

ALGUNAS PROPUESTAS PARA RENOVAR LA ENSEÑANZA DEL LATÍN

ARGOS 23 (1999) pp. 29-39

MARTA GARELLI
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

En la mayoría de las Universidades argentinas se forman Licenciados y Profesores en Letras, no especialistas en Filología Clásica. Los alumnos cursan un número variado de niveles de lengua latina, que van desde uno a cinco, según el azar de las reformas de planes de estudio en las distintas Facultades¹. Desde esta perspectiva me parece que dos son las finalidades de la enseñanza del latín: la primera, lograr que los alumnos puedan acceder a la lectura directa de textos latinos en tanto ellos vehiculizan componentes fundamentales de nuestra cultura, ya que no se puede comprender plenamente un mundo cultural sino a través de la lengua que lo expresa (de lo que se trata es de alcanzar una competencia receptiva, en cierto modo pasiva, puesto que no se enseña latín para producir textos en esta lengua sino para comprenderlos); la segunda es contribuir a lograr un conocimiento reflexivo y profundo, junto con las disciplinas que la estudian desde otros ángulos, de nuestra lengua materna, y, en última instancia, una formación lingüística general sólida.

Peter Wülfing² sugiere poner el acento en cuatro direcciones que pueden orientar una renovación de la enseñanza del latín:

1. Una actualización de la teoría lingüística en que se sustenta

¹ Téngase en cuenta que, en el nivel medio, en ninguna de sus modalidades, se enseña ni se ha enseñado el latín, excepto en tres o cuatro escuelas dependientes de universidades.

² "Nuove tendenze dell'insegnamento del latino in Europa", *Aufidus* 31 (1997), pp. 103-114.

nuestra práctica docente, que tradicionalmente ha reducido la lengua a la morfología y la sintaxis, con alguna referencia a la semántica y la estilística. Considera que la gramática de valencias, la gramática textual, la pragmática (que centra su interés en los actos de habla) pueden incorporarse provechosamente.

2. Una consideración de aspectos de la civilización greco-romana que dé un marco humano e histórico a la mera explicación filológica.

3. Una lectura más precoz de los grandes autores sin esperar a que los alumnos hayan adquirido un completo bagaje morfológico y sintáctico.

4. Un canon de lecturas que abarque autores de épocas diversas de la literatura latina.

Wülfing resume sus propuestas en una: adoptar un concepto amplio de lengua, al que llama integral, que debe comprender más estratos lingüísticos de los considerados tradicionalmente. De las propuestas precedentes, que compartimos en su totalidad, vamos a ocuparnos con algún detalle de la primera y la última.

La lingüística ha hecho en este siglo avances notables en el campo teórico y su aplicación a la enseñanza de las lenguas modernas ha sido enormemente fructífera. No podemos decir lo mismo con respecto al latín, que, en general, sigue enseñándose desde perspectivas teóricas tradicionales. Sin embargo, desde hace bastantes años (treinta, por lo menos), no han cesado de aparecer trabajos renovadores desde posiciones teóricas diversas (estructuralismo, generativismo, funcionalismo) aunque, debernos reconocerlo, estos aportes han sido parciales y no han ofrecido una visión de conjunto de la gramática latina que pudiera sustituir los excelentes tratados de la primera mitad del siglo que exponen la *communis doctrina*. En los últimos años esta tendencia parece haberse intensificado, ya que desde 1981 vienen realizándose, con frecuencia bienal, los *Coloquios internacionales de lingüística latina*, que reúnen a importantes latinistas europeos interesados en estos temas.

En el ámbito hispánico, un pionero de la renovación de los enfoques lingüísticos del latín fue Lisardo Rubio, cuya *Introducción a la sintaxis estructural del latín* apareció en 1966. Este libro desarrolla de manera completa sólo algunos temas, como la teoría de los casos que abarca un volumen entero. Otros, como la subordinación, el orden de palabras, los modos verbales y el estilo indirecto fueron recogidos en un segundo volumen que apareció diez años después. Sin embargo, a pesar de que la obra se citaba en las bibliografías de los programas de estudio,

no se produjo ninguna transformación didáctica importante, ni siquiera en la enseñanza del uso de los casos, que, como dijimos, fue el aspecto más coherentemente desarrollado por Rubio. Esta obra está hoy, cuando el estructuralismo ha pasado de moda, muy olvidada, aunque creo que muchas de sus propuestas deberían ser revisadas (al menos como puntos de partida estimulantes para una nueva reflexión) y enriquecidas con enfoques que incorporen aspectos semánticos.

