistas criticarán la práctica oral del latín, como ya lo hiciera en su día el Brocense en su *Minerva sive de causis linguae latinae* (1587, p. 856), principal mentor de

⁴ Huet, 1683, pág. 12: *Nobis autem in praefentiâ hoc interpretationis vocabulo significatur duntaxat sermonis alicuius in alteram linguam conversio: quod cum duabus ferè de causis fieri contingat, vel linguae condiscendae ac stilii procudendi gratiâ; quemadmodum tironibus usuvenire solet, cum vernacula Latinè, aut Latina Graecè, vertunt, quasi hominibus harum linguarum peritis sermonem minime intellectum vellent exponere; vel sermonis vulgo ingnorabilis exponendi causa [...].*

Lancelot, *Qui latine garrunt corrumpunt ipsam latinitatem*, y abogarán por un estudio más filológico de la lengua. La lectura y comprensión de los clásicos será lo esencial y, para ello, la práctica oral apenas tendrá repercusión. El estudio de la gramática retornará a las pautas renacentistas: primará el uso de reglas claras y concisas, cuyo aprendizaje no se ciñe a la simple memorización sino que debe relacionarse con la hermenéutica textual. En su *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine* (1644, p. 17), Lancelot propone dos fases para la enseñanza de la gramática: en el primer peldaño se explican de manera sucinta y en verso las reglas más básicas y, en el segundo, se profundiza en aquellas más complejas mediante una explicación lógica y racional con el fin de «trouver le sens de plusieurs passages tres-difficiles & tres-importantes».

Con respecto al canon de autores que proponen los portroyalistas, destaca la inclusión de prosistas y poetas como Terencio, César, Virgilio y Horacio, aunque por supuesto no dejen tampoco al margen al tan apreciado Cicerón. Asimismo, si los jesuitas incurrieran en la simplificación de los pasajes y en su selección y agrupación en silvas y compendios, los jansenistas defienden un estudio integral de los autores y sus obras que permita a los discentes profundizar en las peculiaridades de la lengua y el estilo literario de cada uno de ellos.

Por último, es preciso hacer mención de la concepción que tenían los portroyalistas sobre la traducción pedagógica. En este caso es Arnauld quien hace especial hincapié en el asunto a lo largo de su obra *Mémoire sur le règlement des études dans les lettres humaines* (1662), aunque, en contra de lo que ocurría hasta este momento, recomienda la traducción directa, del latín al francés, y no la inversa.

Las escuelas de Port-Royal no duraron demasiado tiempo, si bien influyeron notablemente en métodos pedagógicos ulteriores, como por ejemplo el de los dominicos en nuestro país durante el s. XVIII. A caballo entre la metodología jesuítica y el creciente racionalismo, las gramáticas y métodos dominicos sufrieron una evolución progresiva y acabaron adoptando el método portroyalista en toda su extensión.

2.4. Los métodos de gramática y traducción

A lo largo del s. XVIII, y tomando como cimientos los posos dejados por el portroyalismo, comienza a fraguarse el método de gramática y traducción, también conocido como «método prusiano» o «método tradicional». En este caso debemos entender el término «método» de un modo amplio, más cercano quizá a «metodología», pues esta corriente será tan vasta, tanto espacial como temporalmente, que dará lugar a numerosos métodos y manuales distintos, cada uno con sus singularidades, aunque

todos con una esencia común. Esta nueva concepción del estudio de las lenguas clásicas surgió originalmente en Alemania, aunque la adoptarían pedagogos de toda Europa, e incluso de América⁵, y su difusión fue tal que aún a día de hoy se emplea en los centros de Enseñanza Secundaria y Bachillerato y en las universidades. El desarrollo de la Ilustración primero y del positivismo más tarde condujo a la búsqueda de un método científico aplicable a todos los campos del saber que, unido al progreso de las investigaciones filológicas, los avances en Lingüística Histórica y la eclosión de la Historia Antigua, dio lugar a una concepción de las lenguas clásicas más cercana a la que posee un arqueólogo que a la propia del lingüista consciente de que la lengua es un organismo vivo. Es en la Alemania del s. XIX donde se funda el Instituto Arqueológico, los *Berliner Museen* y la *Deutsche Orientgesellschaft*, y son también alemanes estudiosos de la talla de August Böck, Heinrich Schliemann o Friedrich August Wolf⁶, todos ellos promotores de los estudios de las lenguas clásicas, así como de la fundación de instituciones como la Universidad de Berlín o de la reforma de la Academia Prusiana de Ciencias, donde la enseñanza del griego y el latín será muy estimada.

En otro orden de cosas, no se debe minusvalorar la obstinación de los nuevos pensadores por rebatir el método jesuítico, al que relacionaban con la mentalidad religiosa y eclesiástica y acusaban de hacer prevalecer la forma sobre el contenido. De nuevo, observamos que se repite la misma recriminación que realizaron en su momento los humanistas a los escolásticos, y los jesuitas, a su vez, a los humanistas, por lo que podríamos concluir que los métodos se suceden a lo largo de los siglos pero el problema metodológico siempre está vigente, casi de manera cíclica, y, aparentemente, no se supera nunca.

La nueva propuesta defiende un aprendizaje deductivo basado en el estudio obstinado de las reglas gramaticales y la lectura y traducción de los textos, dejando a un lado la práctica oral y escrita. De esta manera, el proceso de enseñanza/aprendizaje se convertía en un procedimiento pasivo que fue criticado por muchos desde el comienzo de su puesta en marcha. Las protestas de los intelectuales ingleses e italianos no tardaron demasiado en salir a la luz. G. Pascoli (1855-1912), poeta y profesor de lenguas clásicas en diversos liceos italianos, escribía lo siguiente:

⁵ Ernst F. Ruthardt publicó en 1844 *The Ciceronian: or, The Prussian Method of Teaching The Elements of The Latin Language. Adapted to The Use of American Schools*.

⁶ Wolf será el que instaure el concepto de filología como «ciencia de la Antigüedad» o *Altertumswissenschaft* y esta visión historicista de la disciplina conducirá a definir la filología como «interpretación de todas las manifestaciones del espíritu de un pueblo». Cf. R. González Fernández, «Historia (Antigua) y Filología», *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, VI (2003).

Se lee poco, y de forma poco comprensiva, enterrando la sentencia del escritor bajo la gramática, la métrica, la lingüística. Los más voluntariosos pierden el interés, se aburren, se ofuscan y recurren a los traductores sin obstinarse ya contra las dificultades que, a menudo injustamente, creen más fuertes que su propia paciencia. El alumno, marchando hacia adelante, se encuentra ante sí con obstáculos cada vez más grandes y numerosos. A medida que el camino se hace más empinado y arduo, crece el peso sobre la espalda del pequeño viajante. Las materias que se estudian se multiplican y el arte clásico y los grandes escritores no han mostrado todavía al joven cansado más que un relámpago de su divina sonrisa. Incluso en los liceos, en algunos liceos al menos, la gramática se extiende como una sombra sobre las flores inmortales del pensamiento antiguo y las seca. El joven sale, como puede, del liceo y tira los libros: ¡*Virgilio, Horacio, Livio, Tácito!* cada línea de los cuales, se puede decir, escondía una trampa gramatical, costó un esfuerzo y provocó un bostezo⁷.

