

**LATÍN EN LATÍN:
UNA EXPERIENCIA DE TALLER DE LATÍN ORAL Y ESCRITO**

COLLOQUIA BONAURENSIA¹

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de la actividad de extensión “Latín en latín: taller de latín oral y escrito”, que tuvo como objetivo fundamental que los participantes se iniciaran en la adquisición de la lengua latina mediante la ejercitación y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, activas y pasivas, como lo propone el método “natural” y comunicativo de Hans Ørberg. La actividad fue impulsada desde la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) durante el primer cuatrimestre de 2021.

Esta experiencia de latín en latín tiene varios antecedentes coordinados por nuestro equipo dentro de la Facultad, en el marco de diversos proyectos UBACyT dirigidos por la Prof. Mariana Ventura:² los *Colloquia Bonaurensia I y II* (2017-2018), talleres del Instituto de Filología Clásica (FFyL-UBA); los *Colloquia Latina*, I Encuentro Nacional de Inmersión en la Lengua Latina (2019), organizado conjuntamente con la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata;³ y el primer “Latín en latín: taller inicial de latín oral y escri-

¹ El equipo está conformado por Francisco Ananía, Sergio Antonini, Gisela Carrera Fernández, Verónica Díaz Pereyro, Milagros Perín y Andrés Leonardo Reyes (FFyL, UBA). E-mail: colloquiabonaurensia@gmail.com.

DOI: <https://doi.org/10.46553/sty.32.2023.p111-123>

² “Didáctica del latín: el problema de la traducción” (2014-2017); “Didáctica del latín, ayer y hoy: contextos, actores, métodos, materiales” (2018-2019); “La enseñanza del latín en la Argentina, ayer y hoy” (2020-2021).

³ Para una reseña del encuentro y las actividades allí desarrolladas, cf. MEYNET (2020).

to”(2019), para la Secretaría de Extensión (FFyL-UBA).⁴ En ese taller, el alto número de inscriptos (167) superó nuestras expectativas. A pesar del interés demostrado por los participantes en la continuación del proyecto, debimos suspenderlo en 2020 a raíz de las excepciones que impuso la emergencia sanitaria.

Durante el primer cuatrimestre de 2021 pudimos finalmente reanudar las actividades con el taller en el cual se centrará este trabajo. Desarrollaremos aquí algunas cuestiones vinculadas con la planificación del curso, su puesta en práctica y sus actores, y luego presentaremos algunas consideraciones sobre los resultados obtenidos en esta experiencia.

MARCO TEÓRICO

Como es bien sabido, el método más difundido actualmente en la Argentina para la enseñanza del latín, en todos los niveles educativos, es el de gramática-traducción (conocido también como “tradicional”) que, a partir del análisis morfosintáctico busca arribar a una traducción con el uso del diccionario. Este, sin embargo, no es el único método disponible ni tampoco el más antiguo.⁵ Más allá del uso activo ininterrumpido de la lengua latina en el ámbito escolástico medieval, los humanistas recomendaban que los estudiantes pasaran cuanto antes al uso activo de la lengua y, entre ellos, Erasmo abogaba por una in-

⁴ Estos antecedentes prácticos dieron pie, a su vez, a algunos trabajos de comunicación académica (ANTONINI Y DÍAZ PEREYRO, 2020; lectura de la reseña “De ratione Ørbergiana ad linguam Latinam discendam in Argentina” de Antonini y Díaz Pereyro, en el evento internacional “*Cursores lampada tradunt: in occasione dei cent'anni dalla nascita di Hans H. Ørberg*”, organizado por la Academia *Vivarium novum* el 21 de abril de 2020).

⁵ Recomendamos consultar la tesis de LÓPEZ DE LERMA (2015) para ampliar la información sobre el tema.

mersión plena, sin recurrir a la lengua vernácula en ningún momento. Estos principios fueron recogidos por los jesuitas, que tuvieron un importante rol educativo hasta la disolución de la orden (1767).