Desde otra perspectiva teórica, la funcionalista, apareció en el año 1995 la traducción al español de una obra de conjunto sobre gramática latina, la *Sintaxis y semántica del latín* de Harm Pinkster, traducida por los profesores españoles María Esperanza Torrego y Jesús de la Villa. La obra se publicó originalmente en la lengua del autor, el holandés, en 1984; aparecieron luego una edición alemana en 1988 y una inglesa en 1990. Si bien el autor declara en el prólogo que no ha tenido la pretensión de que su obra sea una gramática completa del latín, no hay duda de que ocupará, por bastante tiempo, un lugar que estaba vacío en la bibliografía especializada en español: el de una obra de conjunto que renueve de modo sistemático la sintaxis y la semántica latinas desde una perspectiva lingüística actualizada. No se trata de una obra absolutamente original: en la mayoría de los capítulos, el esfuerzo del autor se ha dirigido a recopilar e integrar en un conjunto coherente y metodizado los resultados de las investigaciones sobre distintos temas de otros especialistas (sobre todo franceses, alemanes e ingleses; mucho menos españoles e italianos), a exponerlos críticamente con gran claridad y a indicar en qué puntos es necesario proseguir la indagación. Si bien el marco teórico adoptado por el autor es el del funcionalista Simon Dik, no faltan referencias a otros funcionalistas y a otros marcos teóricos en tanto sean capaces de producir explicaciones más satisfactorias en el abordaje de problemas sintácticos o semánticos no resueltos por la gramática tradicional.

La obra fija límites temporales precisos: el período que comienza con Plauto y acaba hacia el año 100 d.C., con una marcada preferencia en la ejemplificación por Cicerón. Aunque el centro de su trabajo lo constituye el estudio de la oración desde un punto de vista sintáctico y semántico, no se desdénan aspectos pragmáticos cuando ellos pueden iluminar problemas que, de otro modo, quedarían sin resolución satisfactoria. Creemos que, a partir de esta notable obra, ya no hay excusas para no encarar una renovación en el enfoque lingüístico (o más bien una ampliación, pues sería una necedad abandonar textos clásicos de

morfología y sintaxis que han probado durante décadas su efectividad para resolver muchos problemas) que, sin duda, enriquecerá la comprensión de los textos.

En cuanto a la ampliación del canon también haremos algunas consideraciones. Por regla general, los autores escogidos en nuestros programas son los del período clásico, a pesar de que uno de los argumentos de mayor peso para legitimar la enseñanza del latín ha sido el hecho de que fue la lengua de comunicación de los escritores y eruditos de la mayoría de los países de Europa durante toda la Edad Media y el Renacimiento y, en consecuencia, vehículo transmisor de la cultura occidental. ¿Por qué no ampliar entonces el arco de los autores propuestos y hacer un recorrido por páginas que muestren las distintas fases históricas de la lengua: latín pre-clásico, clásico, postclásico, tardío, medieval, humanístico? Este recorrido permitirá observar, por un lado, diferencias intrínsecas en cada fase, y, por el otro, semejanzas con las lenguas romances en los períodos en que la lengua latina estuvo menos codificada y más próxima a la lengua hablada. También parece útil considerar, además de las variedades diacrónicas, las llamadas diastráticas, es decir propias de distintos niveles sociales y de distintas situaciones comunicativas. En este terreno, será particularmente aconsejable la reflexión y aproximación a formas del latín vulgar, en tanto otro de los argumentos que se esgrimen para legitimar la enseñanza del latín es el conocimiento del origen de nuestra lengua. Igual consideración merece el latín cristiano, que es vehículo de un componente fundamental de nuestra cultura. Sus innovaciones, que son especialmente léxicas (préstamos griegos, neologismos, desplazamientos semánticos) tuvieron e-norme influencia sobre la conformación del vocabulario de las lenguas romances.