Junto a la voz de Pascoli se alzaron otras como la de N. Tomaseo o, décadas después, la de Lambruschini; no obstante, no lograron estas quejas refrenar el contumaz propósito de los alemanes, cuyo objetivo principal no era que los alumnos aprendiesen latín, sino que ejercitasen la mente mediante su estudio y, con esta «gimnasia intelectual», pudiesen triunfar en otros campos del saber.

Entre los principales defensores de este método se encuentran H. S. Ollendorf, K. Plötz, J. Seidenstücker y J. Meidinger, los cuales abogan por una serie de presupuestos básicos comunes sobre los que asientan su propuesta. En primer lugar, optan por la utilización de la lengua materna del alumno para explicar la gramática latina, de modo que tanto el idioma de los manuales como el empleado por el docente durante las clases será el vernáculo; de otra parte, otorgan el primer puesto en la escala de prioridades a la adquisición de la gramática, considerando necesario el aprendizaje de todas y cada una de las reglas y excepciones que la conforman. El vocabulario se aprehenderá a través de la memorización de interminables listas bilingües y la traducción de los textos se convertirá en un ejercicio intrincado y arduo, más cercano a un problema matemático que a otro enfocado a la comprensión y el disfrute de la literatura clásica.

En detrimento de todas las clases de ejercicios que se empleaban en los métodos humanistas y jesuíticos, la traducción pedagógica alcanzará con el «método prusiano» su culmen; sin embargo, se hará un uso tan estricto

⁷ G. Pascoli, «Relazioni sull'insegnamento del latino nella scuola media», *Prose*, A. Mondadori, Milán, 1946, págs. 592-593.

y constreñido de ella, que acabará perdiendo toda la creatividad intrínseca que conlleva el hecho de traducir. Por cada lección gramatical explicada, el alumno debe volcar a su lengua incalculables oraciones de contenido similar y hacerlo de la manera más exacta posible, es decir, lo que García de Diego denominaba «traducción estricta»⁸. De este modo, no se está aprendiendo «el arte de traducir», sino que únicamente se está realizando una actividad mecánica cuyos resultados no alcanzarán ni de lejos los objetivos propuestos. Asimismo, el análisis gramatical se pondrá casi a la misma altura que la propia traducción, de tal manera que lo que únicamente debiera ser un medio para facilitar la comprensión del texto se transformará en un fin en sí mismo.

El método de gramática y traducción tuvo detractores en su origen y los sigue teniendo en la actualidad, pero la obstinación de sus suscriptores y, probablemente, la comodidad y facilidad con que se puede llevar a cabo, lo han convertido en el método más popular y duradero de la historia.

2.5. El método directo

Las diversas quejas ante el método precedente no fueron acalladas, pero hizo falta algo más que palabras para dar de nuevo un giro en la enseñanza del latín. William Henry Denham Rouse (1863-1950), filólogo clásico, sanscritista, divulgador y fundador de la afamada colección *Loeb classical library*, sorprendido e indignado por encontrarse cada año con más alumnos que llegaban a la Universidad de Cambridge con ínfimas competencias, tomó la iniciativa de abandonar la Universidad y dedicarse a elaborar un método que realmente fuera efectivo para los estudiantes:

[...] the current method is not older than the nineteenth century. It is the offspring of German scholarship, which seeks to learn everything about something rather than the thing itself: the traditional English method, which lasted well beyond the eighteenth century, was to use the Latin language in speech⁹.

Rouse, junto a otros insignes docentes como Appleton, Jones, Paine, Mainwaring, Andrew o Arnold, elaboraron lo que ellos denominaron un «método directo», acercándose de nuevo a la metodología humanística y barroco-jesuítica. A pesar del cambio radical que supone esta innovación con respecto al «método prusiano», es tal la acogida de la que disfrutó la

⁸ V. García de Diego, *Ejercicios y trozos latinos*, Montecarmelo, Burgos, 1923, *passim*.

⁹ W. H. D. Rouse & R. B. Appleton, *Latin on the direct method*, London University Press, London, 1925, pág. 2.

propuesta, que estos reformistas no se limitaron a publicar textos y manuales, sino que, liderados por Rouse, fundaron la *Association for the Reform of Latin teaching*, distintas escuelas donde se aplicó su método (*Schools of Latin teaching*) e incluso sacaron a la luz la revista *Latin teaching*. El éxito del proyecto se difundió por toda Europa y hasta el propio Zar de Rusia envió observadores a Cambridge para importar a su país la idea de Rouse; la fama alcanzó incluso el continente americano, donde también se puso en práctica el «método directo» como lo demuestran manuales del estilo del de E. C. Chickering & H. Hoadley, *Beginner's Latin by the direct method* o *First Latin reader*.

La metodología de Rouse propone una enseñanza del latín paulatina y perfectamente adaptada a la edad y a las necesidades de los discentes. Aunque nunca se pierde de vista que el objetivo final del aprendizaje es entender y gozar de las obras de los clásicos, se considera que es más productivo comenzar con la práctica oral, de tal manera que el alumnado se imbuya desde el principio en un clima «latino» y valore la lengua como la entidad completa que debiera ser y no como un reducto textual totalmente ajeno a él. Las clases deberán desarrollarse en latín, sin excepción, aunque antes de comenzar el curso se explicarán a los alumnos en su lengua materna «las reglas del juego». Conscientes del problema de base que pueden arrastrar consigo los jóvenes que comienzan a estudiar latín, estos estudiosos proponen unas lecciones introductorias donde se reafirmen los postulados más básicos de gramática general y, a partir de ahí, comienzan a enseñar la gramática latina de forma muy gradual y siempre acompañada de su aplicación práctica. A menudo usaban canciones en latín para aprender pronunciación y métrica, diálogos, actividades de dramatización o incluso simulaciones de juicios romanos, acompañados también de ejercicios escritos muy similares a los que se empleaban (y se siguen empleando) para el aprendizaje de las lenguas modernas, por ejemplo el manidísimo *fill in the gaps*. Los métodos están íntegramente escritos en latín y, nuevamente, se vuelve a sustituir la traducción pedagógica por ejercicios de escritura; en un momento concreto del aprendizaje el alumno ya será capaz de expresarse con fluidez en la lengua de los romanos.

Como se puede advertir, la balanza volvió a decantarse hacia el método natural, aunque la muerte de algunos de los más estrechos colaboradores de Rouse tras el estallido de la Primera Guerra Mundial, la resistencia de las escuelas públicas a experimentar el método directo y las trabas que a menudo imponía la burocracia debilitaron la propuesta de este estudioso, llegando incluso a variar el nombre de su asociación, *Association for Latin teaching*, y a privarle de su primera esencia. No obstante, Pecket y Munday, dos profesores de su escuela, continuaron difundiendo el método directo y esparcieron la semilla de los denominados «métodos *Reading*» que surgirán en el s. XX.

2.6. Los métodos *Reading*

A menudo se suelen presentar los métodos *Reading* como herederos del método de Rouse, pero, en nuestra opinión, les une más la férrea oposición a la metodología de gramática y traducción que las características comunes que puedan llegar a poseer. Estos manuales, entre los que encontramos *Ecce Romani*, elaborado por un grupo de filólogos escoceses, el método *Assimil* o el *Reading Latin* de Cambridge son bilingües, de carácter inductivo y hacen especial hincapié en la memorización de los textos. La mayoría de ellos escogen un hilo conductor temático que introduce al alumno en una historia de ficción que recorre el libro de principio a fin, de modo que a través de la lectura de los textos elaborados por los propios autores se vayan adquiriendo los conocimientos de la manera más lúdica posible. El proceso de aprendizaje es siempre el mismo: con la ayuda de un glosario, los alumnos leen un texto en latín y lo traducen a su lengua. A continuación, tras haberlo comprendido, proceden a su memorización mediante su repetición en voz alta una y otra vez; finalmente, a partir del texto, deberán extraer las reglas gramaticales, que se repasarán a posteriori mediante ejercicios elaborados ad hoc.

