

# REDUCA

## (Filología)



José Miguel Baños Baños, "Cómo analizar un texto en latín: consideraciones sobre la didáctica de la Gramática Latina", RE(F)Class 1.1 (2009) 50-68.

## Cómo analizar un texto en latín: consideraciones sobre la didáctica de la Gramática Latina

José Miguel Baños Baños

Departamento de Filología Latina  
Universidad Complutense  
jmbanos@filol.ucm.es

**Resumen:** A partir del análisis de algunos de los libros de texto más conocidos de Latín de Bachillerato, y del contenido mismo de las pruebas de selectividad, se exponen algunos principios generales a tener en cuenta en la enseñanza de la gramática latina, antes de abordar el problema de la formalización del análisis sintáctico en latín, con especial atención al catálogo de funciones pertinentes para dicho análisis. El artículo recoge las ideas fundamentales de una ponencia pronunciada en la UIMP de Santander y el intercambio de opiniones con un grupo de profesores en torno al tema “La sintaxis del latín y el análisis sintáctico de los textos”. Su contenido puede ser de utilidad para asignaturas como *Propedéutica de la lengua y la literatura latinas*, que se imparte en el Master de Filología Clásica de la UCM, o *Didáctica del latín o La enseñanza del latín: vías de innovación e investigación*, del Máster de Formación del Profesorado de la misma Universidad.

**Palabras clave:** didáctica; latín; gramática; morfología; sintaxis; diccionarios; análisis sintáctico; funciones; libros de texto; Bachillerato; selectividad.

### INTRODUCCIÓN

Fruto de la reforma de los planes de estudio universitarios en el marco del llamado Proceso de Bolonia, en aquellos másteres con orientación profesional, y de manera específica en el polémico *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, se ofertan distintas asignaturas encaminadas a facilitar a los postgraduados y futuros profesores de Educación Secundaria pautas, estrategias y contenidos que les permitan abordar con éxito la docencia de los contenidos de sus respectivos grados. En el caso de la filología latina, y por limitarme sólo a la Universidad Complutense, en el *Master interuniversitario de Filología Clásica* se ofertó, en el curso 2008/2009 la asignatura *Propedéutica de la lengua y la literatura latinas*<sup>1</sup> y para el curso en ciernes, dentro del *Máster de Formación del Profesorado*, se

---

<sup>1</sup> <http://www.filol.ucm.es/depart/fillat/docs/master/G105353.pdf>.

ofrecen dos asignaturas de este mismo tenor: *Didáctica del latín* y *La enseñanza del latín: vías de innovación e investigación*<sup>2</sup>.

No resulta fácil dotar de contenido real a estas asignaturas y hacer efectivos los objetivos que se pretende alcanzar<sup>3</sup>. Para ello, más allá de consideraciones de carácter general, sería deseable, por un lado, conocer con detalle y analizar los instrumentos utilizados en la docencia del latín (en especial, los manuales y libros de texto) y contar, por otro, con la experiencia docente, en las aulas, de los profesionales que han puesto en práctica y constatado la viabilidad de dichos instrumentos.

Es en este contexto en el que se inserta nuestro trabajo. El contenido de las páginas que siguen recoge algunas de las ideas fundamentales expuestas en una ponencia pronunciada en el Curso *Nuevas perspectivas del Latín*, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander (septiembre de 2003), curso dirigido por el Dr. Antonio Alvar. Ahora bien, aquellas reflexiones, reafirmadas en muchos casos, matizadas o ampliadas en otros, se vieron enriquecidas por el diálogo que a lo largo de una semana intensa pero inolvidable se entabló en el grupo de trabajo “La sintaxis del latín y el análisis sintáctico de los textos”. Vaya por delante mi agradecimiento, por tanto, a los profesores que en él participaron por su interés y entusiasmo (también por su sentido común).

### TRES PUNTOS DE PARTIDA

#### La experiencia docente

Al igual que entonces, me gustaría evitar alturas y disquisiciones teóricas, y partir, en primer lugar, de la realidad de las aulas, o lo que es lo mismo, de la experiencia docente tanto de los profesores de Bachillerato que participaron en el curso como de la mía propia. En mi caso (ya que mis años de profesor de enseñanzas medias quedan muy lejos), la realidad más inmediata ha sido y es la explicación y comentario de textos a los alumnos que llegan por primera vez a la Facultad. Se me dirá que el nivel de los alumnos que llegan a la Universidad, su motivación e interés no son los mismos que en un instituto; y eso es verdad. Pero no lo es menos que, desde hace unos años, llegan cada vez más alumnos a la Universidad sin ningún conocimiento o con conocimientos mínimos de latín. Esa realidad ha obligado, por ejemplo, a ofertar en la Universidad Complutense, con notable éxito de matriculación, una asignatura

---

<sup>2</sup> <http://www.ucm.es/centros/webs/m5057/index.php?tp=Especialidades&a=dir3&d=18725.php>.

<sup>3</sup> Entre otros, que el alumno aprenda “la metodología básica para una transmisión adecuada de los conocimientos sobre la Lengua Latina” (*Propedéutica*). A su vez, de manera general, en el *Máster de Formación del Profesorado*, se señala que en el desarrollo de estas asignaturas “se tendrán en cuenta no sólo los conocimientos específicos que los alumnos han de adquirir, sino también –y fundamentalmente– los métodos didácticos para lograrlo. El enfoque será eminentemente práctico, centrado en el estudio, experimentación y valoración de las diferentes estrategias didácticas utilizadas en el aprendizaje de las lenguas clásicas. Asimismo, a partir de las experiencias ya conocidas, se tratará de buscar vías de innovación”.

genérica titulada *Curso Básico de Latín*<sup>4</sup>, en la que a lo largo de un año se intenta, además de la literatura, enseñar, desde cero, la morfología y sintaxis latinas con la esperanza de que al final esos alumnos puedan traducir un texto no más complejo y extenso que los que se proponen en la prueba de selectividad.

Pensando en esta realidad, en el marco de un proyecto de innovación pedagógica de la Universidad Complutense, un grupo de profesores del Departamento de Filología Latina<sup>5</sup> hemos elaborado un *Curso Introductorio de Lengua y Cultura de Roma (CILCr)*<sup>6</sup> en formato digital, en el que, aprovechando las posibilidades de las nuevas tecnologías, pretendemos que un alumno pueda, desde el aula de informática o desde el ordenador de su casa, siempre con el apoyo y la tutoría de un profesor, a lo largo de un semestre (16 semanas), realizar por sí mismo un curso en el que, de forma progresiva y con mecanismos de autocorrección y control (no se puede pasar al siguiente nivel –el curso está dividido en 8 niveles o bloques– sin haber demostrado la suficiencia necesaria en el nivel previo), adquiera unos conocimientos básicos de la lengua y cultura latinas. El curso, y cada uno de los niveles, consta de seis grandes bloques (gramática, textos, léxico, historia, cultura, y literatura). Mi cometido en este proyecto ha sido elaborar y redactar los contenidos gramaticales (morfología y sintaxis) en apenas 50 páginas, no más, por tanto, que la extensión que se da a la gramática en los libros de texto de *Latín* de Bachillerato.

Algunas de las reflexiones que voy a hacer a continuación son, pues, fruto de esta doble experiencia, de este intento por explicar en clase y exponer por escrito una gramática latina para principiantes lo más práctica y clara posible.