Hacia esta época, la implementación del método conocido como “de Port Royal”, que busca racionalizar el estudio de las lenguas a través de la explicación de las reglas gramaticales en lengua vernácula, desplaza paulatinamente el uso del latín como lengua de comunicación erudita. Esta racionalización se ve profundizada con el surgimiento del positivismo, y en la primera mitad del siglo XIX el alemán Heinrich Ollendorff pone los cimientos de un método que, apuntalado por los avances contemporáneos de la filología romántica alemana, termina imponiéndose como la alternativa erudita y prestigiada, a pesar de las duras críticas que suscitó por las dificultades que suponía para los estudiantes. Para fines del siglo XIX, el latín ya había quedado relegado a la educación de la élite,⁶ con la que aún hoy se lo asocia, y este es uno de los motivos por los que en Argentina ha sido cada vez más restringido en la currícula, o directamente eliminado de los planes de estudio.⁷

Como contrapropuesta al método dominante y como consecuencia de nuevas teorías sobre la adquisición de segundas lenguas, comienzan a desarrollarse a fines del siglo XIX los métodos conocidos como “naturales”, que buscan recuperar el uso activo de la lengua. Entre ellos, ya a comienzos del siglo XX, el método directo de William Rouse, cofundador de la *Loeb Classical Library*, procura que los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para leer a simple vista cualquier texto en latín, sin necesidad de recurrir constantemente a diccionarios y gramáticas. Posteriormente, en el método “de inmersión repetitiva” de los sucesores de Rouse, si bien la información gramatical se proporciona en lengua vernácula, el aprendizaje de los conteni-

⁶ Cf. AGUIRRE (2015: 86); KITCHELL (2015: 168).

⁷ Cf. DEL COL (1998: 10-26).

dos se realiza de manera inductiva a partir de la audición y lectura reiterada de los textos, que presentan vocabulario y construcciones gramaticales fundamentales.

En la segunda mitad del siglo XX, las nuevas perspectivas lingüísticas y las contribuciones de Chomsky y Vygotsky vinieron a apuntalar teóricamente las prácticas de los métodos naturales. Surge así un nuevo enfoque comunicativo para el aprendizaje de segundas lenguas, sustentado científicamente, tanto por su marco teórico como por el análisis de sus resultados. Esta perspectiva busca desarrollar competencias lingüísticas funcionales en situaciones comunicativas que estimulen e involucren emocionalmente al estudiante, mediante el uso de dramatizaciones, juegos de rol y otros ejercicios que impliquen el uso activo de la lengua. Las complicaciones en la aplicación de este enfoque a las lenguas clásicas son básicamente dos: en primer lugar, que el estudio de estas no apunta fundamentalmente a la comunicación sino a la lectura de un corpus de textos no contemporáneos, y en segundo lugar, los problemas que supone la recreación de un latín coloquial en un contexto comunicativo contemporáneo.

El método que intenta salvar estas dificultades es el llamado inductivo-contextual. A partir de un texto meticulosamente elaborado, propone un contexto tanto lingüístico como cultural para las situaciones comunicativas de la ejercitación. Por otro lado, pone el foco y confía en las capacidades del participante para incorporar las estructuras de la lengua mediante su frecuentación. El ejemplo más difundido de este método es la obra de Hans Ørberg, *Lingua Latina per se illustrata*,⁸ estructurada en dos partes. En la primera, *Familia Romana*, un relato de la vida cotidiana del siglo II de nuestra era sumerge paulatinamente al lector en la lengua y en distintos aspectos de la cultura. Los ejercicios que acompañan cada capítulo apuntan a fijar el vocabu-

⁸ Editada primeramente en 1956, ha sido revisada y reeditada en varias oportunidades por el autor (1981, 1983, 1989 y 1991).

lario, a afianzar las estructuras gramaticales, y a verificar la comprensión del texto. Al concluir esta parte del curso, se espera que el estudiante haya incorporado un léxico fundamental de 1.500 palabras y lo esencial de la morfosintaxis. La segunda parte, *Roma Aeterna*, presenta un recorrido por la historia de Roma a través de pasajes de textos clásicos que, capítulo a capítulo, van dejando atrás las adaptaciones hasta llegar a su forma original hacia el final del libro. Al concluirlo, el estudiante maneja 2.500 palabras más.