Podríamos considerar estos manuales una suerte de híbridos a caballo entre el método natural y el de gramática y traducción, pues reúnen propiedades de ambos. La interacción del alumnado queda patente en la práctica del método inductivo pero, en cambio, la oralidad está totalmente ausente y se otorga una gran repercusión a la traducción pedagógica. En cuanto a los textos empleados, suele tratarse de centones elaborados por autores modernos adaptados a cada nivel, aunque, en el caso de algún manual como *Ecce Romani*, al final del método se incluyen también fragmentos originales de autores latinos.

2.7. El método Ørberg

El método creado por el danés Hans Henning Ørberg, desarrollado y perfeccionado a lo largo de toda su carrera, merece un apartado exclusivo, pues sus singularidades no nos permiten englobarlo en ninguno de los apartados anteriores. Quizá su principal precedente, tal y como apuntaba David Carter al expresar su opinión sobre *Lingua latina per se illustrata*, fuese W. H. D. Rouse, ya que el objetivo de Ørberg es acercarse lo más posible al método natural por el que los niños pequeños adquieren su lengua; no obstante, existen algunas diferencias entre ellos que nos llevan a analizarlo por separado.

El método Ørberg propone una enseñanza inductivo-contextual, donde el latín sea la única lengua empleada durante las clases y que no precise de herramientas como glosarios, diccionarios o la propia traducción peda-

gógica. Su secreto, según revela el propio autor en la introducción, es la estudiada gradación con que va aumentando su dificultad, cuyo fin es que el alumno tan solo desconozca una o dos palabras dentro del fragmento concreto y, además, pueda deducirlas *per se*, mediante el contexto o, en caso de que no lo lograra, con la ayuda de las aclaraciones e imágenes marginales. Tras la deducción de las reglas gramaticales por parte del alumno, estas se sistematizan en el propio método para que puedan ser definitivamente fijadas en la memoria; de hecho, cada unidad finaliza con tres ejercicios: uno para el aprendizaje del vocabulario, otro para la asimilación de las estructuras gramaticales y otro para la verificación de la comprensión. Además, las unidades didácticas se encuentran engarzadas entre sí por medio de la narración, con la que se pretende incentivar el interés y la curiosidad del alumno. Cuando el proceso de aprendizaje ya está más avanzado, Ørberg propone fragmentos de autores clásicos, aunque el medio para profundizar en ellos no varía y la traducción a la lengua materna de los alumnos no se utiliza en ningún momento durante la puesta en práctica del método. Este procedimiento ha sido alabado por estudiosos de la talla de Michael Von Albrecht, Wilfried Stroh o Luigi Miraglia y, en la actualidad, es el método escogido por bastantes profesores europeos y españoles.

Tras acercarnos a los principios rectores de los principales métodos de enseñanza de la lengua latina empleados hasta nuestros días, hemos podido cerciorarnos de que las tendencias son cambiantes y están supeditadas al contexto social, político y religioso en el que se enmarcan. Asimismo, hemos comprobado cómo el debate gira siempre en torno a la elección de una de las dos opciones principales, método «natural» o método «artificial», aunque cada alternativa pueda luego desarrollarse con infinidad de matices y gradaciones.

La traducción pedagógica se encuentra presente en algunos de ellos, aunque no se suscribe por norma únicamente al método natural o al artificial, sino que tiene más presencia o menos dependiendo del autor, el lugar o los objetivos específicos de cada manual. Así pues, debemos en primer lugar deshacernos de ese lastre que nos conduce a asociar la traducción pedagógica tan solo con la metodología alemana de la *Formale Bildung* y comenzar a reconocer su presencia desde los métodos humanísticos, planteándonos si podría ser de utilidad en los métodos naturales y convertirse en una de las varias competencias en que debe ser ducho el alumno para demostrar su conocimiento de la lengua latina.

3. Método tradicional *vs.* Método Ørberg: sistemas de enseñanza de la lengua latina vigentes en nuestro país

Pero [los gramáticos] son mucho más felices aún [que pegando a los alumnos indolentes] cuando creen haber dado con un nuevo método de enseñanza. Pues, aunque sean puras insensateces lo que inculcan a los niños, de todos modos, por los dioses bondadosos, ¿a qué Palemón, a qué Donato no desprecian en comparación con ellos mismos? Lo que no sé es con qué ardidés consiguen sorprendentemente aparecer a los ojos de estúpidas mamás y padres ignorantes, tal como se modelan a sí mismos (Erasmus de Rotterdam, *Moriae encomium*, XLIX)¹⁰.

Tal vez cínicas, y siempre sarcásticas, las palabras de Erasmo nos dan una clave fundamental para entender cómo se produce la sucesión permanente de los métodos didácticos. Más que un avance progresivo, similar al que se da durante el proceso científico, en el que los errores se subsanan a partir de las observaciones y logros de los investigadores precedentes, los métodos pedagógicos son un continuo ir y venir de probaturas y experimentos, cuyos avances son casi imperceptibles. Los teóricos de la didáctica no reutilizan los buenos resultados obtenidos anteriormente, ni los toman como base para seguir progresando, sino que intentan por todos los medios romper con los moldes y proponer una alternativa innovadora y sin precedentes. Y el problema, a nuestro modo de ver, deriva justamente de esa permanente ruptura que impide la consolidación de un método realmente efectivo.

Del gran repertorio de métodos de enseñanza del latín que se han sucedido a lo largo de los siglos, dos de ellos han prevalecido sobre el resto y son los que se emplean actualmente en nuestro país, si bien hemos de tener presente que uno de los dos sigue descollando frente al otro. Nos estamos refiriendo al método tradicional y al método Ørberg. Con el propósito de descubrir sus pros y sus contras, así como de cuestionar su validez dentro de la coyuntura educativa actual, estudiaremos la puesta en escena de uno y otro, evaluaremos si el proceder de los docentes se adecua al recomendado por los autores de los mencionados métodos y analizaremos la repercusión que tiene la traducción pedagógica, si es que tiene alguna, en ambos. Para ello, hemos elegido el elenco de materiales elaborado por H. Ørberg y cuatro manuales de distintos autores y editoriales que, con diversas actualizaciones, siguen apostando por el método de gramática y

¹⁰ *Sed longe etiam feliciores sunt, nova quadam doctrinae persuasione. Siquidem cum mera deliramenta pueris inculcent, tamen, dii boni, quem non illi Palaemonem, quem non Donatum prae sese contemnunt? idque nescio quibus praestigiis mire efficiunt, ut stultis materculis et idiotis patribus tales videantur, quales ipsi se faciunt.*

traducción o método tradicional¹¹. La consulta de los mismos constituirá los cimientos sobre los que asentaremos nuestras conclusiones.

