

FÁBULAS Y ENSEÑANZA DEL LATÍN: VENTAJAS DIDÁCTICAS DEL GÉNERO EN EL NIVEL INICIAL DE LATÍN

FABLES AND TEACHING OF LATIN: PEDAGOGICAL BENEFITS OF
THE GENRE IN BEGINNING LATIN

Beatriz Carina Meynet¹

Resumen: *La finalidad que persigue el abordaje del género de la fábula esópica en relación con la didáctica del latín apunta a que los actuales receptores puedan reconocer en las fábulas estructuras narrativas prototípicas. El grado de predictibilidad debido al carácter prototípico de los personajes y narraciones de las fábulas permitiría la formulación de hipótesis de lectura y, en consecuencia, el reconocimiento de estructuras morfosintácticas de la lengua latina. Dicha predictibilidad se asocia también al hecho de que el género de la fábula tradicional conoció una fortuna a través del tiempo que llega hasta el día de hoy en forma de narraciones, refranes, publicidades, etc. Además, la simplicidad estructural y la brevedad propias de las fábulas permiten abordar en el contexto de la clase un texto no sólo original sino además no fragmentado. Es nuestro objetivo ahondar en las ventajas que conlleva el aprovechamiento didáctico de las fábulas esópicas, proponiendo modos de abordaje en la enseñanza del latín.*

Palabras-clave: *Didáctica, Latín, Fábulas.*

Abstract: *This work proposes to establish a link between Latin language pedagogy and traditional fable genre, in order to facilitate the recognition of prototypical narrative structures on part of the receiver. The degree of predictability, owed to the prototypical nature of the characters and narrations of the fables, allows the formulation of reading hypotheses and, consequently, the recognition of morphosyntactical structures of the Latin language. This predictability is also associated with the fact that the Fable genre was and continues to be highly successful, manifesting itself in stories, proverbs, commercials, etc. Moreover, the structural simplicity and brevity inherent to the fables allow for the treatment of an original and complete*

¹ Professora da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina.

text in the context of one class. It is our purpose to explore the benefits of making pedagogical use of Aesopic fables, in order to suggest approaches for the teaching of Latin language.

Keywords: *Pedagogy, Latin language, Fables.*

Introducción

Una fábula esópica consiste en una narración breve en la que intervienen animales con características prototípicas tales que permiten la comprensión inmediata del mensaje moral que intenta transmitir, reflejado por lo general en una sentencia de carácter gnómico expresada al comienzo o al final de la narración. Así, la fábula representa, con un fin didáctico-moralizante, ciertas situaciones abstractas por medio de casos concretos. Los animales son, en general, los personajes que ofrecen los modelos más eficaces, porque presentan ciertas características famosas y reconocibles por todos. Igualmente prototípicos suelen ser los argumentos de las narraciones en que los animales se ven envueltos: sus acciones, coherentes con su naturaleza, se adecuan a un *script* según relaciones de causalidad o contigüidad altamente predecibles.

La finalidad que persigue el abordaje del género de la fábula esópica en relación con la didáctica del latín apunta a que los receptores actuales –alumnos principiantes de nivel medio y universitario– puedan reconocer en las fábulas estructuras narrativas prototípicas. El grado de predictibilidad debido al carácter prototípico de los personajes y narraciones de las fábulas permitiría la formulación de hipótesis de lectura y, en consecuencia, el reconocimiento de estructuras morfosintácticas de la lengua latina. Dicha predictibilidad se asocia también al hecho de que el género de la fábula tradicional conoció una fortuna a través del tiempo que llega hasta el día de hoy en forma de narraciones, refranes, publicidades, etc.

Los textos de las fábulas esópicas pueden presentarse muy productivos didácticamente, tanto por las razones ya aludidas (prototipicidad narrativa, fortuna del género) cuanto por su simplicidad estructural y su brevedad, la cual torna posible abordar en el contexto de la clase un texto no sólo original sino además no fragmentado.

Es nuestro objetivo ahondar en las ventajas que conlleva el aprovechamiento didáctico de las fábulas esópicas (particularmente, de Fedro) y proponer algunos modos de abordaje de estos textos en la enseñanza de la lengua latina.