A pesar de las resistencias y críticas que suscita –muchas veces por prejuicio o desconocimiento–, es innegable el impacto y la difusión que el método Ørberg está alcanzando en Europa y Estados Unidos, sobre todo en la educación media. Y esto no responde a apreciaciones subjetivas sino a resultados comprobables. Según algunos lingüistas, la efectividad del método se explica por el uso de frases breves que contienen las estructuras-objetivo y que se basan en un léxico frecuencial. Está diseñado de modo tal que no transgrede jamás la hipótesis del *input comprensible* ($i + 1$) de Stephen Krashen: progresa mediante la introducción de contenidos levemente más complejos que los ya afianzados.⁹ Esto hace que el estudiante, al sentirse capaz de comprender el mensaje, esté mejor predispuesto emotivamente, lo que facilita y agiliza el aprendizaje.

Por estas razones, la propuesta de Ørberg fue la elegida por nuestro equipo, desde su conformación en 2017, como método de enseñanza-aprendizaje del latín en todas las actividades llevadas a cabo.

RELATO DE LA EXPERIENCIA

Las clases de nuestro taller se extendieron del 8 de mayo al 31 de julio de 2021, en encuentros virtuales los días sábados. De los 217 alumnos

⁹ Para ampliar esta cuestión remitimos al trabajo de RICUCCI (2013).

inscritos en el curso, 149 se matricularon en el aula abierta en el campus virtual de la Universidad, y después de un encuentro general en el que se presentó el taller y se explicó brevemente la modalidad de trabajo, los alumnos se dividieron en *greges*, reservando uno para aquellos que tuvieran algunos conocimientos previos de la lengua. Así, el taller quedó organizado en tres grupos: el primero, a cargo de Ananía y Perún; el segundo, a cargo de Reyes y Carrera Fernández, y el tercero, a cargo de Díaz Pereyro y Antonini.

A lo largo del curso, cada grupo desarrolló un ritmo de trabajo y una identidad particular, encuadrados, no obstante, en los lineamientos generales del marco teórico adoptado.

La virtualidad trajo consigo algunos inconvenientes, pero también insospechadas ventajas, como la participación de alumnos de diversas partes del país, y la valiosa participación de algunos profesores desde el extranjero. Sin ella, no habríamos podido sostener la modalidad de taller para tantos inscriptos. Respecto a los inconvenientes, el paso a la virtualidad implicó, lamentablemente, dejar de lado elementos fundamentales del método, como el uso de la música y el canto, por un lado, y la puesta en escena de diálogos y representaciones teatrales, por otro.

En relación a las particularidades de cada grupo, en los dos primeros, como ya señalamos, la mayor parte de los integrantes no había tenido ningún contacto previo con la lengua latina, o había recibido nociones mediante el método tradicional. En el *primus greges*, heterogéneo en su conformación por las edades y profesiones de los estudiantes, la participación continua y activa en cada clase sobrepasaron las expectativas, ya que considerábamos, por experiencias previas, que la virtualidad dificultaría la comunicación y fluidez necesarias para la implementación de un método eminentemente oral. Sin embargo, el grupo comenzó a desenvolverse con un ritmo propio al que los docentes nos adecuamos. Con el transcurrir de las semanas, el entu-

siasmo seguía intacto y comenzamos a recibir pedidos para la apertura de un segundo nivel.