### Los libros de texto de *Latín*

Un segundo punto de referencia ha sido la lectura atenta de los libros de texto *Latín 1* y *Latín 2* de Bachillerato LOGSE de algunas de las editoriales más importantes que me han resultado, de una u otra forma, accesibles: en concreto de Anaya, Casals, ECIR, Edebé, McGraw, Santillana y SM, para ver qué contenidos gramaticales y de qué forma se exponen a los alumnos<sup>7</sup>. Soy consciente de que cada profesor tiene una gran autonomía a la hora de plantear y desarrollar los contenidos de la asignatura, y que los libros de texto son en muchos casos obras de consulta o de apoyo a la explicación propia de cada profesor. De todos modos, la lectura atenta de estos siete libros de

---

<sup>4</sup> <https://ucmnet.ucm.es/oferta/es/anyo200910/asignaturas/plan006j/asig118581.html>.

<sup>5</sup> Bajo la coordinación del Dr. J.J. Caerols, los miembros del equipo se han encargado de la redacción y elaboración de distintos bloques temáticos: lengua (J.M. Baños), literatura (J.L. Arcaz), textos (A. López Fonseca), léxico (D. de Castro y C. Martín), historia (S. Montero) y cultura (L.P. Tarín). Para más información, vid. <https://www.ucm.es/campusvirtual/jornadas/resInves/FilolInvesCICLr.pdf> o [http://eprints.ucm.es/5501/1/I\\_JORNADA\\_CAMPUS.pdf](http://eprints.ucm.es/5501/1/I_JORNADA_CAMPUS.pdf).

<sup>6</sup> <http://dictator.filol.ucm.es/cgi-bin/cilcr.exe>.

<sup>7</sup> A lo largo de la exposición, para agilizar las referencias, me referiré a estos libros de texto por el nombre de la editorial, seguido de la especificación, en su caso, del curso de Latín (I ó II), y las páginas citadas: Anaya (II, p.244), Edebé (I, pp.162-163), etc. Las referencias bibliográficas completas aparecen al final del artículo.

texto me ha resultado doblemente aleccionadora: por un lado, me va a dar la ocasión de detenerme en algunos conceptos gramaticales o explicaciones que, o me parecen cuestionables o, en todo caso, suponen contradicciones y divergencias significativas entre unos manuales y otros (véase, más abajo, “Cómo analizar un texto latino”). Pero, además, su lectura me ha servido para plantearme (y replantearme en algunos casos) cuestiones de carácter más general: cómo presentar los contenidos gramaticales, cómo integrar (o no) la morfología y la sintaxis, qué se enseña y qué no, en qué orden y con qué intensidad. A estas cuestiones me referiré enseguida (en el apartado “Algunos principios generales en la enseñanza de la gramática”), para hacer siquiera algunas sugerencias de carácter general, ya que no van a constituir el objetivo central de mi exposición<sup>8</sup>.

### La prueba de selectividad

En tercer lugar, y para no perderme precisamente en consideraciones demasiado generales, me ha parecido que la forma más directa y práctica de comentar los problemas que plantea la formalización del análisis sintáctico en latín era partir como banco de pruebas de los textos de selectividad ya que se supone reflejan el nivel que deben o deberían haber adquirido nuestros alumnos al acabar el bachillerato<sup>9</sup>.

La verdad es que, ya de entrada, los textos de latín de selectividad LOGSE podrían constituir en sí mismos un tema de debate y comentario. Por ejemplo, se podría discutir la costumbre, cada vez más generalizada, de adaptar los textos originales (más de la mitad de los textos de selectividad en latín fueron en mayor o menor medida modificados), reflejo en último término de hasta qué punto resulta a veces casi imposible encontrar tres líneas en César, Cicerón, Eutropio, Salustio, Séneca, Virgilio u Ovidio, sin dificultades insalvables para el nivel medio de nuestros alumnos. Por supuesto, cuando las modificaciones consisten en incluir términos que en la versión original están sobreentendidos, pero que facilitan la comprensión del pasaje para un alumno que no dispone del contexto previo, dichas modificaciones no sólo están justificadas sino que son en muchos casos necesarias. Lo mismo cabría decir de

---

<sup>8</sup> Al fin y al cabo, en las sesiones de debate del grupo de trabajo sobre sintaxis hubo una práctica unanimidad sobre la validez de esos principios generales que, por sentido común, deberían informar la enseñanza de la gramática latina pero que, sorprendentemente, no siempre se reflejan en los libros de texto. De todos modos, como llamada de atención a las editoriales, no deja de ser significativo al respecto (por más que la muestra estadística pueda parecer poco representativa) que, en el grupo de trabajo, sólo uno de los profesores utilizara de forma sistemática un libro de texto de *Latín* de Bachillerato: el resto, después de haber experimentado con alguno de esos manuales, prefería confeccionar sus propios materiales, tanto para la explicación de la gramática como para la traducción y análisis de textos.

<sup>9</sup> En este sentido, en el curso comentamos con detenimiento todos los textos de selectividad LOGSE de *Latín* que se presentaron en el 2002 en las 17 comunidades autónomas, que están además publicados (Martínez Quintana 2003), con la solución a las distintas cuestiones de cada prueba, incluido el análisis sintáctico. Puesto que las explicaciones que en este solucionario se dan y la formalización misma del análisis van a merecer más de un comentario, me referiré a él como “Anaya-Selectividad”, para distinguirlo de los libros de texto de la misma editorial.

la práctica opuesta: eliminar términos o sintagmas del texto original para simplificar su estructura o evitar construcciones poco habituales<sup>10</sup>.

Lo que ya resulta más cuestionable es que se modifique la sintaxis original e incluso el orden de palabras. Como ilustración, aunque los ejemplos que se podrían aducir son numerosos, valgan los dos textos de Selectividad del País Vasco, confrontados con la versión “original” latina:

(1) *De amicitia omnes sentiunt idem: ii qui ad rem publicam se contulerunt, ii qui delectantur cognitione rerum, ii qui suum negotium gerunt et postremo ii qui se tradiderunt voluptatibus, omnes sentiunt vitam non esse sine amicitia, si velint liberaliter vivere.* (Opción A: texto adaptado de Cic.Amic.86)

(1)a *De amicitia omnes ad unum idem sentiunt, et ii qui ad rem publicam se contulerunt, et ii qui rerum cognitione doctrinaque delectantur, et ii qui suum negotium gerunt otiosi, postremo ii qui se totos tradiderunt voluptatibus, sine amicitia vitam esse nullam, si modo velint aliqua ex parte liberaliter vivere.* (Texto original)

(2) *Accidit etiam repentinum incommodum iis diebus quibus haec gesta sunt. Tanta enim tempestas cooritur, ut constaret numquam illis locis maiores aquas fuisse....* (Opción B: texto adaptado de Caes.Ciu.1.48.1)

(2)a *Accidit etiam repentinum incommodum biduo, quo haec gesta sunt. tanta enim tempestas cooritur, ut numquam illis locis maiores aquas fuisse constaret.* (Texto original)

Así, en el texto (1), entre otras modificaciones (las más significativas aparecen resaltadas en negrita) no se entiende muy bien por qué el sintagma original *rerum cognitione* se transforma en *cognitione rerum* (cambiando además su orden relativo respecto al verbo *delectantur*) o se modifica la oración de infinitivo original *sine amicitia vitam esse nullam* por una versión como *vitam non esse sine amicitia*, con un orden de palabras sospechosamente poco latino. Tampoco parece justificable que en el texto (2) la oración consecutiva *ut numquam... fuisse constaret*, se transforme en *constaret numquam... fuisse*, modificando el auténtico orden latino por otro “anormal” en el que el verbo de una subordinada conjuncional aparece al comienzo mismo de la oración. Es como si, por utilizar un ejemplo, en la enseñanza y análisis del alemán