Fábula

Por *fábula esópica*² se entiende el tipo de fábula cuya estructura se compone canónicamente de

- 1) una situación de base, en la que se expone cierto conflicto entre dos figuras, generalmente de animales; 2) la actuación de los personajes, que procede de una libre decisión de los mismos, que eligen entre las posibilidades de la situación dada, y 3) la evaluación del comportamiento elegido, que se refleja en el resultado pragmático de su acción, calificada así de inteligente o necia. (GARCÍA GUAL, 1978, p. 14)

La finalidad didáctico-moralizante de la fábula se esconde en una narración divertida. Mientras el entretenimiento está asociado al segmento narrativo de la fábula, la explicitación del mensaje moral, transmitido casi siempre en tiempo verbal presente (gnómico), está dada por la moraleja. Ésta consiste en una sentencia simple, ubicada al comienzo (“promitio”) o al final (“epimitio”) de la narración, que resume de manera general e indeterminada lo que el contenido de la narración transmite de manera concreta y específica, explicitando el mensaje moral que encierra el (aparente) divertimento de la narración³. Esta mixtura entre fin placentero (divertimiento) y fin didáctico (mensaje moral) constituye uno de los rasgos característicos del género, y es explicitado por el propio Fedro en los versos 3-4 del prólogo del primer libro de fábulas: *Duplex libelli dos est: quod risum mouet / et quod prudentis uitam consilio monet*⁴, según el clásico requeri-

2 El adjetivo *esópico* se aplica no sólo a las fábulas atribuidas autoralmente a Esopo, sino a toda aquella que, tomando a éstas como modelo, presenta una temática y estructura similar, sobre la cual hablaremos enseguida. Así pueden catalogarse las fábulas de Babrio, de Fedro y de Aviano. Nótese, a propósito de este punto, la conciencia que demuestra el propio Fedro en IV.*prol.*10-11, al distinguir entre el adjetivo *Aesopias* y el sustantivo en genitivo *Aesopi* en relación con sus fábulas: éstas no son “de Esopo”, i.e., no son meras traducciones, sino que son “esópicas”, “a la manera de Esopo”, i.e., retoman los temas de aquél. Sobre la relación Esopo-Fedro y la noción de *aemulatio*, cfr. MAÑAS NÚÑEZ, 1996, p. 323ss.

3 Nótese que los términos utilizados por Fedro para referir a sus composiciones remiten al campo semántico del ‘juego’ o la ‘bagatela’: *iocularare, ludimus, neniae*, etc. (cfr. MAÑAS NÚÑEZ, 1996, p. 325ss.). Sin embargo, el fabulista insiste en aclarar que, en el fondo, tales aparentes bagatelas esconden sabios mensajes, que sólo el lector atento sabrá ver y comprender. Cfr. especialmente Phaed. IV.2.1-7.

4 Cfr. también Phaed. II.*prol.* 1-4: *Exemplis continentur Aesopi genus; / nec aliud quicquam per fabellas quaeritur / quam corrigatur error ut mortalium / acuatque sese diligens industria. / Quicumque fuerit ergo narrandi iocus, / dum capiat aurem et seruet propositum suum, / re commendatur, non auctoris nomine* (“El género esópico se basa en ejemplos: mediante estas fábulas no se pretende más que corregir los errores de los mortales y aguzar la energía del ingenio. Cualquiera que sea,

miento horaciano de *delectando pariterque monendo*⁵.

Considerando lo dicho acerca de la estructura de la narración, del papel de la moraleja, y de la finalidad humorístico-didáctica de la fábula esópica, es posible decir que la simplicidad, reflejada a su vez en la brevedad⁶ del texto, parece ser una de las principales características de este género. Esto se relaciona directamente con el hecho de que los destinatarios de las fábulas no eran precisamente las clases elevadas de la sociedad, sino “la clase de los marginados, la muchedumbre anónima rodeada de problemas y preocupaciones y pacientemente callada ante las múltiples situaciones de injusticia que sufría” (MAÑAS NÚÑEZ, 1998, p. 74)⁷. Y efectivamente, como ya lo había observado Aristóteles (*Ret.* 1395b 1-3) en relación con las máximas⁸, su principal utilidad retórica se basa en la rudeza (τὴν φορτικότητα) de los oyentes, “porque éstos se sienten muy complacidos si alguien, que habla universalmente, da con opiniones que ellos tienen sobre casos particulares”⁹. Es precisamente esta última mención la que lleva a pensar la mentada simplicidad de la fábula como de orden, también, lógico: el valor que Aristóteles adjudica a las máximas se centra no en que sean socialmente aceptadas, sino en que lo son *porque* constituyen una inferencia lógica racional¹⁰.

La posibilidad de establecer tal inferencia lógica se debe al carácter prototípico de los personajes de las fábulas.

pues, la gracia de la narración, **con tal de que seduzca los oídos y no se aparte de su propósito**, es recomendable por su contenido y no por el nombre del autor”.

5 Cfr. *A.P.* vv. 333-346. Si bien Horacio plantea esta condición para toda obra poética, en la fábula el deleite parece estar asociado a lo cómico (*quod risum mouet*) y no sólo al placer estético más general, lo cual nos permitiría calificar al género como *spoudaiogéloion* (“serio-cómico”). Schere (2009, p. 209, n. 16) nota que “Aristófanes considera las historias de Esopo como un género cómico. En *Avispas* 1259 B delicléon se refiere a ellas como *Aisopikòn géloion*”.

