



Jean-Antoine Houdon, La Frileuse
© Musée Fabre de Montpellier Méditerranée
Métropole / photographie Frédéric Jaulmes
Reproduction interdite sans autorisation.

VITA LATINA

N° 202 Anno MMXXII

La enseñanza del latín en España: una panorámica *

I: La enseñanza secundaria

Ana I. MARTÍN FERREIRA, Cristina de la ROSA CUBO
Victoria RECIO MUÑOZ & Nelia R. VELLISCA GUTIÉRREZ
PID Itinera-Universidad de Valladolid

Acta ne agamus, reliqua paremus
Cic. Att. IX, 6, 7

Abstract:

This paper outlines the development of the **Secondary Education and Baccalaureate in Spain** from the educational reform program under the Franco regime in 1938 to nowadays. All the educational programs carried out for more than eighty years are analyzed focusing on **the teaching of Latin and classical studies**.

* Este trabajo se inserta en el Proyecto de Innovación Docente (PID). *Humanidad(es) más allá del aula: aprendizaje servicio y responsabilidad social*, que desarrollamos en la Universidad de Valladolid, financiado por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital.

1. A vueltas con el latín en la Enseñanza Secundaria: de la España de Franco a nuestros días

1.1. Los quince años de vida del primer bachillerato franquista 1938-1953

Desde el programa de estudios del vencedor de la guerra civil hasta la primera reforma educativa de la democracia (1990) ha llovido mucho sobre el latín en España, tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria. Por lo que a los estudios clásicos se refiere, España no ha sido capaz de quitarse de encima el prejuicio que supone el «mito fascista de la romanidad»¹, y este mito, la instrumentalización ideológica de los estudios clásicos, no ha hecho sino extender su sombra, a pesar de los años y de que la «joven democracia» española se acerque ya a su medio siglo. Cada vez que los gobiernos posteriores a la Constitución de 1978 han acometido reformas educativas (y han sido muchas²) subyace la idea de que la modernidad empieza por derribar el latín (y el griego) y de que suprimiendo las lenguas clásicas se elimina la semilla capaz de alimentar cualquier atisbo de imperialismo o fascismo.

Con la Guerra Civil aún en curso, siendo Ministro de Educación Nacional Pedro Sainz Rodríguez, se publica en el BOE (23 de septiembre) la Ley de la Reforma de la Segunda Enseñanza, la que durante treinta años (1938-1968) se denominará en España «Enseñanza Media». Se empieza por esta etapa ya que se considera el ombligo de la educación, entre la primaria y la universitaria, y el terreno capaz de crear el caldo de cultivo para la nueva España, «el nuevo Estado español» (BOE nº 1, del 2 de octubre de 1936). Y esa idea del estado futuro tenía en la cultura clásica una de las «tres columnas de nuestra futura España»³. En el preámbulo de la ley había párrafos tan elocuentes como el siguiente:

La cultura clásica y humanística se ha reconocido universalmente como la base insuperable y fecunda para el desarrollo de las jóvenes inteligencias (...) Bástenos enunciar entre sus decisivas ventajas: el poder formativo inigualado del estudio metódico de las lenguas clásicas; el desarrollo lógico y conceptual extraordinario que producen su análisis y comprensión en las inteligencias juveniles dotándolas de una potencialidad fecundísima para todos los órdenes del saber; el procurar esta formación, camino seguro para la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI, que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros -todos de formación religiosa, clásica y humanística- de nuestra política imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud.

1. Véanse CANFORA 1991, GIARDINA 2008 y, para el caso español, DUPLÁ 2001.

2. Un panorama de cómo ha evolucionado la educación en España a lo largo de los siglos se encuentra en el libro de CAPITÁN DÍAZ 2002, así como en LORENZO VICENTE 2003.

3. Son palabras del propio ministro Sainz Rodríguez en la revista *Atenas* 81, mayo de 1938: 162.

El modelo era alemán, por supuesto. En cuanto al plan de estudios, las asignaturas fundamentales, distribuidas en siete cursos (comenzaba a los 10 años), eran: Cosmología, Filosofía, Geografía e Historia, Lenguas Clásicas, Lengua y Literatura Española, Lenguas Modernas, Matemáticas y Religión. Desde la óptica de los estudios clásicos, uno de los efectos de la ley fue el gran impulso y desarrollo de la formación «clásica», que produjo un renacimiento de los estudios latinos y helenísticos, incluso en sus niveles más altos. Durante siete años los alumnos tenían 3 horas semanales dedicadas a la Lengua Latina (y desde cuarto curso tres horas semanales también dedicadas a la Lengua Griega).

