

CRISTIAN NOEMI PADILLA

EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LATIN EN EL CURRÍCULO DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGIA EN CASTELLANO

Resumen

La mayoría de los argumentos que justifican la inclusión de la asignatura de latín en el currículo de profesores de español están sustentados en criterios culturales. El artículo revisa algunos criterios puramente lingüísticos para tal decisión. De ello resulta una fundamentación que surge propiamente del objeto y no excede.

Abstract

Most of the arguments which justify the inclusion of the latin language in the spanish teacher's curriculum are founded on cultural principles. To reach such a decision, this article reviews some purely linguistics criteria. As a result, we obtain an argument coming out directly from the object. The former does not exceed the later.

1. La asignatura de Latín, si bien con algunas diferencias en lo que respecta al número de semestres comprometidos en el plan de estudio y de horas de clases por semestres, se dicta en la actualidad en 15 instituciones de estudios superiores de nuestro país.¹

A pesar del interesante número de centros y académicos dedicados a la enseñanza y difusión de la lengua latina, al parecer, lamentablemente, no se ha llegado a establecer con claridad el sentido particular de la enseñanza de esta lengua en el currículo de las carreras de Pedagogía en Castellano. Esto parece evidente a partir del informe de Castells (1988): "Estimamos que existe vacilación y poca claridad respecto de los objetivos y contenidos que deberían asignarse a los cursos de latín insertos en un plan de Pedagogía en Castellano." (1.3., p.8); ".../ tampoco se consiguen objetivos específicos directamente relacionados con la formación de los futuros profesores de Castellano, porque no hay claridad sobre el "hacia dónde" y "para qué". (1.4.4.p.9).

- 1.1 La fundamentación que ha justificado la inclusión de la asignatura de latín en los diversos planes de estudio en nuestra realidad educativa ha estado, la mayoría de las veces, orientada hacia un terreno preferentemente cultural: "El latín de nuestras universidades constituye la única presencia de una lengua que pertenece a nuestro patrimonio cultural": (Castells: 1988, 1.4.3.p.8). De igual modo, ha cubierto parcialmente el propósito de otras asignaturas (por ejemplo, Gramática Diacrónica, Lingüística Románica, etc.): "el latín debe proporcionar conocimientos específicos sobre el fenómeno de la fragmentación de la romanía y el nacimiento de los romances, como también sobre las relaciones con el Castellano, como lengua de adstrato y superestrato" (Castells: 1988, 4.4.4, p.33); y ha ignorado la posibilidad de que su estudio constituya un fundamento para un desarrollo predictivo en el tenor de la ciencia del lenguaje (por ejemplo, para efectos de planificación lingüística): (se trata) "que el profesor de Castellano posea los conocimientos que le permitan comprender y explicar los varios procesos lingüísticos implicados en la gestación, evolución y estado actual del castellano" (Castells : 1988, 1.5..p.10).

2. Sin pretender negar del todo la validez de una justificación cultural para un estudio de esta naturaleza, resulta prudente replantear el sentido del estudio del latín en el currículo de las carreras de Pedagogía en Castellano

1. Según la información que proporciona Castells (1988), actualizada hasta el año 1988.

desde una perspectiva estrictamente lingüística. De ello resulta, pues, una fundamentación que surge propiamente del mismo objeto y no lo excede.

2.1 Con el propósito de esclarecer el "para qué" y el "hacia dónde", cabría en primer lugar ocuparse por analizar el sentido del aprendizaje de una lengua distinta a la materna. Para el caso particular de la lengua latina (aspecto sobre el cual sólo cabe una rápida mención en virtud de lo conocido del hecho), habría que recordar -principalmente en razón de que en los planes de estudio de las carreras de Pedagogía en Castellano se imparten además las asignaturas de Lingüística Románica y/o Gramática Diacrónica- que constituye la lengua prototipo del estudio romanístico, independientemente del método que se emplee en esta labor.