Una de las características más notables del *secundus grex* fue su constancia y participación sostenida: de los 42 alumnos iniciales concluyeron el curso 31, y esta baja tasa de deserción también fue determinante para la continuación del taller en el segundo cuatrimestre. Al igual que en el grupo anterior, la variedad de rangos de edad fue otro rasgo destacado. Este nos llevó a buscar un perfil de clase que, equilibrando lo lúdico con lo serio, se adaptara a esa diversidad y previniera la desmotivación. Es ilustrativo el caso de dos alumnos de generaciones distintas: un padre y su hija que, sin conocimientos previos, lograron progresos notables.

El *tertius grex* era el conformado por personas que ya tenían conocimientos previos de la lengua (entre ellas, docentes o estudiantes de Letras Clásicas), pero poca o nula experiencia con el método. Si bien se comenzó por las primeras páginas de *Familia Romana*, al finalizar las clases, este grupo había completado el “Capitulum octavum”, y los *Colloquia personarum* correspondientes a cada capítulo. Además de realizar ejercitaciones vinculadas con los temas gramaticales y de vocabulario, se hizo hincapié en otras actividades destinadas a afianzar las habilidades de oralidad y escritura. Observamos que los participantes no sólo adquirieron admirable fluidez en la lectura y comprensión de los textos de Ørberg, sino que también desarrollaron confianza para producir discursos orales y escritos.

ACTORES, VALORACIÓN, RESULTADOS

A los 63 alumnos que completaron la cursada (22 del *primus grex*, 31 del *secundus* y 10 del *tertius*) se les envió una encuesta orientada a re-

cabar información sobre la experiencia, las características del alumna-
do y sus motivaciones para acercarse al latín con este método en parti-
cular. En total se recibieron 36 respuestas, y su análisis arroja los si-
guientes resultados.

Respecto al lugar de residencia, el 100% de los alumnos que
completaron la encuesta viven actualmente en Argentina: en Provincia
de Buenos Aires (67,6%), CABA (23,5%), y las provincias de Córdo-
ba (2,9%), Misiones (2,9%) y Santa Fe (2,9%). Según su edad, el
52,8% de los alumnos tienen entre 31 y 60 años; el 22,2%, entre 20 y
30; el 19,4%, entre 61 y 80, y el 5,6% son menores de 19 años.

Los niveles de educación alcanzados corresponden al universi-
tario completo (58,3%); universitario incompleto (27,8%); superior no
universitario completo (8,4%); secundario completo (2,8%), y secun-
dario incompleto (2,8%). El 44,4% de los alumnos afirma haber reali-
zado estudios previos de latín, todos ellos según el método gramática-
traducción. Por otro lado, el 55,6% de los alumnos estudia o ha estu-
diado en la UBA, entre los cuales el 63,9% lo ha hecho en la Facultad
de Filosofía y Letras, en las siguientes carreras: Filosofía (46,2%);
Historia (15,4%); Letras Modernas (15,4%); Bibliotecología (15,4%),
y Edición (7,7%). En estos casos, Latín es una asignatura optativa en
un 60%, y no está contemplada en el plan de estudios en el 40%.

Las áreas de aprendizaje que supusieron una mayor dificultad
al comienzo del curso fueron: hablar (58,3%), escribir (47,2%), com-
prender la gramática (36,1%), entender lo que otros decían (22,2%),
leer (5,6%) y encontrar tiempo para repasar (2,8%). Al terminar el
curso, los alumnos manifestaron haber experimentado una mejora en
las siguientes habilidades, entre otras: lectura (72,2%), entender cuan-
do otros hablaban (61,1%), hablar (44,4%), comprender la gramática
(38,9%), y escribir (33,3%). Se observa que tanto las personas que
tenían conocimientos previos de la lengua como aquellas que no, se-
ñalaron entre sus mayores avances la lecto-comprensión.