El método prusiano, fruto de la corriente alemana conocida como *Formale Bildung*, sigue siendo, a pesar de los numerosos inconvenientes que ya salieron a relucir durante su consolidación, el más empleado en los centros de Enseñanza Secundaria y Bachillerato y universidades españolas. La creciente variedad de manuales que lo llevan a la práctica, unida al aumento de recursos tecnológicos que facilitan y dinamizan el proceso de enseñanza/aprendizaje, permite a los educadores escoger entre un amplio muestrario de posibilidades, aunque la esencia siga siendo la original y los cambios que ha sufrido no sean demasiado significativos. En ninguna de las introducciones consultadas revelan los autores la metodología que se disponen a emplear, aunque no es difícil vislumbrar, tras una rápida ojeada a los libros de texto, que se utiliza el método deductivo y que el estudio de la gramática es el pilar sobre el que se asienta el aprendizaje. Una vez apprehendida, o al menos explicada, la teoría gramatical, el alumno ya debería tener capacidad para enfrentarse a la traducción de los textos; sin embargo, estos rudimentos gramaticales, que en principio se conciben como un medio para alcanzar la comprensión de los textos latinos, se convierten en una *conditio sine qua non* durante el proceso de traslación. De hecho, esperaríamos que su presencia se fuese reduciendo paulatinamente hasta desaparecer y, en lugar de esto, observamos cómo se acrecienta más y más y llega a equipararse con la propia intelección del fragmento en cuestión. Este procedimiento desnaturaliza totalmente la relación entre el discente y el autor latino, convirtiendo la lectura en un «complejo sistema de fórmulas (casi) matemáticas a base de "corchos, corchetes y encorchemientos" previos que lleva a menudo a los alumnos a preguntarse si no necesitarían una calculadora en lugar de un diccionario para resolver tanto aparato formal»¹².

En cuanto a la selección de textos, algunos autores optan por la creación propia de los mismos con el fin de no retocar textos originales, como es el caso de Fco. Manzano Cano y M. Ibáñez Sanz en su manual de *Latín I* publicado por la editorial Editex. Para otros, por el contrario, es preferible introducir desde el principio al alumnado en la literatura latina y escogen adaptar textos originales al nivel pertinente en cada momento. En el caso de que se escoja esta segunda opción, los autores y obras seleccionados

¹¹ Los manuales seleccionados son los siguientes: Fco. Manzano Cano & M. Ibáñez Sanz (1999), F. J. Gómez Espelosín (2008), J. Contreras Valverde & J. J. García Rúa (2008) y M. V. Bescós, L. A. Hernández, V. Muñoz & C. Romero (2008).

¹² M. A. Gutiérrez Galindo, «Algunas deficiencias estructurales en los métodos tradicionales de enseñanza del latín», en V. Valcárcel (ed.), *Didáctica del latín*, Ediciones clásicas, Madrid, 1995, pág. 80.

suelen coincidir en todos los manuales; tanto F. J. Gómez Espelosín como J. Contreras Valverde & J. J. García Rúa, entre otros, han recopilado textos de César, Plinio el Joven, Higino, Cicerón, Catulo o Salustio principalmente.

Otra dicotomía manifiesta en los distintos manuales estriba en si el alumno deberá utilizar el diccionario desde el principio o es mejor que se le ofrezca un glosario que le facilite la tarea. La mayoría opta por la segunda posibilidad, en algunos casos únicamente para agilizar el proceso de traducción y, en otros, también como herramienta pedagógica para inducir al alumno a la memorización progresiva del vocabulario. De entre los autores de los manuales escogidos es el profesor Gómez Espelosín el único que no incluye glosarios en los ejercicios de traducción que propone, probablemente impulsado por el enorme peso que concede al análisis morfosintáctico, que se supone que ya allana notablemente la dificultad para el alumno. De hecho, Gómez Espelosín (2008, p. 95) suele emplear en sus actividades enunciados semejantes al siguiente: «Completa el análisis y la traducción en tu cuaderno con ayuda del diccionario».

La traducción directa es sin duda la base del método tradicional; ahora bien, ¿qué rol juega la traducción inversa en esta metodología? Numerosos libros de texto incluyen actividades sucintas que invitan al alumno a verter al latín frases escritas en su lengua materna, lo cual resulta sorprendente puesto que esta tarea va asociada desde siempre al método natural y no al tradicional. En el Renacimiento, y a partir de entonces en todos los métodos heredados de los humanistas, la traducción inversa fue el primer peldaño en el proceso de comunicación y su fin último consistía en que el discípulo fuera capaz de componer en latín sus propios escritos, es decir, dotarle de competencia activa en el uso de la lengua. En la actualidad, incluso la traducción inversa ha sido manipulada y convertida en otro súbdito de la gramática, hasta el punto de aniquilar la creatividad que tanto podría explotarse mediante ejercicios de composición al uso. No queremos que se interprete nuestra opinión como una crítica a este tipo de traducción, sino al empleo que se hace de ella, ya que creemos que sería una utilísima herramienta si su uso condujese a un estadio superior del aprendizaje y no permaneciese exclusivamente como una práctica más de repetición, en un compartimento aislado de la enseñanza y aplicado, la mayoría de las veces, de manera intermitente.

Un tímido intento por acercarse a las prácticas propias del método natural puede observarse en el manual de Fco. Manzano Cano & M. Ibáñez Sanz (1999, *passim*), quienes incluyen en su propuesta ejercicios de comprensión lectora en los que las preguntas sobre el texto están formuladas en latín y las respuestas de los alumnos también deben ser en esta lengua. Se trata de casos aislados y de preguntas elementales que no incrementan

su dificultad a lo largo del manual, aunque es un intento loable por introducir en el rígido método tradicional alguna pincelada propia del aprendizaje comunicativo.

Finalmente, nos ha llamado mucho la atención la inclusión de un apartado, inserto en cada uno de los temas de algunos libros de texto, dedicado exclusivamente a la traducción: «Consejos para la traducción», en el caso de M. V. Bescós, L. A. Hernández, V. Muñoz & C. Romero, o «El arte de la traducción», en el manual de F. J. Gómez Espelosín. Sin embargo, lo que a primera vista ha sido una grata sorpresa se ha convertido en decepción en cuanto hemos reparado en que no eran sino una suerte de apéndices gramaticales en los que únicamente se ofrecen pautas muy concretas sobre cómo trasladar al español giros latinos del estilo del «dativo posesivo». Sin duda se trata de consejos certeros y útiles pero, según nuestro criterio, insuficientes. Obviamente los alumnos de Secundaria y Bachillerato no precisan de conocimientos teóricos sobre teoría de la traducción, ya que no son traductores profesionales sino discentes de latín que emplean la traducción como herramienta didáctica. Empero, ya que deberán enfrentarse a dicha actividad durante todo el tiempo en que transcurra su aprendizaje, consideramos fundamental que se familiaricen con ella y, antes de imbuirse de lleno en la tarea, se hagan una serie de preguntas básicas acerca de su función, del resultado esperable o del mejor modo de abordarla.