2.2 Casi no admite discusión el hecho de que las lenguas no son simplemente un repertorio de significantes para un cierto número de significados previamente determinados. Si ello no fuera cierto, el aprendizaje (y las diferencias entre las lenguas) de una nueva lengua consistiría simplemente en una sustitución que operaría sobre el plano expresivo.

La privilegiada perspectiva de observación de un políglota sobre dos o más lenguas muestra, por el contrario, que el aprendizaje de una nueva lengua (y las diferencias que se registran entre ellas) no consiste sólo en establecer nuevos significantes para ciertos significados ya conocidos, sino que en elaborar un procedimiento que permita organizar de una manera distinta el plano del contenido, a través de la nueva lengua.

A este respecto, las observaciones que durante el siglo XIX pudo establecer W. Von Humboldt sobre diversas lenguas del mundo permitieron determinar que el lenguaje no designa una realidad preexistente a él, esto es, que las lenguas no son un medio para representar la realidad, sino más bien una técnica que permite organizar, conforme a principios particulares, dicha realidad.

Este principio de interpretación del fenómeno lingüístico ha sido formalizado a través de la conocida concepción que ha dado en llamarse "hipótesis Sapir-Whorf". En términos muy generales, podemos resumir la argumentación de Sapir afirmando que, según su parecer, las lenguas representan un análisis del mundo exterior, e imponen a los hablantes una peculiar manera de "ver" e "interpretar" el entorno. A su vez, Whorf, quien representa la tendencia dura o intransigente de la

teoría, sostiene que los hablantes interpretan el mundo en la medida (y condicionados por este hecho) que su lengua se los permita. Según su parecer, una lengua no es un sistema que sirva tan sólo para reproducir ideas (una nomenclatura), sino que, por el contrario, la lengua "moldea" las ideas. Esto es, que la concepción del mundo está mediatizada y dirigida por aquella lengua que particularmente nos corresponde asumir.

Al interior del planteamiento epistemológico estructural, este principio ha sido acogido sin reservas. Ejemplos tales como el que presenta Hjelmslev sobre la distinción y diferencia que se establece entre el español, francés y alemán para los conceptos de "leña", "madera", "bosque" y "selva" se han hecho ya clásicos. Y de hecho, los ejemplos suman y se multiplican: ¿cómo dar cuenta de que un griego clásico tengamos dos términos "ántropos" y "brotós" para un único referente (el que en español se corresponde con "hombre", a través de un sólo lexema). Ello se explica mediante la concepción según la cual las lenguas no son mecanismos de designación de la realidad, sino técnicas de significación de ella. Por su parte, el hecho de que los significantes no cubran exactamente la misma porción del campo semántico es prueba de que las lenguas organizan particularmente los datos de la experiencia (y esta es, precisamente, la diferencia sustantiva existente entre ellas).²

Más, cabe aún una pequeña precisión. No solamente las unidades léxicas representan una forma de organizar el mundo; por el contrario, toda categoría gramatical constituye un modo de disponer la experiencia. La falta de correspondencia entre las lenguas, por ejemplo, el que frente a un continuum amorfo como el tiempo, el latín distinga a través de la categoría de infinitivo tres zonas de tiempo y dos de voz, y el español (en sentido estricto) sólo una, muestra que a una "sustancia de contenido" común (el amorfo tiempo) le corresponde para cada lengua "formas de contenido" distintas.

2. La teoría relativista, no obstante, ha entrado en conflicto con aquellas corrientes epistemológicas que organizan su constructo teórico en torno de los llamados "universales lingüísticos". Así Whitaker (1971) sostiene que es posible suponer aspectos neurológicos del lenguaje comunes a toda la humanidad, y en el mismo sentido, Chomsky (1970) pretende que ciertos rasgos de determinadas lenguas puedan ser reducidos a propiedades universales del lenguaje.

prueba de que las lenguas organizan particularmente los datos de la experiencia (y esta es, precisamente, la diferencia sustantiva existente entre ellas).²

Más, cabe aún una pequeña precisión. No solamente las unidades léxicas representan una forma de organizar el mundo; por el contrario, toda categoría gramatical constituye un modo de disponer la experiencia. La falta de correspondencia entre las lenguas, por ejemplo, el que frente a un continuum amorfo como el tiempo, el latín distinga a través de la categoría de infinitivo tres zonas de tiempo y dos de voz, y el español (en sentido estricto) sólo una, muestra que a una "sustancia de contenido" común (el amorfo tiempo) le corresponde para cada lengua "formas de contenido" distintas.