El aspecto lexical merece una consideración aparte. Es evidente que el logro de la competencia en este campo está en el centro del aprendizaje de cualquier lengua. Para poder afrontar una situación de comunicación o de lectura se hace imprescindible contar con un caudal mínimo de vocabulario. Es también clarísimo que tomamos contacto con los conceptos y estructuras culturales y con el modo de concebir la realidad de una comunidad especialmente a través del sistema lexical. Y sin embargo comprobamos diariamente que ese es el aspecto que menos conocen los estudiantes y quizás el que ha sido abordado didácticamente con menor sistematicidad. ¿Por dónde comenzar a encarar tal problema? Existen hoy instrumentos científicos que pueden orientar nuestra tarea. Jean-Yves Guillaumin es autor, junto con Georges Cauquil

de un *Vocabulario de base del latín*³, basado en un criterio frecuencial y etimológico. Si bien Guillaumin es el primero en advertir que un estudio del vocabulario de esta naturaleza no es la panacea de la enseñanza del latín, y ni siquiera de su léxico, debemos reconocer que, al menos, introduce un principio de orden en este campo. Su libro reúne las 1600 palabras más frecuentes de la lengua latina tomadas del *Diccionario Frecuencial* publicado en 1981 por el Laboratorio de Análisis Estadístico de las Lenguas Antiguas (LASLA) de Lieja. Se sabe que las 100 palabras más frecuentes de una lengua corresponden aproximadamente al 60% del total de cada mensaje; las primeras 1000 al 85%; con 4000 cubrimos el 97%. Con respecto al latín se llegó a establecer que las 1600 palabras de mayor frecuencia cubrían el 85% de un examen común del bachillerato francés. Quizás, como reconoce el propio Guillaumin⁴, el 15% que se ignora constituye lo más significativo y peculiar de este texto. Por ello es necesario echar mano a otros recursos que contribuyan a la adquisición lexical. Además de la frecuencia, el *Diccionario de base* tiene en cuenta la etimología; es así que se reagrupan las palabras en familias etimológicas haciendo referencia no sólo al radical latino sobre el que se basan, sino también a la raíz o tema indoeuropeo. Guillaumin, en el artículo citado, propone tres modos de trabajar sobre el conjunto lexical que parece muy razonable: a) interesarnos en la creación de las palabras latinas mismas (y especialmente en aquellas que por la riqueza de su contenido cultural nos permiten un acercamiento profundo a la mentalidad romana; b) trabajar sobre el aprendizaje de la lengua materna en tanto el conocimiento de la etimología permite una comprensión distinta y en perspectiva histórica de nuestro propio léxico; c) establecer por este medio una comparación con otras lenguas romances, hacer sensible lo que teóricamente se enseña acerca del parentesco de las lenguas romances y de otras indoeuropeas. Guillaumin señala que el concepto de frecuencia también puede presidir el aprendizaje de otros aspectos de la lengua, como la morfología o la sintaxis. ¿Por qué, por ejemplo, comenzar el estudio de la morfología por la primera declinación cuando las palabras de la tercera son frecuentemente más importantes y el paradigma de una palabra como *rex* permite visualizar mejor el sistema de funcionamiento de las desinencias tras el tema? La misma observación

³ *Vocabulaire de Base du Latin, alphabetique, fréquential, étymologique*. Besançon, 1984.

⁴ "Nuove proposte per il latino: l'apprendimento del lessico", *Aufidus* 20 (1993), pp. 101-110.

puede hacerse con respecto a los verbos de la tercera conjugación⁵.