Respecto a la modalidad, la gran mayoría de los alumnos (91,7%) expresa que la virtualidad favoreció su cursada, y los restantes, que no la perjudicó ni la favoreció (5,5%) o bien que la perjudicó (2,8%). La modalidad virtual resultó beneficiosa por razones de disponibilidad horaria (48,5%), lejanía geográfica (18,2%) o ambas (27,3%), o por el contexto de emergencia sanitaria (6%). Al 69,4% de los estudiantes, la modalidad virtual no le significó un problema en el desarrollo del curso, pero al restante 30,6%, sí, sobre todo por dificultades técnicas (conexión, 25%; toma de palabra y audio, 25%; acceso al campus, 15%; plataforma, 10%; carencia de conectividad, 5%), y en menor medida, porque favorecía la distracción (2%).

La motivación principal ha sido, en la mayoría de los casos, la curiosidad, que aparece en el 83,3% de las respuestas: en primer lugar, por la lengua latina; en segundo lugar, por la cultura y/o historia romana, y por último, una curiosidad general. Por otro lado, un 33,3% expresó que el curso respondía a su deseo de continuar estudios anteriores. Un 11,1% manifestó de alguna manera que el latín era “una asignatura pendiente” en su vida.

Por otra parte, en relación a aquello que más habían disfrutado del curso, las respuestas enfatizan distintos aspectos: el desempeño de los docentes (16), el método aplicado (13), el grupo humano (10), la lengua latina (7), los logros alcanzados (6) y la cultura romana (5), con expresiones como “disfruté todo”; “el formato de la clase [...] y la alta participación de los alumnos”; “empezar a comprender la lengua”; “aprender mediante el lenguaje la visión de la sociedad romana”; “los temas filosófico-histórico-culturales que se comentaban en clase”; “el entusiasmo de estudiantes y profesores”.

Por último, acerca de lo que podría mejorarse, 16 personas respondieron que no cambiarían nada; 10 manifestaron la necesidad de mayor ejercitación (la mitad de ellos, en la práctica conversacional; otros, en la producción escrita, y actividades online); 6 propusieron aumentar el tiempo del taller (ya sea a través de la carga horaria o de

su continuidad en próximos niveles). El resto sugirió añadir soportes audiovisuales o tratar temáticas más actuales. He aquí algunas de las respuestas: “Personalmente, creo que el curso estuvo excelentemente dictado dado su carácter online. Tal vez algo que podría agregarse fuera una mayor cantidad de tareas de producción de texto como fue el caso de las *fabulae* exigidas. Es un método muy útil para afianzar vocabulario”; “Sólo le agregaría más niveles para poder continuar con el aprendizaje por mucho tiempo más”; “Que se siga dando de forma virtual para que más personas de todas partes puedan seguir accediendo”.

CONCLUSIONES

A partir de la información recabada en las encuestas y de nuestra propia experiencia en el desarrollo del curso, podemos arribar a algunas conclusiones.

Con respecto a los alumnos, observamos que se acercaron en igual proporción personas que no tenían estudios previos de latín y personas que sí (en este último caso, habían estudiado con el método de gramática-traducción), motivadas mayormente por una curiosidad por la lengua o por la cultura latinas. Llama la atención que ese deseo de tomar contacto con el latín y la civilización clásica encuentra una respuesta en la educación no formal, sea por la metodología aplicada, o porque esos espacios no existen en otras carreras. En este sentido, destacamos que la extensión universitaria, al satisfacer demandas como esta, cumple sus objetivos fundacionales.¹⁰

El aura exclusivista y de tedioso estudio que el latín ha cobrado en algunos contextos y que en ciertos ámbitos pervive no es obra del azar, y tal vez nosotros como docentes no hemos hecho lo suficiente para desvanecerla. Por razones que habrá que investigar, las

¹⁰ Para el caso de la UBA, remitimos a UBA (1957).

aproximaciones generalmente utilizadas no han sido reevaluadas ni modificadas, y en la educación formal escasean las propuestas que despierten y aprovechen el goce de los alumnos.