Como hemos podido observar, con sus semejanzas y disparidades, todos los manuales que hemos consultado siguen anclados en la metodología decimonónica, y lo que deberíamos preguntarnos es si esto ocurre porque los resultados son óptimos y el cambio no es necesario o si, por el contrario, este método subsiste a causa de la inercia de los pedagogos y docentes, que, anclados en la tradición, ni siquiera se plantean el cambio. A diferencia de lo que ocurre con el resto de idiomas que los discentes aprenden en la escuela, el latín se les presenta como una lengua hasta tal punto intrincada y compartimentada¹³, que no logran «hacerla suya», en parte también porque la mayoría de conocimientos teórico-gramaticales que deben aprender jamás los encontrarán en la práctica. Ante ese cúmulo

¹³ Con respecto a la enseñanza «compartimentada» vs. la «progresiva», cf. S. Mariner Bigorra, «Fundamentos científicos para una enseñanza no compartimentada de las lenguas clásicas. (Apéndice: Bachillerato unificado y polivalente. Iniciación a la lengua latina: metodología; programa.)», en A. Alvar (ed.), *Minerva Restituta: 9 lecciones de filología clásica*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 1986, págs. 179- 202. No hay cabida en nuestro estudio, por la especificidad del mismo, para un análisis pormenorizado del método en que se enseña la gramática en estos manuales de tinte tradicional. Creemos, no obstante, que resultaría muy enriquecedor ponerlos en relación con los resultados obtenidos del proceso de traducción pedagógica, ya que ambos están estrechamente vinculados.

de normas gramaticales que han de memorizar, ni siquiera se plantean el ser capaces de entender un texto sin necesidad de analizarlo morfológica y sintácticamente y su prioridad deja de ser conocer a los autores latinos para centrarse en descifrar entelequias.

No debemos tampoco privar a este método de algunas ventajas, ya expuestas en su momento por sus adalides, como la exposición ordenada del material, la presentación de la lengua como un ente finito y tangible, que en teoría los alumnos han de ser capaces de domeñar, o el hecho, o suposición, de que estructura la mente de los sujetos que lo experimentan. A pesar de todo ello, en nuestra opinión, los inconvenientes son notablemente superiores. Cada vez se reduce más el número de alumnos que estudian latín y, si bien la postura social y política no es un incentivo, tampoco lo es un método pasivo, que prioriza con creces la teoría sobre la aplicación práctica y que más parece destinado a enseñar una lengua ficticia que una real¹⁴.

Si al comienzo del capítulo hablábamos de romper los moldes prefijados, la comparación entre el método Ørberg y el tradicional es un buen ejemplo para evidenciar esta realidad. No es necesario que describamos de nuevo el funcionamiento de la metodología ideada por el estudioso danés, ya detallada en el capítulo anterior, aunque sí queremos incidir en el modo en que se pone en práctica dicho método en las aulas de nuestro país. La traducción pedagógica, en ninguna de sus múltiples facetas, forma parte de la planificación didáctica de Ørberg y, de hecho, su función ha sido asumida por la lectura comprensiva de los textos, exactamente de la misma manera que ocurre en los manuales de «lenguas vivas». No obstante, a pesar de las múltiples indicaciones que da el autor respecto a este punto, muchos docentes ignoran las advertencias y emplean el Ørberg a su antojo, obteniendo resultados muy alejados de los esperables. Algunos extraen los textos para aplicar sobre ellos el método de análisis y traducción y, por la naturaleza de dichos textos, el alumno no avanza en su aprendizaje. Obviamente se trata de fragmentos que van aumentando su dificultad muy lentamente, casi del mismo modo en el que un niño aprende su lengua materna, con el fin de que el alumno deduzca *per se* y por el contexto el significado de los términos que desconozca; si se pretende traducir *Roma aeterna* o *Familia Romana* en su totalidad, la cantidad de tiempo que se va a perder es incalculable, y los resultados serán insignificantes.

¹⁴ Cf. M. A. Gutiérrez Galindo, «Principios metodológicos para la elaboración de un método científico en la enseñanza/aprendizaje del latín», en F. Rodríguez Adrados (ed.), *Didáctica de las humanidades clásicas*, Ediciones Clásicas, Madrid, 1989, págs. 187-194, en pág. 193.

Otra alteración poco efectiva es combinar el método Ørberg con la explicación al uso de los paradigmas gramaticales, pues estos se enseñan, siguiendo con la terminología del profesor S. Mariner, de forma compartimentada, mientras que la explicación gramatical de los métodos *Reading* es progresiva y se amolda a la frecuencia de uso de las palabras. El orden en que se enseñan las declinaciones o los tiempos verbales de las conjugaciones en el método de gramática y traducción está fundamentado en la tradición y sujeto a una concepción ontológica de la lingüística, de ahí que se incurra en contradicciones como primar la declinación del sustantivo durante la explicación teórica y, a la hora de traducir, pedir a los alumnos que se fijen primeramente en el verbo. Otro ejemplo es el hecho de estudiar las preposiciones en un compartimento estanco y ya bastante avanzado del temario, cuando en la lengua latina, a pesar de la preponderancia de los casos, ya ocupan un papel muy relevante y aparecen por doquier en los textos. Con el fin de evitar estas incongruencias lingüísticas, el profesor Ørberg estudió durante años el orden en que presentaría el vocabulario nuevo, siempre teniendo en cuenta la frecuencia de uso del mismo en los textos, de modo que la rentabilidad del aprendizaje fuese mayor. Así pues, la primera premisa para que este método dé un resultado óptimo es emplearlo siguiendo fielmente los consejos de su creador.

Ahora bien, suponiendo que se emplee tal y como conviene, ¿se ajusta realmente el método Ørberg a las exigencias del *curriculum* de latín impuesto por la legislación española? Todo aquel alumno que haya cursado esta asignatura durante el bachillerato se enfrentará a un examen de acceso a la universidad en el que, más que demostrar que sabe latín, deberá probar que sabe analizar morfosintácticamente y traducir un texto en dicha lengua. ¿Acaso este examen no condiciona a aquel profesor que se debate entre continuar con el método tradicional o innovar con otra metodología? De hecho es muy posible que todas las alteraciones que implantan los docentes en el método de Hans Ørberg vengan dadas por la presión del examen oficial, más que por sus propias apetencias.

No es nuestra tarea juzgar qué método es el más propicio (no para aprobar las pruebas de acceso a la universidad, lo cual es obvio, cuanto para aprender latín), aunque sí invitamos a los profesores de Secundaria y Bachillerato a que lo mediten detenidamente y a que, tanto si se decantan por uno como por otro, lo hagan siempre seguros y convencidos de su decisión, pues esta no será baladí. Todos ellos tienen ventajas e inconvenientes y seguramente sus frutos dependerán en gran parte del alumno que lo emplee; ahora bien, debemos procurar, en la medida de nuestras posibilidades, que no sean los hábitos o la inercia quienes decidan por nosotros.

4. El canon pedagógico: una nueva propuesta

Si tras reflexionar detenidamente, hemos optado por escoger una metodología que incluya la traducción pedagógica como herramienta didáctica, será fundamental que reflexionemos sobre cuáles son las condiciones y los materiales óptimos para su aplicación. El canon de autores y textos que predomina desde hace décadas y que puede verse reflejado, por una parte, en los libros de texto y, por otra, en los exámenes estatales de acceso a la universidad, viene dado tanto por criterios de perfección estilística, como por la *auctoritas* que ejerce la tradición en estos casos. Como ya hiciera Quintiliano en el s. I d. C, consideramos como primer plato de nuestros *curricula* a aquellos autores que escriben en un latín más depurado y próximo al «latín clásico», mientras que a los demás, en el mejor de los casos, únicamente les otorgamos el papel de guarnición (Quint. *inst.* 10.1.58):

Pero regresaremos a aquellos cuando ya hayamos recobrado y restablecido nuestras fuerzas, que es lo que hacemos con frecuencia en los opíparos banquetes: cuando ya estamos saciados de los mejores manjares, nos es grato variar, aunque sea con la comida más vulgar. Entonces nos será posible tomar entre las manos a la elegía, de la que Calímaco es considerado el príncipe [...]¹⁵.