Nos centraremos a continuación en otra cuestión de índole didáctica que muchas veces hemos pasado por alto: la consideración de los distintos géneros discursivos. Este concepto bachtiniano⁶ puede ser utilizado como principio de ordenamiento en la enseñanza de la lengua, ya que permite concentrarse en determinados problemas morfo-sintácticos según el género de que se trate. Los textos narrativos, que disponen acciones y eventos en determinado orden secuencial, presentarán la ocasión de insistir sobre la referencia de tiempo (tanto la correlación de tiempos verbales como la observación de todo tipo de expresiones temporales), sobre los distintos modos de expresión de acciones nucleares o de acciones colaterales o secundarias. El texto descriptivo, que pone en el centro objetos y situaciones, se desentiende de relaciones de sucesión, hace un uso más restringido de cláusulas subordinadas. El texto argumentativo presenta una organización que tiende a defender algo como verdadero o atacarlo como falso, a convencer, a persuadir. Sus recursos tanto gramaticales como retóricos también se repiten: son característicos de este género los organizadores discursivos, los paralelismos, los largos desarrollos con cláusulas subordinadas que establecen relaciones lógicas. Será coherente, en consecuencia, organizar los programas según estos géneros discursivos, pues la reiteración de textos de un mismo género, independientemente de lo que tenga cada uno de variación estilística, poseerá siempre un entramado fundamental característico y que cada lengua ha estandarizado hasta un cierto punto. El alumno hipotizará sobre el sentido del texto a resolver, buscará aquellos recursos que ha observado en textos estructurados de manera semejante, se sentirá en terreno seguro.

⁵ O en el nivel sintáctico con respecto a las cláusulas de acusativo-infinitivo o las de relativo.

⁶ En su artículo "Los géneros discursivos" (En *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, pp. 248-293) dice BACHTIN: "el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración [...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos".

Pasaré a continuación a hacer algunas consideraciones sobre la traducción, la actividad prioritaria que se lleva a cabo en nuestras clases y sobre la que pocas veces nos paramos a reflexionar⁷. ¿Qué significa traducir? Una buena definición que respete a la vez su etimología podría ser "llevar un texto al otro lado de una barrera lingüística y cultural"⁸. Parece necesario detenernos en lo que esta tarea significa y es por ello que, sin pretender ahondar en el tema de la teoría de la traducción, le dedicaremos algunas reflexiones.

El problema central de la traducción siempre ha sido si se debe traducir literal o libremente, es decir poniendo el acento en la fidelidad al texto original o en la legibilidad del texto en la lengua meta. Se trata de lograr mensajes que sean equivalentes en dos códigos distintos. Esta equivalencia no debe ser meramente formal, sino que debe estar centrada en el receptor del texto y producir en él el mismo efecto que el producido en el receptor del texto original. Es claro que así concebido, el concepto de equivalencia afecta no sólo el nivel de la palabra, sino también el del texto y el de la superestructura pragmática.

Las tesis más radicales sobre la posibilidad o no de pasar un texto de una lengua a otra postulan que la traducción implica siempre una pérdida fundamental. "Hay una *miseria* específica de la traducción, una melancolía posterior a Babel" dice Steiner⁹. Este es el sentimiento de quienes traducen literatura o filosofía, sobre todo. En la traducción literaria (particularmente de la poesía), se refiere a la imposibilidad de lograr una sinonimia absoluta que dé cuenta de todos los rasgos fonéticos, gramaticales, semánticos o contextuales, sin añadir al texto fuente ninguna paráfrasis o variante. En la traducción de los textos filosóficos se alude a la dificultad para trasladar toda la precisión y la complejidad semántica que encierran ciertos términos. Sin embargo, dice Steiner, "entre el poema o texto metafísico más oscuro y la prosa más llana, el problema de la traducibilidad solo registra variaciones de grado"¹⁰. Y

⁷ Dejamos de lado, pues no es pertinente para lo que nos proponemos en este artículo, la consideración histórica de la significación que la traducción tuvo, primero, en la literatura romana y luego sobre la conformación de las literaturas europeas en lengua vernácula en el Renacimiento.

⁸ NORD, CH. "El enfoque funcionalista de la traducción", *Voces* 22 (1996), p. 14.

⁹ STEINER, G. *Después de Babel; aspectos del lenguaje y la traducción*. México, 1980, p. 308.