6 Cfr. las expresiones *breuitas* (Phaed. II.prol.12) y *parua fabella* (Phaed. I.15.3). Para la noción de *breuitas* en relación con las de *ueritas* y *uarietas*, cfr. MAÑAS NÚÑEZ, 1996, p. 330ss.

7 Añade Mañas Núñez (1998, p. 74): “El propio realismo que el fabulista insufla a su obra se nota en la imitación del lenguaje de la sociedad a que pertenece y en la utilización del senario yámbico, recurso propio, como señala Cicerón (*Or.* 184), del lenguaje popular”.

8 Es de notar que las máximas y refranes suelen constituir fábulas condensadas (p.e., el refrán citado en *Ret.* 1413a 19, “como el de Cárpatos con la liebre”, nacido de una narración popular, o la fábula de Esopo sobre el asno que transporta la estatua de un dios (182 Perry), que da lugar a expresiones como la del v. 159 de *Ranas*, de Aristófanes, Νῆ τὸν Δί' ἐγὼ γοῦν ὄνοσ ἄγω μυστήρια (“Soy el asno que carga misterios divinos”) o al adagio II.2.4 de Erasmo, “Asinus portans mysteria”. (Cfr. incluso *Apul. Met.* VIII.25, donde Lucio el asno es comprado por un sacerdote para transportar la estatua de una deidad siria.)

9 *Ret.* 1359b 2-3. Traducción de Q. Racionero.

10 Cfr. nota 251 (p. 409-410) de Racionero a la traducción de Gredos.

Prototipo

Por *prototipo* se entiende “el ejemplar más idóneo, e incluso el mejor caso, el mejor representante o caso central, de una categoría” (KLEIBER, 1995, p. 47). Resulta pertinente recurrir a esta noción, toda vez que la fábula esópica consiste en representar, con un fin didáctico-moralizante, ciertas situaciones abstractas de la vida por medio de casos concretos, y, en este sentido, los animales son, en general, los personajes que ofrecen los modelos más eficaces, “porque presentan ciertas características famosas y definidas por la naturaleza misma”¹¹: i.e., características prototípicas. Así, por ejemplo, el león es el animal que prototípicamente encarna características –i.e., representa categorías– como ‘fuerza’, ‘poder’, etc.¹² De esta manera, la interpretación de un término se ajusta normalmente a la combinación de los rasgos típicos de la categoría asociada a ese término, tal que, en caso de darse un desvío en relación con el prototipo, éste suele ser explícitamente señalado (KLEIBER, 1995, p. 106-107)¹³.

Lo prototípico puede estar asociado no sólo a características de individuos sino también a acciones o series de acciones: es lo que se da en llamar esquemas mentales (estructuras cognitivas genéricas que contienen conocimientos prototípicos) o guiones (*scripts*)¹⁴, i.e., series prototípicas de acciones, secuenciadas según relaciones de causalidad o contigüidad, propias de determinadas situaciones¹⁵. En este sentido, la moraleja, especialmente si constituye un “promitio”, puede entenderse además como un marco orientador (cuando no creador) de un *script*, presentando de un modo intensivo las categorías que, en el segmento narrativo de la fábula, se concretarán en un plano extensivo.

En efecto, la mención explícita y, frecuentemente, previa, del tema de un texto (mediante el título y/o la moraleja, por ejemplo) constituye un recurso lingüístico íntimamente relacionado con el supuesto de cooperación informativa entre emisor y receptor del texto¹⁶. Esto significa que, en gene-

11 RAMORINO, 1946, p. v-vi. (La traducción es nuestra.)

12 Cfr. Meynet (2011, p. 65ss.).

13 Tanto es así que, al momento de la traducción, representa un problema la versión “un león”, “un asno”, etc., frente a “el león”, “el asno”, etc., toda vez que el artículo determinado (“el genérico”, en términos de KLEIBER, 1995, p. 110) puede constituir una homogeneización de la categoría referencial.

14 Cfr. Belinchón et alii (1992, p. 517ss.).

15 Por ejemplo, el *script* “lavar la ropa” constaría de las siguientes acciones prototípicas: tomar ropa sucia / seleccionar la ropa / poner la ropa en un cesto / poner la ropa en el lavarropas / seleccionar el programa de lavado / poner en marcha el lavarropas..., etcétera.