- 2.3 Además de las ricas proyecciones en términos de "conocimiento del mundo" que representa el aprendizaje de una nueva lengua, para el caso particular de la relación de aprendizaje español/latín cabría consignar aún otro aspecto. El aprendizaje de una lengua, considerada ésta como "técnica del discurso"³, compromete la participación de ciertos "saberes" o "técnicas": un saber psicofísico (que involucra la producción psicofísica) y un saber cultural (que contempla un saber elocutivo (saber hablar conforme a los principios generales del pensar); un saber idiomático (de acuerdo con la tradición de una lengua determinada), y un saber expresivo (saber hablar con alguien de algo)).

El aprendizaje de la lengua latina para un hablante del español representa la posibilidad de ampliar el dominio de su "técnica", principalmente en lo que respecta a dos saberes del plano cultural. En primer término, en lo que atañe al saber idiomático, en razón de las distintas y diversas categorías gramaticales que ofrece la lengua latina en contraste con el español (las que representan, precisamente, modos particulares de aprehensión de la realidad); luego, en lo que guarda relación con el saber

2. La teoría relativista, no obstante, ha entrado en conflicto con aquellas corrientes epistemológicas que organizan su constructo teórico en torno de los llamados "universales lingüísticos". Así Whitaker (1971) sostiene que es posible suponer aspectos neurológicos del lenguaje comunes a toda la humanidad, y en el mismo sentido, Chomsky (1970) pretende que ciertos rasgos de determinadas lenguas puedan ser reducidos a propiedades universales del lenguaje.

3. Para la noción de "técnica del discurso", cf. Coseriu: 1981.

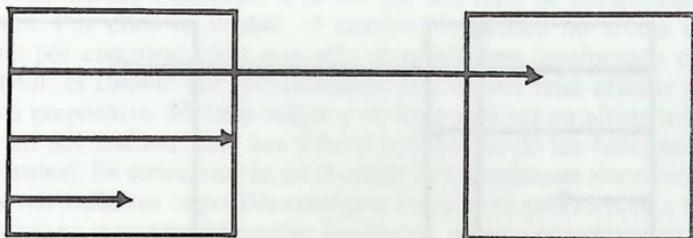
elocutivo (esto es lo que intuitivamente muchas personas refieren al indicar que el conocimiento del latín contribuye a desarrollar el pensamiento lógico), ya que al estar en latín incorporada la sintaxis a la morfología de la lengua, ello obliga a analizar y disponer la experiencia con una atención muy particular (y por sobre todo diferente a la del español) sobre el morfema, el lexema, la frase, la oración, el período y el texto (en el caso de la relación español/latín ello obedece, por ejemplo, en parte, a que los procedimientos materiales para funciones relacionales sintagmáticas se hallan en esta lengua en relación paradigmática).

3. Pero sin duda, cualquier justificación en este sentido habrá de tener presente la concepción de lengua entendida enérgica o érgon. Ello obliga, por su parte, a reconsiderar los conceptos metodológicos de sincronía y diacronía: "La lengua se puede estudiar de dos maneras: sincrónica y diacrónicamente. La sincronía considera un estado en un momento dado, la diacronía una fase de la evolución lingüística. La lengua - considerada en sección sincrónica- se presenta como un sistema organizado que vive en la conciencia lingüística de la comunidad que sea del caso. La investigación diacrónica, por el contrario, trata fenómenos lingüísticos sucesivos /.../ que únicamente se revelan sin formar necesariamente entre sí un sistema" (Abraham : 1981, pp. 422-433).

