

LITERATURA LATINA Y COMPETENCIA LITERARIA

Joan Cabonell Manils
Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Ciències de l'Antiguitat i de l'Edat Mitjana

e-mail: joan.carbonell@uab.es

1. Introducción.

El propósito de este artículo es ofrecer una reflexión sobre la presencia y la función de los contenidos de literatura dentro de la asignatura "Latín" diseñada para el nuevo bachillerato LOGSE. Aunque hasta el momento mis trabajos sobre didáctica se han centrado casi exclusivamente en el aprendizaje de la lengua¹, creo llegada la hora de insistir en una cuestión fundamental que atañe a una materia siempre etiquetada con un vocablo que sólo sugiere contenidos lingüísticos.

¿Deben los contenidos literarios y culturales diversos formar parte del estudio del latín con el mismo rango que los contenidos lingüísticos?² Parece que la cuestión requiere una respuesta afirmativa sin lugar a dudas. También parece que pronunciarse afirmativamente no sea una actitud en absoluto innovadora, ya que los distintos planes de estudio siempre han contemplado la contextualización como algo fundamental. Pudiera parecer, pues, que vamos a descubrir el Mediterráneo.

La realidad, empero, es muy otra. Consideremos, por ejemplo, un indicador objetivo: la prueba de acceso a la universidad, que misura el nivel de conocimientos mínimos necesarios para acceder a los estudios superiores. Uno se da inmediata cuenta que lo realmente discriminatorio en ella es el nivel de conocimientos lingüísticos del alumno - siete u ocho puntos sobre diez; en algunos casos incluso nueve- y, en mucha menor medida, los conocimientos sobre literatura -dos o tres puntos sobre diez. Los llamados

¹ Véanse los más recientes "Latine est. Non legitur", en A. M^a Aldama (ed.), *De Roma al siglo XX*, 2 vols., Madrid, 1996, II, pp. 957-983; "El reto de una metamorfosis: del latín *per se* al latín instrumental", en AAVV, *Aspectos didácticos de latín 5*, Zaragoza, 1997; y el más completo P.-Ll. Cano, J. Carbonell, B. Matas, *Introducció a l'estudi de la llengua llatina. Mòdul 1*, Bellaterra, 1998.

² Una somera respuesta a esta cuestión está ya insinuada en mi ponencia "Latine est. Non legitur", pp. 963-966.

realia ni aparecen. El mensaje que la prueba transmite indirectamente al profesor de secundaria es, pues, que enseñe mucha lengua, algo de literatura y muy pocos contenidos de civilización.

Por otro lado, no es un axioma que "Latín" deba ser igual a "aprendizaje exclusivo de la lengua latina". En todo caso, esta es una opción válida como cualquier otra. Pero hay más. Si tenemos en cuenta que de los planes de estudio ha desaparecido ya hace lustros la literatura universal y va a desaparecer una historia general -la de primero de BUP, que, de hecho, se centraba en la Antigüedad y en la Edad Media-, nos encontramos que los alumnos van a carecer de los pocos referentes culturales que podían justificar hasta ahora una focalización de la materia hacia contenidos exclusivamente lingüísticos.

Por otra parte, en la actualidad ya nadie discute que el grado de competencia en una lengua depende en gran medida del nivel de conocimiento del medio en que actúa dicha lengua³. Es decir, el estudio de una lengua no debe desgajarse del conocimiento de la sociedad que la genera.

Al hilo de este planteamiento, pues, me referiré a los objetivos que a mi entender debe cubrir la enseñanza de la literatura latina -y, por extensión, la griega- en el futuro bachillerato, dejando para otra ocasión la presencia ineludible de los restantes contenidos culturales.

A mi parecer, enseñar literatura clásica a un bachiller está más estrechamente relacionado con el universo de la enseñanza de la literatura en general que con el de la enseñanza de la lengua latina o griega en particular. Eso es así porque los estudiantes no pueden leer textos extensos escritos en la lengua original y, por consiguiente, van a aproximarse a ellos como lo harán con los pertenecientes a otras literaturas. Por ello ante todo debemos plantearnos una cuestión general.

2. ¿Qué pretendemos al enseñar literatura?