16 Cfr. Belinchón et. alii (1992, p. 507s.).

ral, cuando un lector aborda un texto, éste nunca es completamente nuevo, en tanto el lector ha de poner en juego conocimientos sobre el mundo, procesos inferenciales, conocimientos sobre los textos, etc., para lograr la comprensión. Esta circunstancia resulta aún más clara en el caso del lector de una fábula. Cuando éste se enfrenta a una narración breve titulada, pongamos por caso, “El lobo y el cordero”, es muy probable que, incluso antes de su lectura, ya asocie tanto a cada personaje como a la situación una serie de características y acciones, de modo que, como reza precisamente un proverbio latino, *si lupus est agnum, non est mirabile magnum* (“si el lobo come al cordero, no es una gran sorpresa”)¹⁷.

Macroestructura

Así pues, el tema del discurso sirve de guía para acceder a un conjunto relevante de conocimientos sobre el mundo que guían el proceso de comprensión, cumpliendo una doble función: apuntar a los conocimientos extra-discursivos relevantes para la comprensión, y organizar internamente el propio discurso. Esto significa que dentro de estos conocimientos y esquemas, que guían el proceso de comprensión, es posible distinguir dos planos diferentes de contenidos: 1) una serie de conocimientos referentes a la estructura (prototípica) del “mundo”, y 2) otros conocimientos relativos a la propia estructura (prototípica) del discurso. En el caso de las fábulas, el lector activará los conocimientos relativos al modo en que suelen operar (siguiendo con el ejemplo) lobos y corderos, tanto como los relativos al modo en que suele desarrollarse generalmente una fábula (personajes antinómicos, situación simple, brevedad, moraleja, etc.)¹⁸. Es decir que apelará a su conocimiento sobre la *macroestructura*¹⁹ de ese género textual, i.e., a una cierta organización de significado que representa los aspectos esenciales del texto. La noción de macroestructura supera la visión de la lectura como un fenómeno centrado en el texto, donde el sujeto lector es más bien pasivo, entendiéndola como la representación psicológica de los textos y discursos en los procesos de comprensión y recuerdo.

En efecto, la construcción de la macroestructura, que permite definir

17 Cfr. Wegeler (1869, p. 96).

18 No entraremos aquí en la cuestión, aún discutida entre los psicolingüistas, de si las personas contamos con alguna clase de conocimiento implícito referida a los textos o discursos en general, que intervenga en la comprensión (“gramática de las narraciones”). Cfr. Belinchón et alii (1992, p. 510ss.).

19 En términos de van Dijk y Kintsch (1983).

aspectos tan importantes como la estructura de relaciones inherente al texto, su tema y la jerarquía de sus ideas, no consiste tanto en un proceso de abstracción de los elementos brindados por el texto, sino más bien en la aplicación de una serie de conocimientos organizados previamente en el sistema cognitivo. La comprensión del texto no se da una vez que éste se ha presentado completo, sino que se va dando desde antes de su lectura, mediante un mecanismo cognitivo “de arriba abajo” (*top-down*). Es decir que la comprensión implica la interacción continuada entre texto y conocimiento: no se guía sólo por los “datos” que ofrece explícitamente el texto, sino también por muchos conceptos implícitos, que residen en el sujeto, tanto relativos al “mundo” como a los “textos”.

Este conocimiento acerca de los textos, en nuestro caso las fábulas tradicionales, se debe en gran parte a la fortuna que el género conoció a través del tiempo²⁰. Desde la fábula del halcón y el ruiseñor en *Trabajos y días* de Hesíodo²¹, pasando por las historias del legendario Esopo²², las colecciones de Fedro²³, Babrio y Aviano²⁴, la épica animal y los bestiarios medievales²⁵, y las versiones en lenguas romances del Renacimiento²⁶, hasta la curiosa

20 Debido a razones de espacio, no ahondamos en esta oportunidad en la historia del género de la fábula esópica, para lo cual remitimos a Townsend (1867), Bisanti (2010), y Gibbs (2010).

21 vv. 202-212. El término griego utilizado para ‘fábula’ es αἶνος.

22 La leyenda de Esopo es antigua: no hay certeza acerca de la realidad histórica de su persona, pero la figura de este esclavo que poseía el don de contar historias es ampliamente conocida desde la antigüedad.

23 En latín, la colección supérstite más antigua de fábulas esópicas (aproximadamente cien poemas) es la de Fedro, un liberto de la corte de Augusto, quien relata fábulas “del estilo de las de Esopo” (cfr. *supra*, n. 1) en verso yámbico.

24 Babrio (s. I d.C.) escribió fábulas esópicas en versos yámbicos en griego, y Aviano (s. V) en versos elegíacos en latín.