¹⁰ STEINER, *op. cit.*, p. 280.

más adelante agrega:

"Ninguna copia, incluso de objetos que por lo común decimos idénticos, es un facsímil absoluto. Siempre persisten diferencias íntimas, asimetrías minúsculas. Pero poner en duda la validez de la traducción porque no siempre es posible y nunca es perfecta resulta algo absurdo. Lo que es necesario poner en claro, dicen los traductores, es el grado de *fidelidad* que debe fijarse en cada caso, la tolerancia permitida según las diferentes obras y trabajos"¹¹.

Borges, con su acostumbrada lucidez crítica, desmitifica esta "superstición de la inferioridad de las traducciones, amonedada en el con-sabido adagio italiano"¹², atribuyéndola a nuestro "concepto de *texto definitivo*" y al efecto de tal que produce cuando se lo lee reiteradamente: "El *Quijote*, debido a mi ejercicio congénito del español, es un monumento uniforme, sin otras variaciones que las deparadas por el editor, el encuadernador o el cajista; la *Odisea*, gracias a mi oportuno desconocimiento del griego, es una librería internacional de obras en prosa y verso". Alude luego a los dos modos posibles de traducir, el que se obstina en ser fiel a la letra y el que intenta retener el espíritu, el significado, ilustrándola con la famosa polémica Newman-Arnold (1861-1862) sobre la traducción de Homero. En un artículo del diario *La Prensa* (1 de agosto de 1926) que se titula "Las dos maneras de traducir", ya había anticipado Borges esta cuestión: "Hay dos clases de traducciones. Una practica la literalidad, la otra la perifrasis. La primera corresponde a las mentalidades románticas, la segunda a las clásicas". A esta ideología clásica le interesa principalmente la obra misma; para ella es más importante el texto que el autor. Concibe a la literatura como algo anónimo, patrimonio de todos; nunca una obra es definitiva, sino que los textos literarios son siempre borradores que admiten corrección. Por el contrario, para una mentalidad romántica lo central es el autor: "Los románticos no solicitan jamás la obra de arte, solicitan el hombre [...] Cuidado con torcerle una sola palabra de las que dejó escritas". No hay duda de que en los reclamos de quienes consideran intraducible la poesía pervive la mentalidad romántica, aquella que reivindica la originali-

¹¹ STEINER, op. cit., p. 288.

¹² "Las versiones homéricas", en *Discusión* (1932). *Obras completas*, Buenos Aires, 1993, vol. I, pp. 239-243.

dad, la diferencia y no permite que la voz del autor sea asumida por otro.

Hechas estas consideraciones, ¿podemos llamar traducción al texto en lengua materna que producen nuestros alumnos a partir de los originales latinos? Una primera diferencia entre la traducción practicada como ejercicio escolar y la traducción hecha con fines prácticos es que carece de un destinatario preciso. El ejercicio escolar no se concibe como un verdadero acto comunicativo, no existe el propósito de dar a conocer el contenido del texto a quien ignora o no domina plenamente la lengua de origen. El estudiante es consciente de que el profesor conoce el contenido del texto y, por tanto, lo que le interesa comunicar no es "lo que dice el texto" ni "cómo lo dice", sino su conocimiento de las estructuras morfo-sintácticas. Por lo tanto, lo primero que debemos hacer es revertir esta situación, hacer que el estudiante se enfrente y deba resolver los mismos problemas que un traductor verdadero. Para ello convendrá que, en primer lugar, tome conciencia de los dos momentos que comprende la actividad de la traducción: una etapa inicial de **comprensión** del texto original, seguida de su **recodificación** en la lengua meta, es decir el español. La primera etapa de comprensión permitirá advertir que la estructura morfo-sintáctica no es más que una de las estructuras significativas de un texto, que hay también estructuras textuales (orden de palabras, léxico, figuras retóricas) y extratextuales (contexto, destinatario) que también son significativas¹³. Para este primer momento de la comprensión, pueden ser útiles algunos métodos usados en la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas: por ejemplo, consideración de la tipología textual, hipotetizaciones sobre el contenido global del texto a partir del título, de su lectura global o de las repeticiones lexicales, agrupamiento de palabras por campo semántico, entre otras. Cuando se haya logrado esta comprensión global, aunque hayan quedado algunas zonas oscuras, el estudiante estará en mejores condiciones de resolver las cuestiones puntuales y habrá advertido que este trabajo se hace en etapas sucesivas, que son imprescindibles los tanteos, las hipotetizaciones, las correcciones, que se trata de una práctica nunca acabada y siempre perfectible, que no existe la traducción única ni el texto definitivo (concepto, que, según Borges, "no corresponde sino a la religión o al cansancio"¹⁴).