<sup>10</sup> Sólo que a veces la distancia entre el texto adaptado y el original parece excesiva. Compárese, por ejemplo, el texto de Selectividad de Cataluña (*Nero petulantiam, luxuriam, avaritiam, crudelitatem exercuit. Post crepusculum popinas inibat circumque uicos uagabatur; redeuntes a cena uerberare ac uulnerare cloacisque demergere solebat, tabernas etiam expilare. Saepe in eius modi rixis periculum uitae adiit: prope ad necem caesus est a senatore, cuius uxorem attrectauerat*) con el pasaje original de Suetonio (Nero 26.1-2): *Petulantiam, libidinem, luxuriam, avaritiam, crudelitatem sensim quidem primo et occulte et uelut iuuenili errore exercuit, [...] post crepusculum statim adrepto pilleo uel galero popinas inibat circumque uicos uagabatur ludibundus [...] redeuntis a cena uerberare ac repugnantes uulnerare cloacisque demergere assuerat, tabernas etiam effringere et expilare [...]. ac saepe in eius modi rixis oculorum et uitae periculum adiit, a quodam laticlauio, cuius uxorem adtrectauerat, prope ad necem caesus.*

hubiera que “ordenar” las oraciones subordinadas porque el verbo ocupa en ellas siempre, a diferencia del español, la posición final de frase. En el fondo de estas y otras adaptaciones subyace, creo yo, la idea, a la que me referiré enseguida porque se practica en algunos libros de texto de bachillerato, de que analizar un texto latino supone ordenarlo previamente “de forma lógica”, como si el orden de palabras en latín no tuviera lógica y principios reguladores.

Sea como fuere, los textos de selectividad son el mejor reconocimiento de que no es mucho lo que se puede exigir, en extensión y en conocimientos sintácticos, a nuestros alumnos de bachillerato a la hora de traducir un texto. El texto (3), por ejemplo, de Asturias, son dos pobres líneas, y además, con notas aclaratorias sobre las palabras que están subrayadas, las únicas que podrían presentar alguna dificultad:

(3) *Historiam multi scripsere praeclare, sed nemo dubitat longe duos (Thucydidem atque Herodotum) ceteris praeferendos, quorum diversa virtus laudem paene est parem consecuta.* (Texto adaptado de Quint.*Inst.*10.73)

## ALGUNOS PRINCIPIOS GENERALES EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

### Gradualidad en la enseñanza de la gramática

El nivel de conocimientos gramaticales que se presupone en los textos de selectividad contrasta en gran medida con la profundidad en la enseñanza de la gramática que se da en algunos libros de texto de bachillerato. Pondré un solo ejemplo: el *Latín 1* de Santillana ofrece una descripción completa de la gramática latina (morfología y sintaxis), amén de los contenidos sobre historia de Roma, cultura, civilización, literatura, léxico, etc., de suerte que si realmente un alumno de *Latín 1* alcanzara un conocimiento “notable” (no ya sobresaliente) de todos esos contenidos podría, sin dificultad, creo yo, pasar directamente a Segundo de Filología Clásica. Pero eso no es real. El *Latín 2* de esa misma editorial no presenta ya más que un apéndice gramatical, síntesis de los contenidos del *Latín 1*, de modo que el manual se convierte en una antología de la literatura latina por géneros –excelente, por lo demás–, con textos simplemente anotados y con una extensión y un grado de dificultad claramente superiores a los que se presentan en la prueba de selectividad. Es indudable que aquellos alumnos que hayan traducido con suficiencia esos textos tendrían garantizado el éxito, no ya en la Selectividad, sino en Filología Clásica. Pero, de nuevo, no parece que una propuesta así sea posible ni viable.

El sentido común impone, pues, y en primer lugar, que la enseñanza de la gramática sea gradual a lo largo de los dos años de bachillerato sin pretender meter con calzador en un año toda la morfología y la sintaxis, y, además, con profundidad. Sobre todo porque, junto a los contenidos gramaticales, y en muchos casos por encima de ellos, hay que desarrollar también contenidos literarios, culturales, etc. e intentar –todo un reto– motivar a la vez e interesar por igual a los alumnos.

### **Textos adaptados a los contenidos gramaticales que se explican**

En segundo lugar, parece también lógico que los textos que se van a analizar y traducir se acomoden y sean acordes con los contenidos gramaticales explicados. Que las frases comiencen siendo elementales y que en todo caso, de aparecer formas o estructuras sintácticas no explicadas, se señalen oportunamente. No siempre se hace así en los libros de texto. Un caso llamativo es, a este respecto, el manual de SM de *Latín 1*. Ya en el tema 2, cuando sólo se ha explicado la primera declinación y el presente del verbo *sum*, se proponen como “textos para traducir” un fragmento de la *Historia natural* de Plinio el Viejo y otro de Salustio (*Cat.1.4*), que se analizan además sintácticamente (SM I, p.29), cuando aparecen en ellos superlativos, formas pronominales, sustantivos de cualquier declinación, formas pasivas, infinitivos y hasta un supino (*dictu*) que obviamente no se han explicado. Textos así son difícilmente practicables por más que se ordenen (y sobre la ordenación volveré enseguida) y se traduzcan en parte. No hay, en casos así, adecuación entre los contenidos gramaticales que se explican y los textos que se proponen para analizar y traducir.

### **Adecuación entre la morfología y la sintaxis**

Un tercer aspecto general, que reconozco no es fácil de conseguir, es la adecuación, al menos en *Latín 1*, entre la enseñanza de la morfología y de la sintaxis. En algunos libros de texto, en mayor o menor medida, ambos tipos de contenidos aparecen disociados o sin apenas relación entre unos y otros. Aunque caben órdenes y secuenciaciones distintas, hay que procurar en todo caso que se estudien a la vez las formas y sus significados o funciones. Por lo tanto, y en la medida de lo posible, no se verán determinadas formas de los paradigmas hasta que se expliquen las estructuras sintácticas de las que forman parte: las variantes morfológicas del infinitivo, por ejemplo, habría que intentar abordarlas en paralelo a la sintaxis de las oraciones completivas, el participio con las estructuras sintácticas en las que se integra, etc.

Pero, como lo mejor es predicar con el ejemplo, en el cuadro siguiente se recoge la secuenciación y ordenación de los contenidos gramaticales que hemos propuesto en esa Gramática “digital” de la que antes he hablado, estructurada en 8 temas o unidades. Estoy seguro de que caben otras alternativas y que no pocos aspectos son, sin duda, discutibles y mejorables. Pero, en todo caso, en esta ordenación se ha intentado respetar esos dos principios fundamentales de la gradualidad, por un lado, y de la interrelación entre morfología y sintaxis, por otro. Como se puede ver, en todos los temas hay un desarrollo progresivo de la morfosintaxis verbal, paralelo y complementario de la morfosintaxis nominal (en sentido amplio) y de la sintaxis oracional:

1	El latín como lengua indoeuropea. Evolución histórica del latín: períodos.	Escritura y pronunciación del latín. El alfabeto latino. La cantidad de las sílabas.
2	El verbo, elemento central de la oración, una forma flexiva. Verbos regulares e irregulares. Las cuatro conjugaciones. Desinencias de número y persona. La posición del verbo en la frase. Presente de Indicativo (v. regulares y <i>sum</i> ). La información del diccionario.	La flexión nominal. Casos y funciones. Las declinaciones: su identificación. Raíz, tema y desinencias. Morfología y función del nominativo. El vocativo.
3	Las formas personales del verbo: temas de <i>inflectum</i> y de <i>perfectum</i> . Tiempos de <i>inflectum</i> en activa: paradigma y criterios para su identificación. Significado y función de las formas verbales de <i>inflectum</i> : la oposición indicativo / subjuntivo. Formas personales de <i>inflectum</i> del verbo <i>sum</i> y compuestos.	El sintagma nominal: genitivo y el adjetivo. Morfología del genitivo: observaciones. Funciones del genitivo y orden de palabras. Empleos adverbiales del genitivo. Morfología del adjetivo: la variación de género. Tipos de adjetivos. Enunciado de los adjetivos en el diccionario. Grados del adjetivo: morfología y construcción sintáctica.
4	Las formas verbales de <i>perfectum</i> . Particularidades morfológicas. La información del diccionario. Significado y valor de las formas de <i>perfectum</i> .	Los casos adverbiales. Morfología del acusativo. El acusativo y la función de Objeto. Otros valores. Dativo y ablativo: particularidades morfológicas. Funciones y valores del dativo. Y del ablativo. Sintaxis y semántica de las preposiciones.
5	La voz pasiva en latín: generalidades. Formas pasivas de <i>inflectum</i> : paradigma. Formas de <i>perfectum</i> : generalidades. Paradigma. La información del diccionario. Sintaxis y semántica de la pasiva en latín: el complemento agente. Los verbos deponentes: morfología y sintaxis.	Pronombres: morfología y función. Pronombres personales y posesivos. Pronombres (y adjetivos) demostrativos, anafórico, enfático y de identidad. Pronombres (y adjetivos) relativo, interrogativo e indefinido. Numerales: tipos y morfología. Otros pronombres indefinidos, interrogativos y relativos. Adverbios: formaciones y tipos.
6	Las formas nominales del verbo latino: generalidades. Formas del infinitivo. Morfología del gerundio. Y del supino. Empleo y distribución sintáctica del infinitivo, gerundio y supino.	Oración compuesta: generalidades. Oraciones coordinadas: tipos y conjunciones. La coordinación: tipos. Las subordinadas sustantivas. Completivas de infinitivo. Completivas conjuncionales. Interrogativas indirectas.
7	Formas del participio en activa y pasiva. Particularidades morfológicas. Perífrasis verbales con los participios latinos. Empleo adjetivo de los participios. La construcción de ablativo absoluto.	Las oraciones de relativo. Antecedente, consecuente y oraciones de relativo sustantivadas. Adjetivos relativos. "Falsos relativos" o relativos pro demostrativos. El subjuntivo de las oraciones de relativo.
8	El imperativo de presente: formas y función. Imperativo de futuro. Órdenes y prohibiciones: imperativo y subjuntivo. La conjugación mixta. Verbos irregulares y defectivos.	Oraciones subordinadas adverbiales: temporales. Oraciones introducidas por <i>cum</i> . Causales. Finales. Condicionales. Concesivas. Consecutivas. Comparativas y modales.

## Intensidad y extensión de los contenidos

El criterio de la importancia, frecuencia y productividad (tanto de las formas como de las funciones) es otro aspecto fundamental en la explicación y desarrollo de los contenidos. No se puede presentar, por ejemplo, en el mismo nivel ni de la misma forma el vocativo que el genitivo, ni dentro de éste el genitivo adverbial que el adnominal. En este punto, tal vez por la necesidad de los libros de texto de desarrollar todos los contenidos del programa y la deuda también con ciertas tradiciones, muy consolidadas, ocurre en ocasiones que el alumno no sabe discriminar realmente lo que es importante y accesorio, lo que es frecuente y excepcional. Pondré algunos ejemplos: hay libros de texto que apenas dedican dos párrafos, o una página, a las oraciones de relativo (que es, por cierto, el tipo de subordinadas más frecuentes en latín clásico, y que presentan unas posibilidades de empleo mucho más ricas y variadas que en español)<sup>11</sup> y, sin embargo, se hace un desarrollo puntual de la dichosa “voz perifrástica”<sup>12</sup> (y no por cierto de otras perífrasis verbales mucho más frecuentes) cuando lo más seguro es que nunca un alumno de bachillerato traduzca en un texto original latino una perífrasis activa con *-urus sum*, salvo, a lo sumo, el *bellum scripturus sum* de la *Guerra de Yugurta* (Sall.*Jug.*5.1). Sigo sin ver la necesidad de etiquetar, por ejemplo, los valores contextuales del genitivo adnominal (que no plantea problemas de identificación y traducción a los alumnos)<sup>13</sup> o del dativo en parte, o, por hablar de la sintaxis oracional, de presentar entre los valores de la conjunción *quod*, siempre en primer lugar, el empleo “completivo”, que es a todos luces excepcional, frente al empleo causal, el único productivo y sistemático en latín clásico<sup>14</sup>. Podrían ponerse más ejemplos.

## Una gramática para traducir textos

La lengua latina es una lengua textual. Luego, por más que la práctica de la retroversión pueda ser interesante en un momento dado, la perspectiva que adoptamos en principio es la del alumno que tiene un texto latino delante y debe ser capaz de identificar los tipos de palabras y su morfología, aprehender su estructura sintáctica y entender su significado global. La morfología, pues, no ha de plantearse tanto como un aprendizaje memorístico de paradigmas sino como la identificación de unas formas en un texto. Y el propio mecanismo y fases del análisis sintáctico de un

---

<sup>11</sup> Con al excepción, en parte, de Anaya (II, pp.244-248), apenas se incide en aspectos tan frecuentes en los textos como la realidad de los “adjetivos” relativos en latín, el denominado “falso relativo” o relativo pro demostrativo, los aparentes fenómenos de atracción, el empleo de los modos verbales, etc.

<sup>12</sup> Cf., por ejemplo, Anaya (II, pp.162-163), Casals (I, pp.204-205), Edebé (II, pp.182-183), McGraw (II, pp.112-113), etc.

<sup>13</sup> Cf. por ejemplo, las descripciones de estos valores en ECIR (II, pp.222-224) o McGraw (II, p.45), frente a la consideración de que “nada sobre estas etiquetas nos dice la gramática, pues son clasificaciones que se deducen del significado y del contexto” (Anaya II, p.50).

<sup>14</sup> Es una constante en la descripción de los valores de la conjunción *quod* comenzar por su empleo “completivo”: Anaya (II, p.201), ECIR (I, p.96; II, p.210), Edebé (II, p.117), McGraw (I, pp.298-299; II, pp.176-177), Santillana (I, p.184; II, p.244) o SM (I, p.236).

texto (se empieza por el verbo, su sujeto, etc.) debe reflejarse, en la medida de lo posible, en la exposición misma de la gramática.

En relación, en parte, con esta última idea está el empleo del diccionario: a mi juicio, las referencias al diccionario (en la medida en que aporta ya una información precisa que debe ahorrar esfuerzos al estudiante) deben ser constantes en la exposición tanto de la morfología como de la sintaxis. Más que satanizar su empleo, dedicar alguna clase a explicar cómo se organiza la información (morfológica, léxica y sintáctica) de los diccionarios, enseñarles su manejo, es una inversión de tiempo y un ahorro de energías. Algunos libros de texto con buen criterio así lo hacen.

### **La enseñanza de la gramática latina, desde el español**

Es ésta una última reflexión de carácter general que me parece fundamental: la comparación de formas, estructuras y funciones (semejanzas, las más, y diferencias) entre el español y el latín debe ser un argumento expositivo constante. Y ello, por muchas razones.

Una de nuestras quejas más habitual es que los alumnos, no es ya que tengan problemas para comprender el latín, sino que tienen problemas previos, y carencias importantes, en su conocimiento de gramática española. Y esas carencias lastran y son un obstáculo para el entendimiento del latín. Si ello es así –y la práctica docente nos dice que es así–, puesto que no podemos dar por sentado que los alumnos conozcan qué es un predicativo en español o que discriminen los distintos tipos de subordinadas adverbiales, antes de explicar su expresión en latín habrá que ejemplificarlo sobre nuestra propia lengua. Y lo mismo sobre tantas otras cuestiones, incluida la morfología. Hay libros de texto que así lo hacen de forma más o menos sistemática<sup>15</sup>, pero otros, en cambio, obvian por lo general cualquier referencia a nuestra propia lengua, con lo que el alumno (salvo que el profesor en clase, como ocurre casi siempre, lo supla) puede tener la impresión de que está aprendiendo una gramática nueva, *ad hoc*, para una lengua extraña y lejana. Nada más lejos de la realidad. Con ello, cumplimos de paso un objetivo práctico: la reflexión gramatical sobre el latín, además de una gimnasia mental, supone una consolidación de los propios conocimientos gramaticales del español.