25 A diferencia de muchos géneros de la literatura clásica que fueron olvidados en la Edad Media, las fábulas esópicas prosperaron. Algunos de los autores medievales crearon paráfrasis en prosa de los poemas de Fedro, teniendo acceso a ediciones sin duda más completas que la edición que conocemos hoy. Una de las razones del éxito de las fábulas esópicas en el Medioevo fue seguramente la facilidad con que los monjes cristianos podían reconciliarlas con la tradición bíblica de las parábolas del Nuevo Testamento. Además de esta literatura religiosa, la abundante tradición animal de Grecia y Roma presente en las fábulas esópicas se convirtió en un estilo secular de cuentos conocido a veces con el nombre de “épica animal”, que acabó derivando en la tradición de los “bestiarios” medievales.

26 En la segunda mitad del s. XVII, Jean de La Fontaine creó una colección de fábulas esópicas versificadas en francés que se convirtió en uno de los tesoros de la literatura europea, abrevando en fuentes antiguas, medievales y contemporáneas, incluso orientales. Un siglo después, España sería el escenario que vería nacer las *Fábulas en verso castellano para el uso del Real Seminario Bascongado*, de la mano de Félix María de Samaniego. A fines del s. XIX, el escocés Robert Louis Stevenson también se abocaría a la escritura de unas veinte fábulas que, si bien no están directamente inspiradas en la tradición fabulística precedente en cuanto a los temas y contenidos de las narraciones, evidencian los rasgos más salientes del género: personajes

obra del escritor franco-argentino Godofredo Daireaux²⁷, el género no ha perdido vigencia. De hecho, en la actualidad, la repercusión de esta ininterrumpida fortuna del género se hace patente también en las numerosas colecciones de fábulas de Esopo, La Fontaine, Samaniego y Stevenson, orientadas tanto para el lector erudito como para el público general, particularmente el infanto-juvenil (algunas para uso escolar), presentes en el mercado editorial²⁸.

Así pues, podemos formular la hipótesis de que la simplicidad estructural, la prototipicidad narrativa y la fortuna del género se presentan como características ventajosas al momento de seleccionar fábulas como textos para la enseñanza de la lengua latina. Veamos de qué manera pueden operar estas ventajas en un contexto didáctico.

Texto, propósitos y sujetos

Belinchón et alii (1992, p. 505s) señalan que hay tres tipos principales de variables que condicionan el grado en que se elabora la macroestructura de un texto en el proceso de comprensión: variables del *texto*, de los *propósitos* con que se recibe, y de los *sujetos* que tratan de comprenderlo. Así, los textos que están, por ejemplo, bien organizados, facilitan el procesamiento macroestructural; los propósitos y metas con los que se leen los textos tienen una influencia significativa sobre el estilo con que se procesan (por ejemplo, será distinta la lectura de un texto por parte de un corrector que la del mismo texto por parte de un crítico literario); y los conocimientos previos, edad, capacidades lingüísticas, etc. de los que tratan los textos influyen asimismo en el procesamiento. En el caso de la lectura de fábulas con el fin de aprender latín en un contexto educativo, creemos que estos tres tipos de variables se imbrican de una manera sumamente ventajosa para garantizar la eficacia en la enseñanza del latín.

animales y apólogo moral. Además, el Renacimiento produjo muchas nuevas colecciones y ediciones de fábulas, siendo las de Steinhöwel, Bevilacqua, Camerarius y Nevelet las más notables.

27 Godofredo Daireaux (1839-1916), autor de *Fábulas argentinas*, reeditada recientemente (2008, Continente; 2011, Red Ediciones), que conjuga relatos tradicionales con personajes y temas de la pampa argentina.

28 Es posible encontrar tanto una nueva edición (2010) de la traducción al español de las fábulas de Esopo de la editorial Gredos, como otras del mismo año de la Colección Billiken (Editorial Atlántida) o la Colección Atrapacuentos (Editorial Guadalupe). Otro tanto puede decirse de las fábulas de La Fontaine (2008, Edhasa), Samaniego (2010, Colección Billiken; 2011, Proyecto Larsen) y Stevenson (2010, Rey Lear).

Por lo que respecta a los *sujetos* en relación con las fábulas, puede preverse, en razón de la fortuna que conoció el género hasta la actualidad, la alta probabilidad de reconocimiento de la estructura narrativa y de predicción de características y acciones de los personajes. Además, al menos dentro de la cultura occidental, ciertos conceptos como los de “valentía”, “cobardía”, etc., han experimentado una continuidad, más allá de la diversidad lingüística y la distancia temporal, suficiente para garantizar su permanencia actual²⁹ y su reconocimiento en figuras ya desde entonces prototípicas. Así, por ejemplo, los rasgos característicos de la hormiga continúan siendo la laboriosidad y la previsión en las fábulas de Daireaux; el zorro es el animal astuto por excelencia en el Martín Fierro; el poder y majestuosidad del león siguen siendo los rasgos explotados en las publicidades; la figura del burro sigue estando ligada a la terquedad y la torpeza en chistes y refranes; etcétera.