Los estudios sobre didáctica de la literatura desarrollados durante el último lustro de la década de los sesenta aportaron un cambio copernicano en la determinación de los objetivos sobre los que debía cimentarse el estudio de esta materia. En efecto, se pasó de considerar básico el objetivo tradicional del aprendizaje de unos contenidos enciclopédicos sobre géneros y autores presentados de manera cronológica -combinados con la lectura de algún que otro fragmento, sin comentario alguno-, a considerar prioritario y fundamental el desarrollo literario de los alumnos, es decir, el

³ A. Giordano Rampioni (1998), p. 112.

desarrollo de su capacidad de comprender y, eventualmente, producir textos retóricos. En definitiva, su formación como ciudadanos y ciudadanas lectores.

Orillando los importantes cambios que este nuevo enfoque produjo en la didáctica de la literatura en la enseñanza infantil y primaria⁴, debemos reconocer que también los ocasionó en la enseñanza secundaria. En efecto, ley de Educación de 1970 primó la lectura de textos, su contextualización y su comentario, frente a los contenidos tradicionalmente historicistas que encubrían títulos de asignaturas como *Literatura española*, cursada en el antiguo 4º de bachillerato, o *Literatura francesa*, cursada en 5º, o *Literatura universal*, cursada en 6º. Como estandarte de este nuevo orden de cosas se tomó el comentario de texto, pero lo que en un principio fue fruto de un interesante cambio de enfoque en la didáctica de la literatura acabó convirtiéndose en una práctica más similar a una minuciosa disección naturalística que a un análisis coadjuvante a la comprensión del texto en cuestión.

Ya en los años ochenta se cuestionó de manera generalizada este método dual basado exclusivamente en el planteamiento historicista y en el comentario literario exhaustivo. Los estudios sobre la psicología del aprendizaje ayudaron a individualizar los procesos que se dan en la mente de un lector infantil y juvenil cuando se enfrenta a la comprensión de un texto escrito y desplazaron el fiel de la balanza hacia el lector y su mundo en detrimento del texto y sus características.

A partir de este momento se introduce el concepto de "competencia literaria" del individuo y, resultado de su época, la reforma que actualmente está en proceso de generalización apostó desde sus inicios experimentales por primar no tanto el volumen de conocimientos literarios del alumno como su "educación literaria". Hizo una apuesta por incrementar su hábito lector: en primer lugar, subrayando el placer inmediato que puede proporcionar una determinada lectura⁵; en segundo lugar, reforzando el papel crítico que todo lector debe tener con respecto a la obra que lee.

Tal como expone Colomer (1994)⁶, no se ha establecido en qué aspectos concretos consiste la competencia literaria, pero sí se han individualizado acciones que tienden a favorecerla, de entre las cuales quiero señalar dos que considero particularmente interesantes de ser tenidas en cuenta por el profesorado de lenguas clásicas:

⁴ Sobre ello y sobre el desarrollo de la competencia literaria en general véase el artículo de T. Colomer (1994), un interesante resumen con referencias bibliográficas básicas.

⁵ Piénsese en la importancia de este aspecto, que hasta hace pocos años se circunscribía casi exclusivamente a las lecturas extraescolares. La escuela se reservaba sólo la lectura y el comentario de obras tradicionalmente consagradas; se rechazaban las adaptaciones, las reducciones, etc., creando a la vez un sentimiento de culpa en el lector que abandona una obra a medio leer o se decide a saltar fragmentos. No obstante, sólo el fariseísmo existente en este campo justifica el éxito de la obra de D. Pennac, *Como una novela*, que no es más que el resultado de proponer integrar en la escuela las prácticas habituales de todo lector adulto.

⁶ pp. 47-48. Los subrayados son míos.

1. *Utilitzar textos que ofereixin prou elements de suport per a obtenir-ne el significat (...). Disposar de **llibres adequats i interessants és essencial** per al progrés de la competència literària.*

2. *Suscitar la implicació i la resposta dels lectors. (...) El paper de l'ensenyant (...) hauria de ser principalment el de **provocar i expandir el ressò obtingut pel text literari més que el d'ensenyar categories d'anàlisi** (...). Les satisfaccions [que produeixen les lectures] tenen (...) molt [a veure] amb la relació establerta entre l'experiència vital i l'experiència literària, **amb el plaer obtingut de les obres llegides**.*