¹³ Ver: FLOCCHINI, N. "Possibilità di un uso didattico della traduzione", *Aufidus* 33 (1997), pp. 75-105.

¹⁴ BORGES, J. L., *op.cit.*, p. 239.

Pasemos ahora al segundo momento: el de la recodificación en la lengua meta, es decir el de la producción de un texto en español que sea "equivalente" al texto de origen. Esto implica que deben cumplirse ciertas exigencias de igualdad de valor y no sólo en el aspecto léxico. La equivalencia entendida de manera global debe alcanzarse en los niveles semántico, sintáctico-estilístico y pragmático. Esto significa que, en el primer nivel, el texto de origen y el texto meta deben tener un mismo significado, transmitir un mismo mensaje; en el segundo, que el texto meta debe reflejar la forma del texto de origen, mostrar sus características estructurales, sin violentar por ello las estructuras sintácticas o el orden de palabras peculiares de la lengua meta; en el tercero, que ambos textos deben cumplir la misma función, tener el mismo valor comunicativo con respecto a sus destinatarios. Lograr esta última equivalencia hace necesario, la mayoría de las veces, apartarse de la superficie lingüística del texto de origen para ser fiel a la intención comunicativa del autor.

Teorías funcionalistas de la traducción consideran que el aspecto pragmático es el que debe primar en el momento de resolver sobre la verbalización del texto original en la lengua meta, es decir que lo determinante en una traducción ha de ser la consideración de la situación comunicativa y los receptores: el texto debe servir para algo, debe ser comprensible y funcionar en sus peculiares condiciones culturales.

El trabajo de la traducción puede mejorarse con un análisis contrastivo de las dos lenguas, para lo cual puede ser de gran utilidad la utilización de ediciones bilingües, del mayor número posible de ellas para cada texto, a fin de acostumbrar a los alumnos a seleccionar cuáles son las mejores, cuáles son las que logran una mayor fidelidad (entendida esta en el sentido amplio y complejo que antes definimos) al texto original.

Otra fidelidad que exige la traducción funcional es la relativa al registro o nivel de formalidad presente en el texto de origen y su correspondencia en el texto meta. Los traductores de obras teatrales son quizás los más conscientes de esta dificultad ante la exigencia de brindar diálogos creíbles, que respeten los códigos de la oralidad y que resulten comprensibles en una primera audición. Pensemos por un momento en la imposibilidad de poner en escena una tragedia griega o una comedia de Plauto utilizando las traducciones corrientes, fieles a la letra pero ajenas a su espíritu, incapaces de revivir en el espectador de hoy las emociones que despertaban en sus antiguos destinatarios.

Un último aprovechamiento del ejercicio de traducción puede y debe ser una reflexión acerca de su teoría y su práctica, tan relevante en nuestro ámbito cultural. No olvidemos que la literatura latina debe su origen a una traducción, que muchas lenguas se salvaron del olvido o se consolidaron al traducir libros sagrados, que la traducción ha sido y sigue siendo un vehículo fundamental de la transmisión cultural en su más amplio sentido.

Estas reflexiones y las propuestas derivadas de ellas tienden a un único objetivo: lograr una visión más profunda de los textos, apuntando a un mayor número de niveles de análisis y a producir un tipo creativo de traducción que conserve lo más fielmente posible los rasgos significativos del original. El valor y la riqueza de los textos antiguos no tienen que ser declamados por los maestros, sino descubiertos por los alumnos. Busquemos formas de trabajo que permitan develarlos.