A menudo, los textos de estos autores «canónicos» son también los más complejos y, por tanto, se vuelven inaccesibles para los discentes de Secundaria y Bachillerato que, al hallarse ante un código de comunicación casi indescifrable, desisten tras pocos intentos y apenas llegan a vislumbrar el contenido de los mismos. Por el contrario, aquellos más asequibles sintácticamente, como los de César o Eutropio, resultan tediosos y poco atractivos y, tras su uso en repetidas ocasiones, dejan de ser fructíferos. Así pues, ya que la enseñanza de las lenguas clásicas no se encuentra en su mayor apogeo y que cada vez son menos los adolescentes interesados en el mundo antiguo, ¿acaso no deberíamos plantearnos también la sustitución del canon de textos vigente por otro que pueda resultar más sugerente y accesible?

En los comienzos de la escuela romana los autores estudiados que figuraban en los programas eran principalmente Livio Andronico y Ennio, hasta que en el año 26 a. C. el gramático Cecilio Epirota incorporó a las enseñanzas escolares los textos de Virgilio y otros poetas coetáneos, opo-

¹⁵ *Sed ad illos iam perfectis constitutisque viribus revertemur: quod in cenis grandibus saepe facimus, ut, cum optimis satiati sumus, varietas tamen nobis ex vilioribus grata sit. Tunc et elegiam vacabit in manus sumere, cuius princeps habetur Callimachus [...].*

niéndose además al estudio de Homero y los trágicos griegos del s. V a. C., tal y como nos revela Suetonio (Suet. *gramm.*16):

Se dice que [Q. Cecilio Epirota] fue el primero que disertó en latín de acuerdo con las circunstancias y el primero que comenzó a comentar a Virgilio y a otros poetas nuevos, lo que también Domicio Marso indica en su versículo: Epirota, nodriza de los poetas más tiernos¹⁶.

Con Quintiliano el canon se tornó de nuevo más arcaizante, aunque los programas ya quedaron bastante acotados; incluían a Ennio, pero también a Virgilio, a Terencio, a Salustio y Tito Livio, entre otros. Sin embargo, nombres de la talla de Tácito, Plauto o César quedaban al margen. En la Edad Media, los cánones comprendían tanto autores paganos como cristianos y ya no se tenía prácticamente en cuenta la distinción entre autores de la Edad de Oro o de la Edad de Plata. Walther de Espira fue el primero que llevó a cabo una lista digna de mención en el Medievo, concretamente en el año 975, y en ella incluyó a autores tan dispares como Homero, Virgilio, Marciano Capela, Horacio, Persio, Juvenal, Boecio, Estacio, Terencio y Lucano. Esta selección de escritores se ampliará en los siglos posteriores y, de hecho, el siguiente canon destacado, *Dialogus super auctores*, elaborado en el s. XII por el monje benedictino, oriundo de la ciudad de Württemberg, Conrado de Hirsau, ya abarcará a veintiuno. En este repertorio, además, primará el criterio moralizante frente al estético, lo que se aprecia por ejemplo en la selección de obras recomendadas de Ovidio, entre las que no se hallan ni las de carácter amoroso ni las *Metamorfosis*. La relación de autores se irá acrecentando notablemente hasta el final de la Edad Media, alcanzando los cuarenta y uno con Eberardo el Alemán, autor del poema didáctico *Laborintus* (1212-1280), y hasta ochenta en la obra *Registrum multorum auctorum* (1280) de Hugo de Trimberg. Asimismo, hemos de tener en cuenta que, si el criterio moralizante continúa en vigor durante los siglos siguientes, no ocurre lo mismo con el cronológico, pues estos autores recomiendan incluso a escritores coetáneos o muy cercanos a su tiempo como Teodulo (s. X) o Mateo de Vendôme (s. XII). Por otra parte, se advierte también cierta predilección por los géneros épico y satírico y una preferencia manifiesta por el verso en detrimento de la prosa, tal y como advierte R. W. Hunt¹⁷: «The poets, Virgil, Horace, Ovid, Statius (but

¹⁶ *Primus dicitur Latine ex tempore disputasse, primusque Virgilium et alios poetas novos praelegere coepisse, quod etiam Domitii Marsi versiculus indicat: Epirota, tenellorum nutricula vatam.*

¹⁷ R. W. Hunt, «The Deposit of Latin Classics in the twelfth century Renaissance», en R. R. Bolgar (ed.), *Classical Influence on European Culture. A. D. 500-1500*, Cambridge University Press, Cambridge, 1971, págs. 51-56, en pág. 55.

not the *silvae*), Juvenal, Persius and Claudian were more often read in the schools than prosewriters and became part of the furniture of the minds of educated men in twelfth century».

La elección de autores en el Renacimiento estuvo menos sujeta a los preceptos eclesiásticos que la de siglos anteriores, por lo que se elaboró con mayor libertad. Asimismo, la prolífica aparición de manuscritos de autores griegos y latinos permitió que el elenco de textos aumentara y que pudiesen incorporarse al canon autores olvidados hasta el momento. Por ello, los criterios de selección fueron meditados y cuidadosamente escogidos; al ser más amplio el abanico de textos disponibles, la elección de unos u otros ya no era en absoluto banal. Se recuperó el criterio de perfeccionamiento lingüístico, pero no se desdeñaron tampoco las obras de autores cristianos, aunque ya no constituyeran lecturas de primer orden. Cicerón pasó a convertirse en la figura alabada por excelencia y a pocos pasos de él se encontraban Séneca, Plutarco, san Jerónimo o san Agustín.

No es nuestra intención alargarnos en exceso con la descripción de los cánones de autores clásicos que se han elaborado a lo largo de los siglos, sino simplemente poner en evidencia la idea de que, al igual que ocurre con los cánones estéticos, los literarios también son parejos a la época y a las circunstancias a las que están adscritos. De igual modo, creemos que pueden, e incluso deben, reformularse cuantas veces sea oportuno.

En cuanto a las premisas que deben tenerse en mente a la hora de elaborar un canon de autores grecolatinos para la docencia, hay que considerar, en primer lugar, que se trata de un canon preceptivo, lo que implica que debe incluir textos de nivel adecuado, de contenido atrayente para los alumnos del s. XXI y que sean lo suficientemente variados para poder aportarles una visión global de todas las épocas en las que el latín tuvo un papel preponderante. Por otro lado, debemos reparar en que el canon pedagógico que se elabore acabará por equipararse al canon literario, puesto que la lectura de autores clásicos se encuentra hasta tal punto en decadencia que, a excepción de un reducido grupo de estudiosos del tema, la inmensa mayoría de los lectores desconoce a los escritores que no se explican ex profeso en la escuela. De hecho, y esto supone una enorme responsabilidad para el docente, es muy probable que aquellos autores que no estén en el canon pedagógico acaben siendo desterrados de la conciencia colectiva.