La mención a otras formas de presentación de personajes prototípicos distintos del género de la fábula tradicional, como las publicidades, chistes, etc., cobra mayor relevancia si consideramos específicamente a alumnos del nivel medio en tanto nuestros sujetos lectores. Hemos dicho que los conocimientos previos y la edad del sujeto son variables clave en el procesamiento textual. Cabría preguntarse si un alumno de 11 años³⁰ ha generado una base de conocimiento que permita el re-conocimiento del que acabamos de hablar³¹. Creemos que, si bien puede no conocer el género tal como venimos concibiéndolo hasta aquí, en un formato verbal y escrito, existen muchas y variadas manifestaciones de rasgos prototípicos de animales y narraciones en formatos con que un pre-adolescente puede estar más familiarizado, como las audiovisuales. Lejos de considerarlas una ausencia de conocimiento o un obstáculo para el reconocimiento, por el contrario, estas manifestaciones deberían aprovecharse al máximo en el aula de latín. El re-conocimiento puede plantearse desde dibujos animados, cómics, publicidades, canciones, jingles, películas, video clips, etc.³²

29 Cfr. WIERZBICKA, 1992, p. 199ss., y Cap. 6.

30 Edad promedio de los alumnos que se enfrentan por primera vez al latín en los establecimientos educativos de nivel medio con orientación humanista de la ciudad de Córdoba (Argentina).

31 Tal vez la crítica más severa que se ha levantado en contra de la lectura de fábulas con un fin didáctico-moralizante para los niños ha sido la de Rousseau en el Libro II de su *Émile*: “Todos los niños tienen que aprender las fábulas de La Fontaine; y no hay ni uno solo que las entienda. Si las entendieran, sería aún peor, ya que las moralejas son tan mezcladas y desproporcionadas a su edad que pueden llevarlos más al vicio que a la virtud”. (La traducción es nuestra.)

32 El valor de estos formatos en la enseñanza de la lengua y cultura latinas es destacado en diversas publicaciones, como los trabajos de Ball & Ellsworth (1989), Bonvallet & De Luce (2001), Markus & Ross (2004) y Hallet (2006). Asimismo, la importante contribución de Babeu (2011) ilustra los múltiples recursos informáticos relacionados con los estudios clásicos, entre ellos los que se vinculan con el ámbito educativo. Por último, y específicamente en relación con

En cuanto al *propósito*, resulta pertinente distinguir entre el que concierne al lector, en este caso, el estudiante, y el que persigue el docente al presentárselo. Mientras en el primer caso el sujeto se enfrenta al texto con el fin de comprenderlo y, en última instancia, traducirlo, el docente apuntaría a que, mediante esa tarea lectora, el alumno reconozca las marcas morfosintácticas que le permitirán resolver el sentido del texto³³. Estamos presuponiendo que el alumno ya conoce mínimamente el léxico del texto, sea porque ya se ha enfrentado a parte del vocabulario en textos anteriores, sea porque el docente ofrece un glosario de los términos utilizados, sea porque el texto se acompaña de ilustraciones, etc. Como ha observado, entre otros, Pinkster (1995, p. 77), tan sólo entre un 5% y un 10% de las ocasiones la marca de caso es necesaria para determinar la función sintáctica o semántica de las palabras en la frase: “puede deducirse de esta conclusión que la marca de caso no es más que uno de los bloques constructivos y que es mucho menos importante para el éxito de la comunicación que, por ejemplo, el significado de los lexemas con los cuales se construyen las oraciones.”

Si vinculamos esta constatación con la prototipicidad narrativa de las fábulas, podremos afirmar que no es necesario exponer al alumno a oraciones “sueltas” y artificiales, ni a paradigmas nominales y verbales a ser memorizados, para que reconozca e infiera las marcas gramaticales que otorgan cohesión, coherencia y sentido al texto. De hecho, la atención prestada a estas marcas en los casos más obvios desde el punto de vista comunicativo, p.e., en una fábula como la del lobo y el cordero (Phaed. 1,1), ayudarán a comprender los menos obvios, p.e., la fábula del gorrión y la liebre (Phaed. 1,9), incluso los que aparentemente invierten las relaciones prototípicas, p.e., la fábula del león anciano y el asno (Phaed. 1,21)³⁴.

Por lo que refiere a las particularidades del *texto*, como ya hemos mencionado, la simplicidad narrativa aporta la ventaja de que la lectura y tra-

el género fabulístico, es posible encontrar blogs como *Bestiaria Latina*, a cargo de Laura Gibbs, que, sin renunciar a criterios de rigurosidad filológica, se ofrece como un espacio sumamente atractivo para adentrarse en el ámbito de las fábulas (su historia, personajes, temas, etc.) en relación con otros tipos de paremias (proverbios, emblemas, lemas, etc.) y con elementos de la cultura clásica a que remiten (historia, mito, religión, etc.).