La antinomia que encierran tales definiciones, tal como lo ha mostrado Coseriu (1978), se debe en parte a la concepción semiológica saussureana. Para el maestro ginebrino, en efecto, los términos son irreductibles: "la antinomia radical entre el hecho evolutivo y el hecho estático tiene por consecuencia que todas las nociones relativas tanto al uno como al otro sean irreductibles entre sí en la misma medida. /.../ Y es así como el "fenómeno" sincrónico nada tiene en común con el diacrónico /.../ Ya veremos también /.../ que las identidades diacrónicas y sincrónicas son dos cosas muy diferentes /.../" (Saussure : 1973, p.162).

Por su parte, las definiciones de estos conceptos son relativas y dependen de lo que se entienda por una misma lengua (¿es una misma lengua el español de Caracas que el español de Madrid?), y de lo que se considere un mismo estado de lengua (¿el español de 1990 pertenece al mismo estado del español de 1970?). En apariencia, los términos no califican en sí un fenómeno propiamente lingüístico, sino más bien un determinado punto de vista del analista. La antinomia, pues, es puramente metodológica y no pertenece, en rigor, al objeto; ello conduce a aceptar, en parte, una concepción de lengua en términos glotológicos: "/.../ sistema de isoglosas limitado convencionalmente y dentro del cual se pueden distinguir

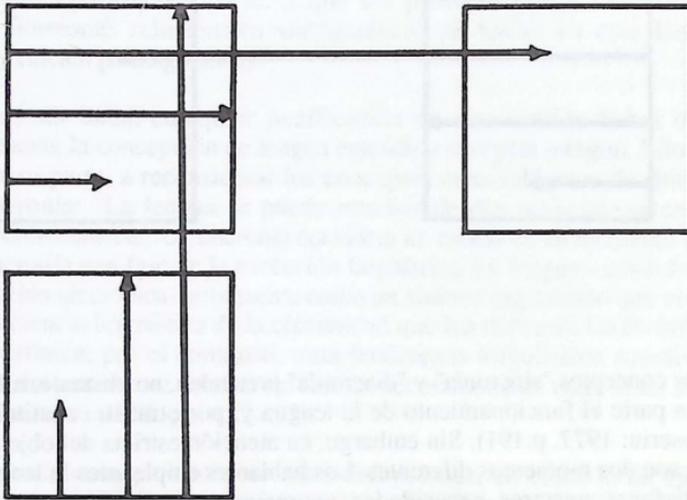
sistemas menores más compactos., diferenciados en el espacio, en el tiempo o en la sociedad." (Coseriu : 1954, p.10).



Los conceptos "sincronía" y "diacronía" pretenden, no obstante, referir por una parte el funcionamiento de la lengua y, por otra, su constituirse (cf. Coseriu: 1977, p.191). Sin embargo, en atención estricta del objeto, estos no son dos momentos diferentes. Los hablantes empleamos la lengua para satisfacer nuestras necesidades expresivas; si ello no ocurre (si la estructura de la lengua nos impide satisfacer nuestra condición de sujetos históricos) nos vemos forzados a modificarla: no son, pues, dos momentos ya que la lengua cambia en su funcionamiento. Es que, en rigor, una lengua considerada como "técnica del discurso" es un sistema abierto: "aquel que interactúa con su medio, importando energía, transformando de alguna manera esa energía y finalmente exportando la energía convertida" (Johanssen: 1975, p.74).