No creo que haga falta insistir en esta idea, pero sí en una consecuencia de orden práctico a la hora de explicar la sintaxis del latín. Debemos conocer cómo se explica (y qué conceptos y terminología se manejan) la propia sintaxis de lengua española en nuestras aulas. La estructura gramatical de una frase, el catálogo de funciones, son las mismas en ambas lenguas. Lo que varía son los procedimientos formales de expresión. Por lo tanto, debemos procurar una explicación y una terminología, si no idéntica (porque podemos, y debemos, ser críticos con determinadas enseñanzas de la gramática en español, y preferir un modelo teórico a otro), sí paralela o traducible de una gramática a otra: quien tenga querencia por hablar de complemento régimen (que

---

<sup>15</sup> Por ejemplo, Anaya, MacGraw o, en menor medida, Edebé y Casals.

es un concepto por lo demás de larga tradición) debería señalar de inmediato que es lo mismo que el término “suplemento” en gramática española, que engloba en parte los llamados “objetos preposicionales”, etc. Hablar con nuestros colegas de lengua española, conocer los libros de textos que utilizan los alumnos, tener siempre a mano una buena gramática del español<sup>16</sup> es una garantía y un punto de referencia obligado a la hora de explicar la sintaxis latina. Si así se hiciera, determinadas carencias, errores o análisis desfasados (a algunos me referiré después) que todavía se deslizan por los manuales de texto de latín se podrían haber evitado. Tal vez sea desaconsejable, por arriesgado, adoptar una explicación de la gramática latina de acuerdo con un modelo teórico determinado<sup>17</sup> en un nivel tan elemental de explicación gramatical, pero lo que no se puede es ignorar ideas y conceptos que están ya asumidos en la reflexión gramatical de otras lenguas desde hace tiempo y que son, como no podía ser de otra forma, extensibles y aplicables al latín.

### CÓMO ANALIZAR UN TEXTO LATINO

Hechas estas reflexiones de carácter general, es hora ya de abordar un tema sin duda más complejo: ¿cómo analizar un texto latino? Para ser más precisos: ¿cómo se formaliza el análisis sintáctico de un texto? En realidad, además del solucionario de selectividad, sólo tres manuales (Anaya, Edebé y SM) ofrecen análisis concretos de parte de los textos que se proponen para la traducción. El resto, como mucho, hace algunas consideraciones de carácter general del tipo “normas generales de análisis y traducción” (MacGraw II, pp.97-98; 300-301), pero no concretan o formalizan un análisis. Y lo cierto es que la manera como se formaliza un análisis y las etiquetas sintácticas (o semánticas) que se asignan a los términos de una oración son muy ilustrativos.

#### ¿Ordenar el texto latino?

De entrada, salvo el manual de Anaya, en los otros casos, bien mediante un análisis lineal o una representación arbórea, se parte de que un punto esencial del análisis sintáctico en latín es “ordenar” previamente el texto. Hay que “ordenar –se dice– las palabras de la oración latina según han de aparecer en nuestra lengua” (Edebé I, p.42).

Se trata de una práctica más que cuestionada desde hace ya tiempo en la enseñanza del latín. En primer lugar, porque ordenar el texto latino, desde la perspectiva del español, supone implícitamente reconocer que el latín está desordenado: ¿de qué sirve entonces explicar el orden de palabras (uno de los

---

<sup>16</sup> Por ejemplo, la de Emilio Alarcos (1994) o, por qué no, la coordinada por Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999), ambas avaladas por la RAE.

<sup>17</sup> Como hace por ejemplo el manual de ECIR al adoptar la Gramática Funcional, con explicaciones, de todos modos, novedosas y positivas.

contenidos fundamentales en la enseñanza del latín que debe ser, además, una referencia constante en el análisis de los textos), si al final hay que ordenar lo que ya estaba supuestamente ordenado? El alumno debe familiarizarse y entender como natural el orden de palabras en latín, porque cuando aprehende ese orden ha dado ya un paso de gigante en la comprensión y análisis de un texto.

Ni siquiera vale el argumento de que hay que ordenar sintácticamente desde el español “para que la traducción resulte natural” (SM I, p.158). Porque paradójicamente ocurre que, después de ordenar lo ordenado, la traducción resultante en español es de una gramaticalidad o aceptabilidad más que dudosas: “Así, pues, la vida conveniente a su naturaleza es feliz, la cual puede alcanzar no de otro modo, que si en primer lugar la mente está sana y en posesión continua de su salud después valerosa y enérgica, luego paciente noblemente” (SM I, p.78) es la traducción “natural” que resulta de la ordenación “lógica” del siguiente texto de Séneca:

(4) *Beata est ergo vita conveniens naturae suae, quae non aliter contingere potest, quam si primum sana mens est et in perpetua possessione sanitatis suae, deinde fortis ac vehemens, tunc pulcherrime patiens...* (Sen.Dial.7.3.3)  
 (4)a Texto ordenado: *ergo vita conveniens naturae suae est felix, quae potest contingere non aliter, quam si primum mens est sana et in possessione perpetua suae sanitatis, deinde fortis ac vehemens, tunc patiens pulcherrime...* (SM I, p.78)

Más de lo mismo: ocurre en ocasiones que después de ordenar sintácticamente el texto latino, hay que volver a desordenarlo en la traducción porque, si no, ésta no resulta aceptable:

(5) *Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur. Hi omnes lingua institutis legibus inter se differunt. Gallos ab Aquitanis Garunna flumen, a Belgis Matrona et Sequana dividit. **Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate Provinciae longissime absunt** [...]. Qua de causa Helvetii quoque reliquos Gallos virtute praecedunt, quod fere cotidianis proeliis cum Germanis contendunt [...]. Eorum una pars, quam Gallos obtinere dictum est, initium capit a flumine Rhodano....* (Caes.Gall.1.1.1-5)  
 (5)a Ordenación: *Belgae sunt fortissimi omnium horum propterea quod absunta longissime a cultu atque humanitate provinciae* (“De todos éstos, los más aguerridos son los belgas, porque distan muchísimo de la cultura y de la civilización de la provincia (romana)” (Edebé II, p.160).

En el texto en negrita de este pasaje de César se “ordena”, por ejemplo, el genitivo *horum omnium* tras *fortissimi*, pero a renglón seguido dicho genitivo retorna en la traducción española a su orden original latino (“De todos éstos, los más aguerridos son los belgas”), de forma natural y necesaria porque una cosa es el orden sintáctico que se supone prototípico (es decir neutro y fuera de contexto) y otra, muy

distinta, el orden textual y pragmático, una vez que una oración está inserta en un texto continuo. La posición inicial de *horum omnium* en latín (como también en su traducción al español) se justifica porque es la entidad conocida y previamente citada (se está hablando de los galos), el tópico o tema en terminología pragmática. Del mismo modo, y por las mismas razones que en una oración precedente ocupa esa posición *Hi omnes*, o después lo va a hacer *eorum*. En suma, para traducir y entender el texto latino no hay que ordenar lo que ya está ordenado sintácticamente (en cuanto que el genitivo precede la término al que complementa) y pragmáticamente (su posición inicial contribuye a algo tan fundamental como dar cohesión al texto).