En definitiva, que a través de la educació formal consigamos crear lectores competentes de literatura significa conseguir que el alumno interiorice que leer literatura es un proceso comunicativo -como puede serlo una conversación entre amigos o dejar una nota escrita en la nevera; que es un proceso con todos los factores de cualquier comunicación -emisor, receptor, mensaje, canal y código; que los textos retóricos tienen unas características que los singularizan y que es necesario conocerlas para poder sacar el máximo provecho de su lectura; que leer es establecer un diálogo con el autor a través del texto y obtener respuestas de él, diálogo que permite al lector reflexionar y sacar conclusiones -que pueden ser diferentes según su idiosincrasia, su medio social, su estado de ánimo, etc. Es en este sentido que el acto de leer deviene una relación "activa", "íntima", "intransferible"...; en definitiva, una conversación privilegiada a larga distancia que ayuda a construir la propia realidad. Este es el principio que justifica la no exhaustividad de los estudios literarios: cada época, cada lector puede releer las obras con nuevos ojos e, incluso, tener percepciones de ellas nunca pensadas por el autor mismo. El mensaje una vez se ha lanzado, tiene vida propia y sus efectos no son controlables ni por el mismo emisor.

Sólo dentro del contexto general que acabamos de exponer cabe considerar qué es lo que pretendemos al enseñar una literatura clásica.

3. ¿Qué pretendemos al enseñar literatura latina?

Al hilo de lo que hemos expuesto hasta este momento hemos de afirmar que el objetivo principal de unos estudios no especializados en literatura latina debiera ser el mismo que los descritos para la literatura en general.

No son éstos ni el momento ni el marco adecuados para analizar los problemas endémicos que trufan cualquier discusión sobre el concepto de literatura latina, principalmente porque la mayoría de ellos son irresolubles -presentación cronológica *versus* presentación genérica; límites cronológicos estrictos *versus* límites amplios; límites geográficos, etc.-, pero sí quiero hacer hincapié en uno que afecta casi exclusivamente a las literaturas de la antigüedad clásica: los límites de la obra literaria.

Dicho de otra manera, ¿cualquier obra escrita en latín puede ser considerada literatura latina? El planteamiento maximalista y comúnmente aceptado nos aboca a la respuesta afirmativa -no sin razón, ya que cualquier obra antigua busca en cierta forma la belleza literaria a través de la aplicación de la retórica-, pero es incontestable que todo lo que un especialista en la antigüedad considera "literatura latina" no lo es para un especialista en literaturas modernas.

No debemos olvidar que a lo largo de los siglos muchos de los textos que hoy consideramos literarios no han sido leídos como fuente de placer estético sino como mera fuente de información, dejando al descubierto su verdadera naturaleza y alejándolos del concepto de "arte" inherente a cualquier obra literaria. Ahora bien, si esta objeción no impide que los manuales de literatura latina den cabida a cualquier obra escrita en latín -excepto quizás la mayor parte de la epigrafía y de la papirología-, hemos de aceptar que no todas ellas son susceptibles de fomentar el gusto por los clásicos, al menos en la fase de la educación a que nos referimos.

Tenemos que reflexionar sobre la conveniencia o no de la lectura de textos que nacieron sin objetivo literario alguno, o bien de aquéllos cuya intención literaria fue claramente un objetivo secundario, o incluso de aquellos que nacieron con una clara intención literaria pero que hoy en día no tienen cabida en el concepto de obra literaria. Me refiero a textos de tipo expositivo (literatura técnica, literatura enciclopédica), de tipo exhortativo (cierta prosa epistolar), de tipo argumentativo (literatura apologética, ensayo filosófico) e incluso la oratoria y la historiografía.

Más aún. Incluso aquéllas obras cuyo valor estético nadie discute chocan, a veces, con un escollo: la retórica que rezuman las obras antiguas es un elemento muy alejado de la sensibilidad de nuestro tiempo. Cualquier amplificación puede interrumpir, en un momento dado, la magia de un fragmento de Ovidio⁷; el exceso de referencias mitológicas puede acabar con la lectura de Propertio; las sucesivas referencias contemporáneas alejan al alumno de Cicerón y de los historiadores; un tópico de Horacio puede verse desdibujado en una maraña de alusiones a personajes y hechos de la época.

Esto hace que debamos plantearnos algunas cuestiones básicas a la hora de programar nuestras lecturas: ¿qué autores escogemos: los más importantes, aquéllos que reflejan una sensibilidad más acorde con la nuestra?, ¿en función de qué seleccionamos las obras: de su amenidad, de su importancia, de su actualidad, de su facilidad de comprensión? ¿es mejor escoger obras que reflejen valores menos acordes con los nuestros y, por tanto, puedan ser confrontadas con nuestra realidad?, ¿lectura de obras completas o de fragmentos?