Nuestra propuesta para la elaboración de un nuevo canon está basada en la ruptura de barreras temporales, espaciales y de perfección lingüística. Ante el acervo de textos escritos en lengua latina que conservamos, creemos que no deberíamos limitarnos a traducir a los autores consagrados, sino dar a conocer también a nuestros alumnos textos escritos en lengua vulgar, textos medievales o renacentistas y textos inscritos en cual-

quier género literario. De hecho, ¿por qué no comenzar el proceso de enseñanza/aprendizaje con textos tardíos, en los que tanto el léxico, como el orden de palabras son más semejantes a los de la lengua materna del alumno? Al igual que emprender el estudio de la historia universal por la Prehistoria puede resultar más arduo que hacerlo por el s. XX e ir retrocediendo, también una nueva perspectiva del estudio del latín y sus textos permitiría atajar el enorme salto temporal que dista entre la Roma de Augusto y nuestros días y acercar la lengua lo más posible al universo de nuestros estudiantes. Por otro lado, es posible también aprovechar el legado romano en la Península y trabajar con textos que se aproximen a la realidad geográfica del alumno. Tal y como afirma J. E. López Pereira¹⁸: «Se hace necesario prestar más atención al alumno y a su ambiente social, de tal forma que en Galicia puede resultar mejor trabajar con Martín de Dumió o la *Historia Compostellana*, en Valencia con Vives y en Extremadura con el Brocense».

Apostar por obras y autores diferentes tampoco supone dejar de leer a los grandes de la literatura latina como Virgilio u Horacio; sin embargo, tal vez no sea necesario imponer a los alumnos que se enfrenten a estos textos en su lengua original a toda costa, cuanto que los saboreen en una buena traducción y aprendan latín con otros que hagan factible esta tarea y les provoquen una mínima satisfacción al intentar comprenderlos. Incluir en los cánones escolares las fábulas medievales, la *Vita Karoli* de Eginardo, el *Testamentum porcelli*, algún fragmento de la *Peregrinatio* de Egeria o una selección de inscripciones pompeyanas, no supone desprestigiar o minusvalorar a los literatos consagrados, sino permitir que el alumno cree su propio canon a partir del conocimiento del mayor número posible de obras, de manera que su criterio esté sesgado únicamente por el azar, culpable en gran medida de que se hayan conservado unos textos y no otros, y nunca por los juicios previos del maestro.

A continuación presentamos una relación de autores y obras que consideramos pueden ser útiles para traducir durante los tres cursos en que se imparte la asignatura de Latín en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

4ºESO	<i>Carmina Burana</i> , Fábulas medievales, San Isidoro (<i>Etimologiae</i>), <i>Tabellae defixionum</i> .
1ºBach.	Alcuino de York (<i>Disputatio Pippini cum Albino scholastico</i>), César (<i>De bello Gallico & De bello civili</i>), Fedro (<i>Fabulae</i>), Eutropio (<i>Breviarium</i>), <i>Peregrinatio Aegeriae</i> , <i>Vulgata</i> .

¹⁸ J. E. López Pereira, «Textos y contextos», en *Didáctica del latín. Actualización científico-pedagógica*, Ediciones clásicas, Madrid, 1995, págs. 155-170, en pág. 158.

2ºBach.	Abelardo (<i>Historia calamitatum</i>), San Agustín (<i>Confesiones</i>), Ausonio, Cicerón (<i>Pro Archia</i>), Eginardo (<i>Vita Karoli</i>), <i>Gesta Romanorum</i> , Ovidio (<i>Remedia amoris</i>), Plinio el Joven (<i>Epistolae</i>), <i>Testamentum porcelli</i> .
---------	---

Otro dilema que se le plantea al profesor de latín, y que merece cierta reflexión, es el hecho de si es lícito o no retocar textos de autores clásicos para hacerlos más asequibles a los alumnos. Aquellos docentes que se oponen a esta práctica alegan el respeto, que en determinadas ocasiones podríamos denominar veneración, que debemos a los literatos antiguos; adaptar pasajes es para ellos sinónimo de desvirtuarlos y prefieren prescindir de estos textos a alterarlos lo más mínimo. En contraposición a esta postura tan reverencial, hallamos la contraria: aquellos docentes que optan por dar a conocer a los autores griegos y latinos empleando como principal herramienta las fuentes primarias y, para ello, han de adecuarlas forzosamente al nivel del alumnado. Para poder ofrecer una panorámica completa del mundo clásico es preciso ahondar en las ideas de los autores más sobresalientes y, a pesar de los numerosos estudios y manuales que nos brindan los estudiosos contemporáneos, nada es más fiable que acudir a los testimonios de los propios escritores, pues tal y como afirma Calvino¹⁹: «La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión». El problema reside obviamente en cómo domeñar las dificultades léxicas, sintácticas y estilísticas de los fragmentos escogidos sin arrebatarles la esencia. En nuestra opinión, esta dificultad puede reducirse y llegar a solventarse con los años de experiencia docente, mientras que el hecho de prescindir de la inmensa mayoría de autores a causa de sus dificultades reduce considerablemente el abanico de posibilidades didácticas con las que cuenta el profesor de lenguas clásicas. Asimismo, creemos que bien merece la pena ser algo irreverentes con la literatura, si esto facilita su acercamiento a un público más extenso, que profesarle una devoción tal que nos impida tan siquiera otear su superficie.

Es posible que nuestra última reflexión pueda parecer incongruente con la propuesta que realizábamos más arriba acerca de perfilar un nuevo corpus de textos para la enseñanza del latín. No lo es. Incluso textos más sencillos y cercanos a los discentes pueden contener construcciones sintácticas que aún no hayan sido explicadas en el aula, sobre todo durante los primeros meses del período de aprendizaje, y no porque aparentemente sean más sencillos debemos dejar de ajustarlos a nuestras necesidades. Independientemente de si se escogen textos clásicos o medievales, autores canónicos o marginales, se encuentra presente esta variable y, aunque se

¹⁹ I. Calvino, *Por qué leer los clásicos*, Siruela, Madrid, 2009, pág. 16.

deba intentar por todos los medios escoger aquellos textos más apropiados para el nivel del alumnado, no debemos pasar por alto esta licencia didáctica, que para algunos puede ser tildada de irreverente, pero que sin duda es lícita y muy provechosa.

5. Conclusiones

En primer lugar, tras observar con perspectiva la evolución de la enseñanza del latín, comprobamos cómo las discusiones metodológicas están presentes en todo momento y, si bien las soluciones que se adoptan varían durante los diferentes períodos, todavía no se ha hallado la definitiva. A día de hoy, la problemática en la que se ve envuelta la enseñanza de las lenguas clásicas es acuciante y una variación metodológica, si bien no solventaría el problema en toda su extensión, sí podría contribuir a reducirlo.

Por otra parte, la traducción pedagógica nos muestra múltiples facetas y es preciso que el docente las tenga siempre presentes con el fin de conformar una enseñanza del latín completa y enriquecedora para el alumnado. Asimismo, no debemos conformarnos con las actividades habituales de traducción, supeditadas por completo al análisis morfosintáctico y sujetas al canon de textos tradicional. La traducción en grupo, la variación en el canon de textos, la introducción de unos rudimentos básicos de traductología o el aprovechamiento de los puntos fuertes de cada una de las metodologías existentes hasta el momento ayudarían notablemente a nuestros alumnos a familiarizarse con una práctica que no ha perdido su vigencia y que, aplicada a las lenguas modernas, se nos antoja un instrumento indefectible para la comunicación.