### **Analizar siguiendo un orden**

Ordenar un texto latino ya ordenado plantea, por tanto, problemas y conlleva no pocos riesgos. Por otra parte, aunque no falten defensores del análisis arbóreo<sup>18</sup>, parece más directo y efectivo el método de analizar linealmente los textos poniendo, por supuesto, cuantas etiquetas sintácticas y semánticas consideremos oportunas debajo de cada sintagma o palabra, marcando con flechas o círculos el ámbito de determinación o de dependencia de cada elemento, pero respetando en último término el orden original latino porque ese orden tiene un significado sintáctico y unas implicaciones pragmáticas y textuales.

Lo cual no quiere decir –y esto me gustaría resaltarlo– que, a la hora de analizar con nuestros alumnos un texto, no sigamos un orden y establezcamos una jerarquía entre los elementos que configuran una oración. En este sentido, la idea de que el verbo, en latín como en español, es el núcleo o elemento central de la oración sigue siendo, con todas las matizaciones que se quiera, válida como principio general. De ahí que, no por casualidad, a la hora de analizar sintácticamente una frase, el primer paso, fundamental, es la identificación de las formas verbales y su caracterización morfológica (persona, número, tiempo, modo y voz). Esta información gramatical, junto con su significado semántico (este último nos lo proporciona en primera instancia el diccionario) determina en gran medida la estructura sintáctica de la oración.

### **Catálogo de funciones**

Llegados a este punto, un aspecto fundamental es establecer el catálogo de funciones sintácticas necesarias, en latín como en español, para la descripción completa y cabal de una oración. Y aquí ya las discrepancias, aunque aparentemente menores, son significativas entre unos manuales y otros. En el siguiente cuadro

---

<sup>18</sup> En realidad, ninguno de los libros de texto (pero sí, en cambio, el solucionario de selectividad de Anaya) opta por esta formalización, que se fundamenta en el análisis en constituyentes inmediatos y, por tanto, en los orígenes mismos de la gramática generativa. Un análisis arbóreo ayuda sin duda a los alumnos a visualizar la estructura jerárquica de la oración y de sus constituyentes, pero no deja de ser una forma de “deconstruir” el texto, de “reordenarlo” según los criterios de jerarquía y dependencia.

aparecen recogidas las funciones sintácticas que se reconocen de forma directa o indirecta en los distintos libros de texto de *Latín* que he consultado:

Anaya	Casals	ECIR	Edebé	McGraw	Santillana	S.M.	Anaya-Sel.
Sujeto	Sujeto	Sujeto	Sujeto	Sujeto	Sujeto	Sujeto	Sujeto
Atributo	Atributo	Atributo	Atributo	Atributo	Atributo	Atributo	Atributo
O.D.	C.D.	O.D.	C.D.	C.D.	C.D.	C.D.	C.D.
O.I.	C.I.	O.I.	C.I.	C.I.	C.I.	C.I.	C.I.
C.C.	C.C.	C.C.	C.C.	C.C.	C.C.	C.C.	C.C.
C. régimen		Objeto circunstancial		C. régimen		Complto. verbal	
		(C. Agente)	C. Agente	C. Agente			
		Circunstancial oracional					
Predicativo		Atr. - Pvo.	Predicativo	C. Pvo.	Predicativo		C. Pvo.

De entrada, parece que las mayores discrepancias se dan en la pertinencia o no de distinguir un complemento régimen (aunque el alcance de este término no es el mismo en todos los manuales que lo utilizan), con lo que, como veremos, se matiza en parte el concepto mismo de “complemento circunstancial”; en la importancia que en algunos libros se otorga a la función de complemento agente, o en la distinción, que sólo aparece en el manual de ECIR, de lo que denomina “circunstancial oracional”. En realidad, las diferencias se dan también en la definición de otras funciones sintácticas, pero a ellas me referiré de forma más breve<sup>19</sup>.

1. Por ejemplo, la definición misma de *sujeto*. Decir, como se hace en varios libros de texto, que el sujeto “es la persona o cosa de la cual se dice algo” (Casals I, p.21), “aquello de lo que se habla” (McGraw I, p.32)<sup>20</sup>, es una definición lógica o, si se quiere pragmática, más que sintáctica. Según esta definición, serían sujetos *Historiam* en el texto (3) de selectividad que vimos en su momento (porque es de este género literario del que está hablando Quintiliano) y, por supuesto, *de amicitia*, en el texto (1) de Cicerón. El sujeto –seamos precisos– es el término que establece una relación de concordancia con el verbo, y ésta sí es una definición sintáctica y relacional. Por cierto, que tan sujeto es un nominativo con un verbo personal, como un acusativo en las construcciones infinitivo. Afirmar que “el sujeto de las completivas de infinitivo no es un sujeto propiamente gramatical, ya que éste va en nominativo” y que, “en realidad, estamos ante un mensaje asintáctico” (Anaya-Selectividad, p.23), además de confundir forma con función, no se ajusta a la realidad de los textos: el sujeto en acusativo de un infinitivo es también un sujeto “gramatical” y, por cierto, establece una relación de concordancia cuando el infinitivo hace explícitas (en los llamados infinitivos perifrásticos, compuesto o analíticos) las categorías de género y número: en el texto (3), *duos* concuerda con *praeferendos*.

<sup>19</sup> A estas funciones habría que añadir, en el ámbito del sintagma nominal, la función de Adyacente (Anaya, McGraw) o Complemento de Nombre (el resto de manuales).

<sup>20</sup> El sujeto, dice otro manual, es la “palabra que expresa la persona o cosa de quien se afirma algo. En latín siempre va en caso nominativo” (Santillana I, p.39).

2. Otra función que suscita una relativa unanimidad, y a la que se dedica en algunos casos cierta atención, es la de *predicativo*: el problema reside, por un lado, en su asimilación en algunos casos a la función de atributo<sup>21</sup> (ECIR I, p.26) y, sobre todo, en el alcance real en los textos de esta función. La definición de predicativo como aquel sustantivo o adjetivo “que modifica a la vez al verbo y a un sustantivo en función de sujeto o de complemento directo” (Santillana I, p.94) es suficiente y suficientemente clara<sup>22</sup>. Con esa definición, si acudimos al texto (6) de Salustio, resulta que, no sólo sería predicativo *vivus* en la oración de relativo *quam habuerat vivus*, sino también los participios *spirans* y *retinens*. Y, sin embargo, estos dos últimos casos se analizan como atributos (Anaya-Selectividad, p.58) cuando el ámbito de complementación tanto de *vivus* como de los participios es doble: respecto al sujeto y respecto al verbo<sup>23</sup>; además, en el caso del texto de Salustio, el orden de palabras no es de nuevo casual.

(6) *Catilina vero longe a suis inter hostium cadavera repertus est, paululum etiam spirans, ferociamque animi, quam habuerat vivus, in voltu retinens.*  
(Sall.Cat.61.4-6).

3. Siguiendo con el orden o jerarquía que impone el análisis sintáctico (en latín como en español), en el ámbito de la complementación verbal no parece que planteen problemas, en su caracterización y en su expresión en latín, las funciones de *objeto directo* y de *objeto indirecto*<sup>24</sup>.