⁷ Como experiencia personal profundamente desazonadora recuerdo la comparación de Apolo y Dafne con un galgo y una liebre en medio de un relato de amor tan sugerente.

Pensemos que para un lector adulto actual la literatura se reduce casi exclusivamente a la narrativa -especialmente la novela y el cuento- y, en mucho menor grado, a la poesía y a la dramaturgia. En cambio, géneros tan consagrados en la antigüedad como la poesía épica o la oratoria han casi desaparecido del panorama literario. Con ello no quiero significar que deban desaparecer de los *curricula* -he ahí una de las funciones de la educación formal-, pero sí que deben ser abordados con sumo cuidado.

Para cerrar este apartado querría insistir en otro aspecto que he omitido en los capítulos anteriores pero que me parece fundamental para que el proceso de adquisición de la competencia literaria llegue a buen puerto. Aunque la enseñanza de la literatura no puede dissociarse de la enseñanza de la lengua y viceversa, enseñar literatura, en el sentido que acabamos de definir, no es lo mismo que enseñar lengua⁸. Y mucho menos cuando la literatura y la lengua son clásicas.

La manera de enseñar literatura conlleva consecuencias radicalmente distintas a la manera de enseñar lengua, porque una y otra usan el mismo material pero con objetivos muy distintos. Dicho en términos económicos: la enseñanza de la lengua debe ser eficiente; la de la literatura, eficaz. Observemos otra vez la realidad: así como es difícil que un adolescente se apasione por la gramática o por el léxico de una lengua, no lo es, en cambio, que llegue a apasionarse por sus libros. Hay jóvenes que son lectores empedernidos a los diez años; no los hay que sean forofos de la gramática a esta edad. A través de la literatura el joven abre los ojos a otros mundos reales o ficticios que le transmiten pautas de comportamiento, valores. A través de la lengua aumenta sus recursos expresivos y aprende a reflexionar sobre el código. Es evidente que la segunda tarea no es tan agradable como la primera.

De esta constatación emana, a mi modo de ver, la diferencia entre enseñar contenidos de lengua y enseñar literatura. Y ahí también radica el diferente grado de responsabilidad del profesor a la hora de acometer una u otra tarea. Para la mayoría de bachilleres, el conocimiento de la lengua latina llegará a ser, como mucho, anecdótico en sus andaduras posteriores; la literatura clásica, en cambio, podrá entrar a formar parte o no de sus intereses más íntimos y podrá llegar a ser recurrente a lo largo de toda su existencia. ¿Cuántos de nosotros no hemos leído o releído, ya adultos, un título clásico que había quedado bajo los escombros del trajín diario o pospuesto repetidamente por el interés por obras contemporáneas?

Dicho todo esto, me parece evidente que ni podemos ni debemos circunscribir la necesidad de conocer la literatura latina sólo al hecho de aumentar el caudal cultural personal. A mi entender, tratándose de literatura, hay un principio que pasa por encima de cualquier otro objetivo: para obtener buenos lectores debemos conseguir que los alumnos entiendan las lecturas, disfruten con ellas y sean capaces de emitir un juicio

⁸ En este sentido, algunos países consideran la literatura como parte del área de conocimientos artísticos, mientras que la lengua la asimilan al área de la comunicación.

crítico. Mal acabaremos si les obligamos a leer obras que, además de antiguas, les parecen aburridas, porque no las entienden, porque la contextualización se come el texto o porque ni tan siquiera son literatura.

Pero no acaba aquí el esfuerzo del profesor. Si, en nuestro caso, el objetivo prioritario es atraer a los adolescentes hacia una literatura pretérita, en concreto la latina, hemos de demostrarles además que muchos de los mensajes que nos han transmitido sus textos son aún vigentes y, a la vez, son necesarios para conocer el progreso cultural y humano de nuestra civilización. Se nos abre aquí todo el universo de la literatura comparada, una forma de rentabilizar el poco tiempo de que disponemos y una manera de integrar las diferentes literaturas peninsulares para que el alumno perciba, aunque someramente, la unidad del hecho literario.

Abordemos, a continuación, una tercera cuestión.

4. ¿A qué tipo de alumnado nos dirigimos?