En el nivel medio, el método inductivo-contextual ha demostrado ser efectivo para hacerlo en un número de instituciones creciente a nivel global. La adopción de esta metodología representa sin dudas un desafío para los docentes, pues supone, por un lado, el desarrollo de competencias poco utilizadas, y por el otro, enfrentarse a estructuras y exigencias curriculares que tampoco han sido replanteadas. Sin embargo, sería inestimable allanar el proceso de aprendizaje a los estudiantes haciéndolo más seguro y gratificante; en especial, a los jóvenes que tienen esta materia como obligatoria y podrían llegar a considerarla su área de dedicación en el futuro.

En las carreras universitarias con orientación al latín, es claramente discutible la pertinencia de la aplicación plena y/o exclusiva de este método, y la cuestión ameritaría una investigación complementaria. Sin embargo, *quae cum ita sint*, no podemos negar que hay aspectos de la metodología predominante que resultan expulsivos, y que adoptar algunos rasgos del enfoque comunicativo podría dinamizar el proceso de aprendizaje de la lengua y tornarlo más inclusivo. Por otro lado, aunque no conocemos trabajos de investigación sobre los resultados del método de gramática-traducción en el desarrollo de la competencia fundamental, esto es, comprender autónomamente los textos clásicos, podemos afirmar, como graduados o graduandos, que tal adquisición por esta vía es poco económica, por no decir sumamente costosa e incluso incierta.

En este sentido, tal vez el método Ørberg pueda adecuarse mejor a las necesidades de carreras de otras orientaciones, que requieran simplemente desarrollar habilidades básicas de lecto-comprensión de textos latinos. Consideramos relevante dar continuidad a estos talleres, y seguir indagando, mediante la experimentación metodológica, cómo optimizar el aprendizaje del latín en los diferentes niveles educativos.

Por último, no sabemos todavía qué transformaciones sufrirán las propuestas educativas luego de la experiencia de virtualidad generalizada; todo indica que no serán menores, y las metodologías, incluso las más comunicativas, tendrán que adaptarse a ellas y desarrollar nuevas estrategias y herramientas. En un punto, como nuestros estudiantes destacan, la virtualidad parece ser una ventaja para algunos aprendizajes, y tal vez pueda facilitar nuevos cauces para que el latín siga interesando, seduciendo, conmoviendo, como lo ha hecho por siglos.

BIBLIOGRAFÍA

- DEL COL, J. J., *¿Latín hoy?* Bahía Blanca: Instituto Superior «Juan XXIII», 1988. http://www.culturaclasica.com/lingualatina/latin_hoy.pdf
- KITCHELL, K. J. JR., “‘Solitary perfection?’ The past, present, and future of elitism in Latin education”. En ARCHIBALD, E. *et al.* (eds.), *Learning Latin and Greek from Antiquity to the Present*, 163-183, Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- LÓPEZ DE LERMA, G., *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, 2015. <<http://hdl.handle.net/2445/102093>>
- MARTÍNEZ AGUIRRE, C., *La extraña odisea: Confesiones de un filólogo clásico*. Almería: Círculo Rojo, 2015.
- MEYNET, C., “Crónica de los ‘Colloquia Latina: I Encuentro Nacional de Inmersión en la Lengua Latina’, San Miguel, 29 de julio a 2 de agosto de 2019”, *AUSTER* 25, 2020: 113-115.
- RICUCCI, M., “Ørberg per se e per alios illustratus: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale”. *Letras Clásicas* 17. 2, 2013: 31-51.
<<https://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/download/107926/106271>>

UBA, 1956-1957. *Un año de extensión universitaria*. Buenos Aires: Publicaciones del Departamento de Extensión Universitaria, 1957. <<https://uba.ar/50nbl/archivos/TEXTO 2.pdf>>