Aquí se acabaría, para algunos libros de texto, el catálogo de funciones sintácticas de los argumentos o complementos necesarios del verbo. Y, sin embargo, en latín como en español, parece oportuno distinguir otra función para dar cuenta de aquellos complementos verbales necesarios, requeridos, exigidos o regidos por el verbo, que forman parte, por tanto, de la predicación nuclear, y que no desempeñan las funciones de objeto directo o indirecto: el término *complemento régimen*, de larga tradición gramatical<sup>25</sup>, sigue siendo válido para dar cuenta de este otro tipo de complementos necesarios, o suplementos en la terminología de Alarcos. No creo que el concepto y su validez planteen problemas, pero sí que pueden surgir dudas y discusiones a la hora de concretar en un texto qué es o no “complemento régimen” (en algunos libros de texto este concepto se reduce a los verbos que rigen genitivo y

<sup>21</sup> En realidad, el atributo sería un complemento predicativo subjetivo específico del verbo *sum* (ECIR II, pp.188-189).

<sup>22</sup> H. Pinkster, por ejemplo (1995, p.181), restringe el alcance de la función de predicativo al considerar como típico su carácter opcional (“pueden omitirse sin que el resto de la oración se haga agramatical”). Cf., también, E. Tarrío, “Predicativo”, en Baños 2009, pp.257-260.

<sup>23</sup> En realidad, la mayoría de los participios concertados son funcionalmente predicativos. Cf. E. Tarrío “Participium coniunctum”, en Baños 2009, pp. 473-474.

<sup>24</sup> Realmente, como se afirma por ejemplo en Anaya (II, p.78), ¿los distintos tipos de dativo “no son sino diferentes manifestaciones de una misma función, la de C.I.”? El dativo de finalidad, o las construcciones de “doble dativo” son ejemplos difícilmente analizables como C.I. (Baños 2009, pp 205-207).

<sup>25</sup> Y que se sigue utilizando también, por ejemplo, en la actualizada gramática de Ignacio Bosque y Violeta Demonte (2009, pp.1807-1854).

ablativo)<sup>26</sup> y sobre todo a la hora de establecer la diferencia entre esta función y esa otra etiqueta, auténtico cajón de sastre, que es la de “complemento circunstancial”<sup>27</sup>.

4. Comencemos acotando este último concepto: un *complemento circunstancial* (CC), se dice, “es un elemento secundario en la estructura del predicado, que modifica al verbo añadiéndole alguna circunstancia...” (McGraw I, p.32). Es decir, en esta definición se conjuga un criterio sintáctico (todo CC es accesorio, secundario, no necesario) con otro semántico (todo CC expresa determinadas circunstancias semánticas: causa, fin, modo, tiempo, lugar, dirección, instrumento, etc.). Pero, cuando a lo largo de este mismo manual y de forma insistente se recuerda, por ejemplo, “que todo SP [Sintagma Preposicional] es complemento circunstancial” (McGraw II, pp.31, 64), si por tal se entiende que todo SP es accesorio o secundario, se está distorsionando la realidad sintáctica<sup>28</sup>. Volvamos a los textos: en el texto (1), por ejemplo, en la primera de las oraciones de relativo (*qui ad rem publicam se contulerunt*), el SP *ad rem publicam* es tan necesario a su predicado verbal como en la siguiente oración de relativo el sintagma en ablativo *rerum cognitione* respecto a *delectantur* o, en fin, el dativo *voluptatibus* respecto a *tradiderunt*. En el texto (5) *a cultu... provinciae longissime absunt*, no parece justificado analizar de la misma forma y como CC *longissime* y *a cultu* (Edebé I, p.160): el SP es sintáctica y semánticamente necesario. En definitiva, un SP, como un adverbio, como un ablativo, como determinados acusativos y dativos, como no pocas oraciones subordinadas, expresa o puede expresar circunstancias semánticas específicas: dirección, instrumento, modo, lugar, etc. Y dependerá del verbo, de su significado y de su marco predicativo, el que esos complementos sean después, sintácticamente, necesarios u opcionales.

5. Volviendo al catálogo de funciones sintácticas, el manual de ECIR es el único que postula la necesidad de diferenciar otra función, que denomina, “*circunstancial oracional*” (distinta de la de “complemento circunstancial”) cuya función es “la de fijar o establecer el marco externo dentro del cual se producen las diversas situaciones, estados o acciones, ya configuradas por el núcleo predicativo, los argumentos y, en su

<sup>26</sup> Además del acusativo (O.D.) y del dativo “si indican la finalidad o el destino”, “algunos verbos exigen un complemento” en genitivo o en ablativo (con o sin preposición) (SM I, p.60). Pero en *fato frui*, *fato* es analizado como CC (SM I, p.42).

<sup>27</sup> El libro de texto de ECIR (II, p.16) habla, por un lado, de Objeto oblicuo (para referirse a los complementos en genitivo con verbos como *memini*) y, por otro, de Objeto circunstancial (o suplemento) en acusativo (*se Romam confert*), ablativo (*libertate privat*), locativo (*Romae habitat*), SP, adverbio, etc.

<sup>28</sup> No es cierto, por tanto, que el acusativo “siempre que lleve preposición, expresa la función de complemento circunstancial” (Santillana I, p.50) si este concepto se entiende como sinónimo de sintácticamente opcional o accesorio: con verbos de movimiento, sean transitivos (*mitto*) o intransitivos (*venio, eo*), un sintagma preposicional con *ad* o *in* + acus., está requerido semánticamente y no es, por tanto, accesorio. Por otra parte, no se puede afirmar que “el complemento régimen (únicamente con los verbos que lo reclaman), es además incompatible con el complemento directo” (McGraw II, p.15): al igual que en español (piénsese, por ejemplo, en verbos transitivos como *apartar, privar, alejar*, etc.), en latín hay numerosos verbos trivalentes, que, además del objeto directo, presenta un tercer argumento o complemento régimen normalmente en ablativo o con un SP (cf. Pinkster 1995, p.27).

caso, los complementos circunstanciales. Aportan una información que no afecta a la naturaleza del proceso e indican por lo tanto circunstancias que lo acompañan (circunstancias concomitantes). Sintácticamente se constituyen como complementos de toda la predicación. De ahí su nombre de complementos oracionales” (ECIR II, p.14).

Más allá del término mismo (en otros modelos se habla de adjuntos y disjuntos, o de satélites en el nivel de la predicación, de la proposición y de la enunciación) y de su alcance (hay en realidad muchos más complementos “oracionales” de los que se reconocen en ese manual)<sup>29</sup>, lo que me interesa es destacar la idea que subyace en esta distinción, y que no hace sino recoger un aspecto de la estructura de la oración al que se ha prestado mucha atención en lingüística general en las dos últimas décadas y que tiene además una repercusión, un reflejo en el orden de palabras: los términos, los complementos que configuran una oración, en latín como en español y como en tantas otras lenguas, se presentan en distintos niveles o, dicho de otro modo, tienen distintos ámbitos o alcance en su determinación. Si partimos del verbo como elemento central, en torno a él, (i) en un primer nivel, en la llamada predicación nuclear, aparecen los argumentos, los complementos necesarios: junto al sujeto (que tiene un estatuto sintáctico diferenciado), el OD (con los verbos transitivos), el OI y/o lo que hemos venido a denominar “complemento régimen”; (ii) junto a estos argumentos, en el nivel del predicado, pueden aparecer determinados complementos circunstanciales para expresar, por ejemplo, la compañía, el instrumento, la causa o el modo; (iii) pero hay otros complementos circunstanciales que no determinan ya directamente al verbo, ni a la predicación nuclear, sino al conjunto de la oración: cuando en español decimos una frase del tipo, *en España, la gente hace la vida en la calle* tenemos dos complementos circunstanciales que expresan la misma relación semántica (lugar), pero cuyo ámbito de complementación, cuyo nivel sintáctico es distinto: *en la calle*, determina o complementa a *hace la vida*, pero *En España* lo que hace es situar espacialmente la validez o alcance de toda la oración *la gente hace la vida en la calle*. Su posición inicial está sintáctica y pragmáticamente condicionada: es una manera de representar icónicamente su ámbito de complementación: es, por tanto, siguiendo la terminología de ECIR un “circunstancial oracional”. Pues bien, en latín como en español, hay determinados complementos (muchos más de los que pensamos y de muy distinta naturaleza) que se sitúan en este nivel superior<sup>30</sup>.