Esta es una de las variables que más ha cambiado en la última década en nuestro país. Los cambios -unos de carácter generacional; otros, surgidos a consecuencia de la aplicación de la LOGSE- deberán influir forzosamente en el planteamiento general de nuestros objetivos. Algunas constantes definen al tipo de alumnado que nos encontramos ya en las aulas de bachillerato, o que nos vamos a encontrar de forma general en años venideros.

En primer lugar, los futuros bachilleres son jóvenes de 16 a 18 años que representan una franja social más amplia y bastante más numerosa que la de los alumnos que accedían a tercero de BUP y COU, aunque ello no se traduzca en nuestro caso en un aumento de las cifras absolutas (no olvido que el latín sólo es materia de modalidad en un itinerario). La ventaja que supone este aumento de alumnos que acceden a la enseñanza secundaria postobligatoria se traduce en una clara desventaja: aumenta también el número de estudiantes poco familiarizados con la literatura.

En segundo lugar, es un alumnado que accederá a los estudios de bachillerato con un menor caudal de conocimientos generales de tipo enciclopédico. Es difícil encontrar ya ahora, incluso en las aulas universitarias, quien conozca algún título de Víctor Hugo o de Calderón de la Barca, o quien identifique los tetramorfos, o quien ubique en el espacio y en el tiempo a Goethe. A esto se añaden los pocos conocimientos históricos, sociales y culturales que posee sobre la antigüedad.

En tercer lugar, tenemos a un alumnado fuertemente influido e interesado por los medios de comunicación de masas audiovisuales y telemáticos -en detrimento de la palabra escrita-, que ofrecen más información, de un modo más inmediato y más fácil de digerir. El hábito de leer, como todo hábito, se adquiere a la vez que se practica y requiere un

esfuerzo. Leer siempre lo ha representado, pero ahora éste es mayor. Esta constatación se cebe especialmente en las literaturas clásicas, y no me refiero sólo a la greco-latina, sino a todas las literaturas nacionales.

En cuarto lugar, es un alumnado en fase formativa. Es evidente que la realidad nunca nos ha puesto ante un especialista, pero ahora mucho menos. No estamos frente a un lector adulto, sino frente a jóvenes que están avanzando en su educación literaria; por lo tanto, es un error pensar que todo lo que atrae al profesor -un lector formado que sí conoce el contexto, la teoría literaria, los elementos retóricos individualizables, etc.- ha de interesar a sus alumnos en igual medida.

En quinto lugar, es un alumnado orientado, si se decide por los estudios universitarios, a cursar titulaciones mayoritariamente ligadas al ámbito de las humanidades y, en concreto, de la filología, por lo que debemos suponerle un interés específico del que carecían las generaciones anteriores. Por ello, a pesar de la incredulidad generalizada, hemos de convencernos de que con la disminución de alumnos y el incremento de interés nos será más fácil conseguir los objetivos que diseñemos.

A todo esto hay que añadir que, por lo general, el alumno continúa asociando el hecho de leer directamente a una actividad escolar más que a un hábito propio del ámbito familiar o de ocio o de relaciones personales.

Estas son las múltiples vallas que el profesor debe ayudar a saltar -que no derribar- para conseguir educar la competencia literaria de sus alumnos. El símil de la carrera de obstáculos me permite insistir en el hecho de que las características antes mencionadas no son ni positivas ni negativas; hay que tenerlas en cuenta e incorporarlas para mejorar el salto.

5. ¿De cuánto tiempo disponemos para enseñar literatura clásica?

Para partir de un marco referencial suficientemente conocido, me referiré sólo al currículo del MEC y no a los diversos currículos de las comunidades autónomas con competencias educativas. En él los contenidos de literatura aparecen en el segundo año, y los objetivos que debe conseguir el alumno están recogidos en uno de los ocho criterios de evaluación⁹. Parece, pues, que las sesiones dedicadas a estos contenidos deban situarse entre las veinticinco y las treinta horas como máximo. Ello impide a todas luces programar un recorrido exhaustivo de tipo cronológico por toda la historia de la literatura y, por lo tanto, nos obliga a escoger qué géneros, qué autores, qué obras o

⁹ El Real Decreto fija los contenidos de literatura de Latín II del territorio MEC con el siguiente redactado: "Transmisión de la literatura clásica. Los géneros literarios latinos y su influencia en las manifestaciones posteriores. La literatura comparada. El teatro romano, la historiografía, la épica, la poesía lírica y elegíaca, la oratoria y otros géneros". A renglón casi seguido, el séptimo criterio de evaluación concreta: "[El alumno /-a deberá ser capaz de] identificar y comentar los elementos esenciales de textos de diversos géneros literarios, con sentido completo y traducidos, y reconocer sus estructuras básicas diferenciadoras".

fragmentos, qué elementos de sus obras vamos a priorizar. Y lo que es más importante, en función de qué vamos a hacerlo.