33 Cabe aclarar que la intención moralizante de las fábulas es un tópico sobre el cual docentes y alumnos podrán detenerse, acordar, discutir, criticar, etc.; de hecho, sería deseable que lo sugerente de estos textos sea rescatado en el ámbito de discusión de la clase, lo cual, a su vez, será señal de una lectura comprensiva. Sin embargo, el propósito didáctico que mueve a escoger las fábulas como un tipo de texto a ser trabajado en las clases de latín no se relaciona con el hecho de que se trate de un género didáctico *per se*. Recordemos que el fin didáctico que persigue una fábula está relacionado con la fuerte carga moral que encierra el contenido de las narraciones, mientras que el aprovechamiento didáctico en el que pensamos es de tipo lingüístico, específicamente, el reconocimiento de estructuras morfosintácticas de la lengua latina.

34 Cfr. MEYNET, 2011.

ducción no represente tanto un problema relativo a qué dice el texto, sino a *cómo* dice: i.e., dado que el contenido involucra escasos personajes y acciones (fácilmente reconocibles, además, por su prototipicidad), es más posible que el lector se centre en los procedimientos lingüísticos puestos en juego en el texto antes que en desentrañar la trama de una historia cuyo desarrollo y desenlace es relativamente sencillo prever.

Por último, la brevedad característica de este tipo de narraciones no es un tema menor o accesorio cuando se las considera en el ámbito áulico. Es sabido que las clases de latín suelen estructurarse en torno de frases sueltas, generalmente descontextualizadas, y muchas veces generadas *ad hoc*. Trabajar con una fábula ofrece la posibilidad de abordar un texto completo y realmente producido en el marco de una clase³⁵.

Conclusiones

En conclusión, las ventajas que ofrece trabajar con fábulas en la enseñanza inicial del latín, tanto en el nivel medio como universitario, se relaciona con al menos tres características de este tipo de texto: 1) la simplicidad estructural y brevedad de las narraciones; 2) la prototipicidad de la estructura narrativa y de los rasgos y acciones de los personajes (animales); 3) el reconocimiento de temas y finalidad propios de un género antiguo que pervive.

Tanto el grado de predictibilidad que otorga el carácter prototípico de los personajes y narraciones de las fábulas como la fortuna que el género conoció y conoce hasta la actualidad permiten la construcción de macroestructuras adecuadas para la formulación de hipótesis de lectura. Dichas hipótesis facilitan la tarea de comprensión y traducción, dando lugar a una mayor atención sobre las estructuras morfosintácticas de la lengua, toda vez que el contenido del texto deja de ser un misterio a ser resuelto.

En este sentido, proponemos que la selección de fábulas a ser trabajadas en un curso inicial de latín esté guiada por un criterio de prototipicidad: i.e., sería preferible que las fábulas con personajes y desarrollo de acción más previsibles fueran las primeras a trabajar, dejando para un segundo momento aquellas cuyos temas o personajes muestren menos rasgos prototípicos³⁶.

35 La brevedad y el sentido completo son las ventajas rescatadas también por González Briones (1990) para fundamentar el recurso a los proverbios latinos como instrumento didáctico.

36 Por ejemplo, la fábula 4,10 de Fedro, *De uitii hominum*, no sólo no consta de animales ni de moraleja explícita (se trata de una fábula etiológica que involucra a Júpiter en relación con los

Además, la consideración de otros formatos textuales, principalmente audiovisuales, para generar el reconocimiento de estructuras narrativas y personajes prototípicos no debería quedar sólo del lado del alumno: si el docente contempla estas manifestaciones como hipertextos de las fábulas con las que trabaja, las vías para la comprensión y el disfrute se multiplican. Es importante tener en cuenta que los significados son, desde un punto de vista cognitivo, amodales, i.e., no son esencialmente ni lingüísticos ni visuales ni auditivos, sino que puede accederse a ellos de distintas maneras³⁷. Cabe al docente explotar las distintas vías de acceso al significado que se ofrecen como conocimiento previo de los alumnos³⁸.

En síntesis, podemos decir que la simplicidad estructural, la prototipicidad narrativa y la fortuna del género se presentan como características que favorecen las inferencias lógicas necesarias para la comprensión del contenido de una fábula, potenciando un aprendizaje significativo de las estructuras lingüísticas del latín.