6. Para completar si quiera el catálogo de funciones básicas de la oración queda por comentar el inmerecidamente famoso *complemento agente*, famoso porque en no

---

<sup>29</sup> Con buen criterio, por ejemplo, se analiza como circunstancial oracional la construcción de “ablativo absoluto” (ECIR II, p.104), ya que, al fin y al cabo, dicha construcción “no forma parte de la oración porque expresa alguna circunstancia que envuelve la acción de ésta” (Edebé I, p.161; cf. en este mismo sentido Santillana I, p.162). Pero, por las mismas razones, habría que considerar circunstancial oracional el denominado “*cum* histórico”. Otros, en cambio, prefieren ver en el ablativo absoluto un complemento circunstancial más (Anaya I, p.240; II, p.157; Anaya-Selectividad, p.87).

<sup>30</sup> En español, en una frase como *por último, ayer estuve con María en la estación cinco horas*, aparecen tres complementos temporales (*por último, ayer, durante cinco horas*) en niveles sintácticos diferentes; o en *ya que me lo preguntas, murió de neumonía por no tomarse la medicina a tiempo*, aparecen tres expresiones causales cuyo ámbito de determinación es distinto en cada caso.

pocos manuales se presenta como una función distinta y diferenciada tanto del complemento circunstancial como de cualquier complemento necesario<sup>31</sup>. Y digo inmerecidamente, porque se parte de una visión de la pasiva que ya hace tiempo ha sido sustancialmente modificada en lingüística. En su día nos enseñaron, en gramática española, que había una pasiva primaria (la auténtica, con complemento agente) y otra secundaria (sin complemento agente) y que lo mismo ocurría en latín. Y así se sigue reflejando en los libros de texto de latín: la pasiva prototípica sería aquella que presenta un complemento agente con *ab* + ablativo, como correlato exacto a una supuesta transformación de una estructura activa transitiva. Pero los datos de los estudios, tanto de lingüística general y tipológica como los centrados en el análisis de la pasiva latina, muestran justo lo contrario: lo excepcional en pasiva es la expresión del complemento agente. El latín en este punto no se distingue del español, el inglés o el alemán: en Plauto apenas el 4% de ejemplos pasivos presentan un complemento agente con *ab* + abl., un 10% en César, un 8% en Cicerón, un 6% en Livio, etc.<sup>32</sup> Las proporciones, por ejemplo, en los textos escritos en español (que se reducen aún más en el habla coloquial) son similares. Hay lenguas (como el árabe clásico o el finés) donde simplemente está vedada la expresión de un complemento agente en pasiva. La pasiva, por tanto, ofrece una triple caracterización: (i) sintácticamente es un proceso de intransitivación, de reducción de valencias: un verbo transitivo, con dos argumentos (sujeto y objeto), en pasiva pasa a tener uno sólo, y un verbo intransitivo latino se convierte directamente en impersonal; (ii) semánticamente, la pasiva es un proceso de desagenticación: el agente, que en activa coincidía con el sujeto, pasa en pasiva a un segundo plano sintáctico y se convierte, cuando se expresa, en un complemento circunstancial, accesorio, no necesario. (iii) Y pragmáticamente la pasiva es un proceso de topicalización, de tematización del paciente: decir que en las oraciones *César venció a Pompeyo* y *Pompeyo fue vencido por Cesar*, la información que se transmite es la misma sólo que en el segundo “el que queda destacado es *Pompeyo*” (Santillana I, p.140) es no contar bien las cosas: si, como diría L. Rubio (1982, pp.85-88), la pasiva *Pompeius a Cesare victus est* “corresponde a la biografía de Pompeyo” es porque en esa biografía Pompeyo constituye el tema, la entidad conocida, el tópico que da cohesión al relato; y de ahí que se utilice la pasiva.

Hemos pasado revista, pues, aunque de forma necesariamente breve, al catálogo de funciones necesarias para analizar una oración en latín (y en español) y comentado, de paso, algunas cuestiones fundamentales sobre la formalización misma de ese análisis sintáctico y sobre la enseñanza de la gramática latina en el Bachillerato. Por supuesto, algunas de estas ideas no deben entenderse como verdades absolutas (en sintaxis es imposible conseguir unanimidades), sino como sugerencias y temas de reflexión. Es verdad, por otra parte, que la realidad de las aulas y la motivación de los alumnos no son muchas veces un escenario ideal, pero no podemos por ello renunciar a nuestro papel de filólogos, aunque sea con minúscula: si conseguimos transmitir a nuestros alumnos el gusto por la reflexión gramatical, la pasión por la lengua y su

---

<sup>31</sup> Se llega a decir que “todo SP es un complemento circunstancial, salvo *a/ab* más ablativo, que puede introducir un complemento agente” (McGraw II, p.64).

<sup>32</sup> Más datos y consideraciones sobre la pasiva se pueden encontrar en Baños 2009, pp.384-397.

estructura, nuestros esfuerzos quedarán suficientemente compensados. Con independencia de que, al final, acaben aprendiendo la mitad de lo que expliquemos, que debe ser, además, sólo una mínima parte de lo que realmente sabemos.

### BIBLIOGRAFÍA

- E. Alarcos (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- J.M. Baños (coord.) (2009), *Sintaxis del latín clásico*, Madrid, Liceus.
- I. Bosque - V. Demonte (coord.) (1999), *Gramática descriptiva de la Lengua Española. I-III*, Madrid, Espasa.
- A. Fernández - J.L. García - A. Gómez (1998), *Latín 1. Bachillerato*, Barcelona, Casals.
- C. García Gual - M.A. Andrés - J.A. Monge (1996), *Latín 1. Humanidades y Ciencias Sociales*, Madrid, Santillana.
- C. García Gual - M.A. Andrés - J.A. Monge (1997), *Latín 1. Humanidades y Ciencias Sociales*, Madrid, Santillana.
- J. Gómez Espelosín (2000), *Latín 1 Bachillerato*, Madrid, SM.
- M. Martínez Quintana (2003), *Selectividad. Latín. Pruebas de 2002. LOGSE*, Madrid, Anaya.
- J.L. Navarro - J.M. Rodríguez (2000), *Latín Bachillerato 1*, Madrid, Anaya.
- J.L. Navarro - J.M. Rodríguez (2001), *Latín Bachillerato 2*, Madrid, Anaya.
- H. Pinkster (1995), *Sintaxis y semántica del latín*, Madrid, Clásicas.
- L. Rubio (1982), *Introducción a la Sintaxis estructural del Latín*, Barcelona, Ariel.
- J. Sanchís - P. Sancho (1996), *Latín 1. Bachillerato Logse*, Madrid, McGraw-Hill.
- J. Sanchís - O. Ballester (1997), *Latín 2. Bachillerato Logse*, Madrid, McGraw-Hill.
- A. Viñas - A. Torres - A. Calabuig (1997), *Latín 1. Bachillerato*, Valencia, Ecir.
- A. Viñas - A. Torres - A. Calabuig (1998), *Latín 2. Bachillerato*, Valencia, Ecir.
- J. Yáñez - M.J. Espuña - M.T. Torroja (2002), *Latín I. Bachillerato*, Barcelona, Edebé.
- J. Yáñez - M.J. Espuña - M.T. Torroja (2003), *Latín II. Bachillerato*, Barcelona, Edebé.

**Recibido: 14 diciembre 2009.**

**Aceptado: 28 diciembre 2009.**