El factor tiempo además determinará y condicionará nuestra apuesta didáctica. En el medio escolar, la aproximación a una obra literaria puede hacerse de dos formas: o bien se parte de la contextualización socio-histórico-cultural previa a la lectura del texto, o bien se lee el texto para descubrir algunos aspectos del mismo texto y de la época. La segunda tiene las ventajas de economizar tiempo y de priorizar un primer contacto directo entre el lector y el autor, siempre y cuando el desconocimiento del contexto no vaya en detrimento de una lectura apacible: podríamos definirla como lectura "a pelo" y, de hecho, es la forma que usa un lector adulto la mayoría de las veces.

Los condicionantes temporales señalados anteriormente me hacen proponer esta segunda vía, lo cual conlleva una fuerte restricción: la elección de obras o fragmentos debe estar en función de que el mensaje que transmitan no requiera excesivas contextualizaciones y esté más o menos acorde con los intereses vitales de los alumnos. Es decir, escojamos obras o fragmentos que se expliquen por sí mismos.

Una vez más, también bajo este criterio la lectura silenciosa de cualquier discurso de Cicerón quedaría fuera del horizonte inmediato¹⁰; la historiografía quedaría en un segundo plano. Y, a riesgo de parecer un hereje, también me atrevo a afirmar que obras como *La Eneida* o el primer libro de *Ab urbe condita* no pueden darse a leer enteras y sin más. Estamos de acuerdo que son obras cumbres de la literatura de todos los tiempos, pero lo que cuentan y cómo lo cuentan está muy lejos de la sensibilidad de un adolescente actual.

No olvidemos que el mensaje de la literatura clásica ya hace décadas que no es evidente para los bachilleres, a lo que hemos de añadir que ahora éstos tampoco poseen los instrumentos culturales y críticos esenciales para analizar una obra literaria.

Como consecuencia de todo lo expuesto y volviendo al Real Decreto que fija los contenidos de literatura de Latín II, quiero subrayar dos aciertos: la importancia que da a los aspectos de tradición y la mención explícita a la literatura comparada. Se han entendido ambas cosas como objetivos desorbitados e inabordables, fruto de algunas mentes alejadas de la realidad escolar. Yo prefiero entenderlo como la propuesta de una vía de actuación, que hasta ahora no se había contemplado y que puede ayudar a aproximar al alumno a la literatura latina.

6. A modo de conclusión.

¹⁰ Quizás adquiriría más sentido si la lectura fuera pública. No olvidemos que la oratoria es el arte del discurso y que los discursos son orales! El carácter oral de cierta literatura antigua -la primera épica, por ejemplo- es uno de los aspectos que han quedado relegados y que valdría la pena recuperar, aunque fuera en las clases, no sea que los alumnos crean que en la antigüedad el hecho de leer era tan común como en la actualidad.

Finalmente, como resumen de todas estas reflexiones quiero plasmar algunas ideas, a modo de orientaciones didácticas, que no son más que mis opciones a distintas preguntas que he dejado en el aire.

1ª . Estamos ante un lector en formación, no ya de literatura latina si no simplemente de literatura.

2ª . Para que este lector avance en la adquisición de una competencia literaria suficiente es conveniente sacrificar aquello que es más importante en favor de aquello que pueda ser más eficaz en el futuro, haciendo nuestra la máxima de que lo mejor es a veces enemigo de lo bueno.

3ª . Es más aconsejable seguir una programación sincrónica no exhaustiva (por géneros, tópicos, argumentos, etc.) que una programación diacrónica, que implica una visión más exhaustiva de la literatura.

4ª . Es necesario insistir en algunos aspectos de la proyección que han tenido en épocas posteriores un argumento, un pasaje, un tópico, etc., tanto en el campo literario como en el artístico en general.

5ª . Los textos escogidos deben permitir confrontar el modelo cultural latino con nuestro modelo cultural.