BIBLIOGRAFÍA

- BABEU, Alison. "Rome Wasn't Digitized in a Day": *Building a Cyberinfrastructure for Digital Classicists*. Washington (DC): Council on Library and Information Resources, 2011.
- BALL, Robert J.; ELLSWORTH, J. D. Teaching Classical Languages: A Reasonable Approach. *The Classical World* v. 83, n. 1, p. 1-12, 1989.
- BELINCHÓN, Mercedes et alii. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta, 1992.
- BISANTI, Armando. *Le favole di Aviano e la loro fortuna nel Medioevo*. Firenze: Sismel – Edizioni del Galluzzo, 2010.
- BONVALLET, Susan; DE LUCE, Judith. Roles for technology in collaborative teaching. *CALICO Journal* v. 18, n. 2, p. 295-304, 2001.
- DEAGON, Andrea. Cognitive Style and Learning Strategies in Latin Instruction. In: GRUBER-MILLER, John (ed.). *When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek and Latin*. Oxford University Press / APA, p. 27-49, 2006.

hombres), sino que el conocimiento del vocabulario puede ser, de todos modos, insuficiente para la construcción de hipótesis de lectura: más allá del paralelismo contrastante que operan los términos *propriis/post tergum* vs. *alienis/ante pectus*, la mención a unas *peras* ("mochilas") puede resultar desconcertante, tal como nos han hecho notar.

37 Cfr. Belinchón et alii (1992, p. 480s.).

38 Esto se relaciona directamente con la necesidad de diversas estrategias cognitivas para la comprensión lectora. Cfr. al respecto McCaffrey (2006) y Deagon (2006).

- GARCÍA GUAL, Carlos. Introducción. In: *Fábulas y vida de Esopo. Fábulas de Babrio*. Traducción y notas de P. Bádenas de la Peña y J. López Facal. Madrid: Gredos, 1978.
- GIBBS, Laura. *Bestiaria Latina Blog*. Disponible en <http://bestlatin.blogspot.com.ar>, al 08/11/13.
- GIBBS, Laura. *Mille Fabulae et Una: 1001 Aesop's Fables in Latin*. Morrisville (NC): Lulu Publishers, 2010.
- GONZÁLEZ BRIONES, M. Fernanda. La paremiología latina como recurso didáctico. In: RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco (ed.). *Didáctica de las Humanidades Clásicas*. Madrid: Ediciones Clásicas, p. 295-311, 1990.
- HALLET, Judith. Songs As Sights: Latinized Versions of Popular lyrics As Sight Translation Exercises. *CPL Online* v. 3, n. 1, p. 1-16, 2006. Disponible en: <http://www.camws.org/cpl/cplonline/Hallettcplonline.pdf> (al 12/04/12).
- KLEIBER, Georges. *La semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*. Madrid: Visor Libros, 1995.
- MAÑAS NÚÑEZ, Manuel. Aproximación a la poética de Fedro. *Anuario de Estudios Filológicos* v. XIX, p. 321-336, 1996.
- MAÑAS NÚÑEZ, Manuel. Introducción. In: FEDRO & AVIANO. *Fábulas*. Madrid: Akal, 1998.
- MARKUS, Donka D.; ROSS, Deborah Pennell. Reading Proficiency in Latin through Expectations and Visualization. *CW* v. 98, n. 1, p. 79-93, 2004.
- MCCAFFREY, Daniel. Reading Latin Efficiently and the Need for Cognitive Strategies. In: GRUBER-MILLER, John (ed.). *When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek and Latin*. Oxford University Press / APA, p. 113 a 133, 2006.
- MEYNET, Beatriz Carina. El león y el asno en Phaed. 1.21: ¿inversión o mantenimiento de prototipos? *Alétheia* v. 2, n. 2, p. 58-73, 2011.
- PHAEDRUS. *Fables. Texte établi et traduit par Alice Brenot*. París: Les Belles Lettres, 1961.
- PINKSTER, Harm. *Sintaxis y semántica del latín*. Trad.: Ma. E. Torrego y J. de la Villa. Madrid: Ediciones Clásicas, 1995 [1990].
- RAMORINO, Felice. *Le favole di Fedro*. Torino: Chiantore, 1946.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile, or On Education*. Introduction, Translation, and Notes by Allan Bloom. Basic Books, 1979 [1762].
- TOWNSEND, George Fyler. *Three hundred Aesop's Fables*. London: George Routledge & Sons, 1867.
- VAN DIJK, Teun; KINTSCH, Walter. *Strategies of Discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

WEGELER, Julius. *Philosophia patrum versibus praesertim leoninis, rhythmis Germanicis adiectis, iuventuti studiosae hilariter tradita*. Confluentibus: Hergt, 1869.

WIERZBICKA, Anna. *Semantics, culture, and cognition. Universal human concepts in culture-specific configurations*. New York: Oxford University Press, 1992.

Recebido em: 11/11/2013. Aceito em: 21/03/2014.