Al contrario de la concepción saussureana de lengua como sistema cerrado (érgon), según la cual el cambio representa "deterioro", "perturbación", etc., el sentido de lengua como *enérgeia* interpreta el cambio como el "hacerse de la lengua": "el cambio es condición necesaria de la sincronidad funcional de la lengua, puesto que es la adaptación de la lengua a las nuevas necesidades expresivas de los hablantes." (Coseriu : 1978, p. 243). Y es éste un cambio sistemático: "La noción de entropía "negativa" "neguentropía" conlleva el concepto de "orden"; mediante tal principio, el sistema se mantiene estacionario y a un alto nivel de ordenación y funcionamiento, a través del recurso de extraer de su medio

un ordenamiento" (Miranda: 1983, p.98). Por lo demás es esta sistematicidad dinámica la que garantiza la supervivencia de las lenguas. A su vez, las "lenguas muertas" han perdido esta condición, transformándose finalmente en sistemas cerrados: "La entropía ejerce su acción en los sistemas "cerrados", aquellos que no comercian con su medio; el resultado es que están propensos a su destrucción, a su desorganización y desintegración" (Miranda : 1983, p.98).



Por lo anterior, isoglóticamente, la representación de una lengua requeriría, más bien, una representación ampliada:

3.1 La concepción de lengua como energía y la superación de la antinomia metodológica sincronía/diacronía ofrecen también perspectivas insospechadas para el estudio de la lengua latina, particularmente en lo que guarda relación con las posibilidades predictivas de la disciplina y en lo que atañe a la planificación lingüística (con el propósito de evitar la entropía de los sistemas, o facilitar la neguentropía).

Pero las ventajas que ofrece el estudio de la lengua latina a los pedagogos en castellano no están referidas exclusivamente a la relación del lenguaje con los hechos de la cultura (sociología diacrónica, etc.), sino que al sistema lingüístico del español propiamente tal. En efecto, ya se ha mostrado que la evolución desde el latín hasta la fase actual del español constituye un "hacerse" de la lengua y que los factores condicionantes del proceso han de tenerse en cuenta en un sentido de

proyección lingüística. Cabría finalmente consignar, a este respecto, que la concepción metodológica del desarrollo diacrónico no puede suponer cambios bruscos y repentinos en el sistema, sino más bien períodos en que coexista el cambio y el estado precedente. En razón de ello debieramos tener presente, a su vez, que podríamos interpretar un sistema (y por supuesto el sistema lingüístico) como una estructura de relaciones mutuas compuesto a su vez por una serie de subsistemas menores. Por ello, en verdad, el cambio lingüístico no afecta al sistema por completo, sino que sólo al subsistema involucrado en ello. (Así, el cambio del procedimiento flexivo del latín clásico al sistema prepositivo del latín vulgar y de los romances no afecto a la totalidad del sistema, sino tan sólo al subsistema de las funciones relacionales). En consecuencia, en el estado funcionalmente sincrónico en que nos hallamos es posible consignar estructuras que, merced a la naturaleza no repentina del cambio lingüístico, no sean completamente coincidentes con él. Es que estamos en el "hacerse" de la lengua desde los tiempos de la latinidad.

REFERENCIAS

ABRAHAM, Werner

Diccionario de terminología lingüística actual

Madrid, Gredos

1981

CASTELLS, Waldemar

El latín de las carreras de castellano

Valdivia, Universidad Austral de Chile.

1988

COSERIU, Eugenio

Principios de semántica estructural

Madrid, Gredos

1981

**El llamado latín vulgar y las primeras
diferenciaciones romances**

Montevideo, Universidad de la República

1954

El hombre y su lenguaje

Madrid, Gredos

1977

Sincronía, diacronía e historia

Madrid, Gredos

1978

CHOMSKY, Noam

Aspectos de la teoría de la sintaxis

Madrid, Aguilar

1970

JOHANSEN, Oscar

Introducción a la teoría general de sistemas

Santiago, Universidad de Chile

1975

MIRANDA, Eduardo

"La teoría general de sistemas y la romanística:

una perspectiva macrolingüística, en **Revista Frontera N^o2**

Temuco, Universidad de La Frontera

1983

SAUSSURE, Ferdinand

Curso de lingüística general

Buenos Aires, Losada

1973

WHITAKER, J. A.

"Neurolingüistics". En **A survey of linguistics science**

Universidad de Maryland

1971

Pero ¿ qué es la lengua ? Para nosotros, la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos.

(FERDINAND DE SAUSSURE:
Curso de Lingüística General)