6ª . Las contextualizaciones histórica y literaria por parte del profesor son imprescindibles, aunque no deben resultar enojosas para el alumno hasta el punto de desvirtuar el valor de la obra que va a leer.

7ª . No es imprescindible que el alumno lea obras completas. A veces, una buena selección de fragmentos de una obra puede aligerar el texto de pasajes demasiado retóricos.

8ª . No es imprescindible que el alumno lea obras ejemplificadoras de todos los géneros literarios latinos, ni tan siquiera de los más importantes.

9ª . No es imprescindible que todos los alumnos lean lo mismo. Los intereses son diversos y la literatura latina nos ofrece suficientes textos.

10ª . Es conveniente que la clase de literatura sea una clase de intercambio de opiniones sobre los textos leídos, evitando que quede reducida sólo a una explicación historicista y a un comentario literario minucioso por parte del profesor. Claro está que las opiniones de los alumnos no deben reducirse a meras impresiones personales sino que han de fundamentarse en aquellos aspectos teóricos que el profesor haya señalado.

11ª . Es conveniente que el alumno conozca y consulte los instrumentos que pueden ayudarle a contextualizar sus lecturas presentes y futuras (diccionarios de mitología, diccionarios de literatura, etc.)

12ª . Es mejor leer poco, bien y con placer que mucho, mal y a disgusto. Las consecuencias de un buen curso de literatura no se verán en la prueba de acceso a la universidad sino en la trayectoria del futuro lector.

Podría terminar confeccionando una lista de textos o de fragmentos que se adecuaban a todas estas características, pero me resisto. Sin lugar a dudas el profesor que haya tenido la paciencia de leer el artículo tiene suficientes conocimientos sobre la materia para poder hacerlo -y quizás ahora algunos elementos más de reflexión. No querría desvirtuar, pues, el objetivo principal de mi exposición -reflexionar sobre qué es enseñar literatura latina- acabando con una receta mágica para conseguir el "lector perfecto de literatura latina". Con todo, vayan como colofón algunas de mis preferencias: *Psique y Cupido* de Apuleyo, el libro cuarto de la *Eneida* de Virgilio, *Mostelaria* de Plauto...

Bibliografía

- G. Armellini, "Utilità didattica di una letteratura comparata", en F. Piazzini (ed.), *L'insegnamento del latino: lo stato dell'arte*, Bologna, 1994, pp. 63-69.
- E. Charmeux, *Cómo fomentar los hábitos de lectura*, Barcelona, 1992.
- T. Colomer, "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", *Comunicación, lenguaje y educación* 9 (1991), pp. 21-31.
- T. Colomer (ed.), *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i a secundària*, Barcelona, 1992.
- T. Colomer, "L'adquisició de la competència literària", *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 1 (1994), pp. 37-50.
- P. Fedeli, "Introduzione metodologica sugli indirizzi e i contenuti dello studio della letteratura latina", en G. Proverbio et al., *La didattica del latino*, Foggia, 1984, pp. 68-84.
- N. Flocchini, "La letteratura latina nell'insegnamento liceale" y "Metodologie formali e letteratura latina", en *Argomenti e problemi di letteratura latina*, Milano, 1991, pp. 429-456.
- N. Flocchini, *Insegnare latino*, Milano, 1999.
- A. Giordano Rampioni, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000*, Bologna, 1998.
- M. Giroto - G. Proverbio (edd.), *Insegnare letteratura. Analisi di testi latini e greci*, Torino, 1990.
- I. Lana, "Il posto della letteratura latina nello studio della civiltà antica", en V. F. Cicerone (ed.), *Il latino e il greco nella scuola oggi. Esigenze e strumenti per la didattica*, Foggia, 1985, pp. 67-85.
- J. E. López Pereira, "Textos y contextos para la enseñanza del latín en el Bachillerato", en V. Valcárcel (ed.), *Didáctica del latín. Actualización científico-pedagógica*, Madrid, 1995, pp. 155-170.
- R. Nickel, "Nuovi contenuti di apprendimento all'infuori dal canone tradizionale", en Id. *L'insegnamento delle lingue classiche*, Roma, 1976, pp. 37-53.
- M. V. Reyzábal - P. Tenorio, *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, 1992.

V. Tandoi, "Per l'insegnamento della storia letteraria latina oggi", en V. F. Cicerone (ed.), *Il latino e il greco nella scuola oggi. Esigenze e strumenti per la didattica*, Foggia, 1985, pp. 111-140..