Por último, debemos deshacernos de ese lastre que supone el criterio de perfección estilística a la hora de escoger los textos, y que no consigue sino mermar el gusto de nuestros alumnos por el mundo antiguo. Debemos inculcar en nuestros pupilos la necesidad, o al menos el beneficio, de seguir entendiendo e interactuando con los clásicos, pues en la era de la comunicación, en la que Babel apenas si tiene cabida, el diálogo entre pasado, presente y futuro es fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

1. Estudios

Breva-Claramonte, M., *La Didáctica de las lenguas en el Renacimiento*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1994.

Calvino, I., *Por qué leer los clásicos*, Siruela, Madrid, 2009.

Cárceles Laborde, C., *Humanismo y educación en España: (1450-1650)*, Eunsa, Pamplona, 1993.

Espino Martín, J., «Realismo e ilustración en la enseñanza del latín: evolución de las gramáticas escolapias en la segunda mitad del s. XVIII», *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios latinos*, 23.2 (2003) 423- 435.

Espino Martín, J., *Evolución de la enseñanza gramatical jesuítica en el contexto socio-cultural español entre los siglos XVI y primera mitad del XVIII*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2005. <[http:// biblioteca.ucm.es/tesis/fll/ucm-t28425.pdf](http://biblioteca.ucm.es/tesis/fll/ucm-t28425.pdf)>.

Espino Martín, J., «Enseñanza del latín e historia de las ideas. La revolución de Port-Royal y su repercusión en Francia y España durante el s. XVIII», *Minerva*, 23 (2010) 261- 284.

Fernández Auzmendi, N., «El canon literario: un debate abierto», *Per Abbat*, 7 (2008) 61-82.

García Jurado, F., «La ciudad invisible de los clásicos: entre Aulo Gelio e Ítalo Calvino», *Nova tellus*, 28.1 (2010) 271- 300.

González Rolán, T., Saquero, P. & López Fonseca, A., «La tradición clásica en España (ss. XIII-XV). Bases conceptuales y bibliográficas», *Anejos de Tempus*, 4 (2002) 32-35.

Grau Codina, F., «Canon, autores clásicos y enseñanza del latín», *Minerva*, 25 (2012) 49-79.

González Fernández, R., «Historia (Antigua) y Filología», *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, VI (2003) Obtenido de <[http:// www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Gonzalezfernandez.htm](http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Gonzalezfernandez.htm)>.

González Galicia, R., *Catulli carmina*, Baobab, Madrid, 2001.

Grendler, P. F., *La scuola nel rinascimento italiano*, Laterza, Roma-Bari, 1991.

Gutiérrez Galindo, M. A., «Principios metodológicos para la elaboración de un método científico en la enseñanza/aprendizaje del latín», en F. Rodríguez Adrados (ed.), *Didáctica de las humanidades clásicas*, Ediciones Clásicas, Madrid, 1989, págs. 187-194.

Gutiérrez Galindo, M. A., «Algunas deficiencias estructurales en los métodos tradicionales de enseñanza del latín», en V. Valcárcel (ed.), *Didáctica del latín*, Ediciones clásicas, Madrid, 1995, págs. 65-85.

Guzmán Guerra, A., «Traducciones de los clásicos. ¿Por qué? ¿Cómo se hacen? ¿Hay algo que decir?», *Hieronimus Complutensis*, 8 (1999) 87-98.

Hunt, R. W., «The Deposit of Latin Classics in the twelfth century Renaissance», en R. R. Bolgar (ed.), *Classical Influence on European Culture. A. D. 500-1500*, Cambridge University Press, Cambridge, 1971, págs. 51-56.

López Fonseca, A., «Traduco ergo intellego. La traducción como proceso de comunicación interlingüística», *Cuadernos de filología clásica. Estudios latinos*, 18 (2000) 77-114.

López Pereira, J. E., «Textos y contextos», en *Didáctica del latín. Actualización científico-pedagógica*, Ediciones clásicas, Madrid, 1995, págs. 155- 170.

López Serratos, L., *Los clásicos en el Renacimiento. La labor educativa de Juan Luis Vives*, UNAM, México D.F., 2006.

Mariner Bigorra, S., «Fundamentos científicos para una enseñanza no compartimentada de las lenguas clásicas. (Apéndice: Bachillerato unificado y polivalente. Iniciación a la lengua latina: metodología; programa.)», en A. Alvar (ed.), *Minerva Restituta: 9 lecciones de filología clásica*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 1986, págs. 179- 202.

Miraglia, L., *Nova via. Latine doceo. Guida per gl'insegnanti*, Edizioni Accademia Vivarium Novum, Montella, 2013.

Muñoz García de Iturrospe, M. T., «Por una integración de textos vulgares, cristianos y medievales en el Bachillerato humanístico», en V. Valcárcel (ed.), *Didáctica del latín. Actualización científico-pedagógica*, Ediciones Clásicas, Madrid, 1995, págs. 181-192.

Pascoli, G., «Relazioni sull'insegnamento del latino nella scuola media», *Prose*, A. Mondadori, Milán, 1946.

Ponce de León Romeo, R., «Las propuestas metodológicas para la enseñanza del latín en las escuelas portuguesas de la Compañía de Jesús a mediados del s. XVI», *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios latinos*, 19 (2000) 233- 257.

Sevilla Muñoz, J., «Fraseología y traducción», *Homenaje al Prof. J. Cantera*, Servicio de publicaciones de la UCM, Madrid, 1997, págs. 431- 440.

Valcárcel, V., «La traducción del latín», en V. Valcárcel (ed.), *Didáctica del latín. Actualización científico-pedagógica*, Ediciones Clásicas, Madrid, 1995, págs. 89-110.

2. Ediciones

Huet, P. D., *De interpretatione libri duo*, Apud Arnoldum Leers, Hagae-Comitis, 1683.

Petrarca, *Epystole*, III, XXXIII. *F. Petrarchae poëmata minora*, D. Rossetti, Milán, 1829-1834.

3. Manuales

Abril, P. S., *Methodus Latinae linguae docendae atque ediscendae*, In aedibus olim Georgi Cocci: nunc Petri Bernuz, Caesaraugustae, 1569.

Bescós, M. V., Hernández, L. A., Muñoz, V. & Romero, C., *Latín 1*, Almadraba, Madrid, 2008.

Contreras Valverde, J. & García Rúa, J. J., *Latín. Lingua Latina omnibus. 1º Bachillerato*, Ediciones del Laberinto, Madrid, 2008.

García de Diego, V., *Ejercicios y trozos latinos*, Montecarmelo, Burgos, 1923.

Gómez Espelosín, J., *{Latín}*, SM, Madrid, 2008.

Lancelot. C., *Nouvelle méthode pour apprendre facilement & en peu de temps la langue latine, contenant les rudiments, et les regles del genres, des Declinaisons, des Preterits, de la Syntaxe, & de la Quantité*, Antoine Vitre, Paris, 1650.

Manzanero Cano, F. & Ibáñez Sanz, M., *Latín I*. Editex, Madrid, 1999.

Ollendorf, H. G., *Nouvelle Méthode pour apprendre a lire, a écrire et a parler une langue en six mois. Apliquée au latin*, Chez l'auteur, Paris, 1840.

Ørberg, H. H., *Lingua Latina per se illustrata*, Domus Latina, Grenaa, 1991.

Pardo, D. & Sánchez, J. M., *Latín 1º Bachillerato*, Oxford University Press España, Navarra, 2000.

Rouse, W. H. D. & Appleton, R. B., *Latin on the direct method*, London University press, London, 1925.

VV.AA., *Nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue latine*, Denys Mariette, Paris, 1709.