Pero, además de los problemas o defectos intrínsecos que esta ley tenía, por ejemplo se diseñó sin tener una idea de cómo iba a ser el nivel inferior (la educación primaria) y la superior (universitaria), expandía la enseñanza privada en manos de la Iglesia, separó la función docente y la examinadora (dejando esta última para la Universidad), y configuraba un sistema extremadamente elitista y minoritario; en la práctica la enseñanza era obligatoria hasta los doce años, pero a los diez se producía una escisión: los niños de esta edad debían someterse a una prueba nacional y los que la pasaban accedían al bachillerato (que no estaba al alcance de todo el mundo)⁴, los que no aprobaban, o no la hacían, continuaban en primaria dos años más, y luego se enfrentaban al mundo sin más formación. El que tomaba este rumbo ya no podía continuar con sus estudios, estaba condenado al trabajo físico. A su vez, los que accedían al bachillerato elemental (los primeros cuatro cursos) tampoco lo tenían fácil, pues transcurrido este tramo tenían un examen nacional llamado «reválida» en el que la mitad de los alumnos suspendía. Los alumnos que aprobaban continuaban tres años más y pasaban otro examen antes de entrar en la Universidad, que volvía a dejar en el camino a casi otra mitad de los estudiantes. Para más dificultad, además, muchas Facultades tenían sus propias pruebas de acceso, con lo cual apenas un 10% de los estudiantes cursaba estudios universitarios. El 90% de la población contaba apenas con un certificado de estudios primarios.

El plan realmente mantuvo los siete años del bachillerato republicano y una reválida final, pero acabó con la ideología anterior a la guerra, con la coeducación de ambos sexos y el laicismo, adquiriendo cada vez más un sesgo elitista. En cuanto a su duración, el plan de estudios de la Ley de 1938 duró quince años y, aunque no es poco para un plan ni para una ley (y más desde la perspectiva actual), sí se vieron pronto sus verdaderos problemas: el alumno se jugaba a una sola carta «el bachillerato o nada», y ello unido a los fallos detectados en su aplicación, así como a los desacuerdos entre los sectores implicados en su desarrollo, dieron como resultado que en el año 1947 estuviera a punto de ser derogada y luego fuera sustituida por la Ley de 26 de febrero de 1953, cuando Joaquín

4. La enseñanza no estaba subvencionada y los niños eran mano de obra y sustento de sus familias, muchas de las cuales habían perdido a los padres durante la guerra; había una economía de subsistencia.

Ruiz Jiménez, exponente de la nueva generación de ministros «tecnócratas» de Franco, propusiera una Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (Ley de 26 de febrero de 1953. BOE nº 58 de 27 de febrero), más acorde con la nueva sociedad, el desarrollismo, cierta apertura del Estado Español, y sobre todo la demanda de una formación profesional para el sector industrial emergente. Esta ley supuso un avance porque impulsó los conocimientos técnicos sin descuidar las humanidades; en su preámbulo reconocía que:

la evolución de las circunstancias históricas, el desenvolvimiento de los métodos pedagógicos y otras hondas razones de carácter social y político, aconsejan proceder a una reordenación de este grado de la enseñanza para perfeccionar los procedimientos de orden técnico, elevar el nivel cultural de nuestra juventud y establecer unas bases sólidas para la fecunda colaboración de todos los educadores.

El bachillerato se dividía en dos grados, elemental y superior; el primero distribuido en cuatro cursos, seguía iniciándose a los 10 años de edad, y en él se impartían las materias de Religión, Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Latín, Geografía e Historia, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, Dibujo y un idioma moderno. Seguían existiendo las pruebas de acceso a bachillerato en cada uno de sus grados y en el bachillerato superior se establecía la distinción entre ciencias y letras, sin que ello concediera derecho a título diferenciado, «ni limitará a los escolares, por ningún concepto, en sus posteriores derechos académicos o profesionales» (Artículo 81). Transcurridos los dos años de Bachillerato superior se accedía al Curso Preuniversitario, orientado a preparar el examen de acceso a la Universidad, y a la vez se abría la puerta a un Bachillerato Laboral⁵.

En esta legislación, como en las que siguieron, había más imaginación que medios materiales y pedagógicos. Con leves modificaciones a este plan le siguió el Plan de Bachillerato de 1957 de Jesús Rubio (Decreto de 31 de mayo. BOE nº 58 de 18 de junio de 1957). Probablemente sin proponérselo, se descubrió en España que el camino adecuado para tener más «titulados» era el de la reducción, una vía que tan bien han sabido aplicar todos los legisladores en lo sucesivo; por eso en aquel entonces ya se «recomienda continuar e intensificar el triple criterio sustentado por el anterior plan, reduciendo especialmente el número de materias teóricas por año». Desde el punto de vista del Latín, este podemos decir que fue el principio de nuestro lento final: Latín desaparecía de los cursos 1º y 2º del nivel elemental, aunque se establecía que en 3º tuviera seis unidades didácticas semanales y en 4º tres, y que en el superior, en la opción de Letras se continuara con otras seis unidades semanales en 5º y tres en 6º.

5. Para el esquema de la formación profesional en 1955, véase CAPITÁN DÍAZ 2002: 363.

1.2. El inicio de la «democratización del bachillerato»: 1969-1980

Como asegura Capitán Díaz (2003: 363), el plan de desarrollo económico de 1963, pensado para el periodo 1965-1967, «contraía ciertos compromisos en los distintos niveles de enseñanza» por lo que Manuel Lora Tamayo, ministro de Educación Nacional (a partir de 1965 se llamó Ministerio de Educación y Ciencia) fue poniendo en marcha una serie de iniciativas: en 1965 se reformaba y modificaba la Ley de Educación Primaria de 1945, se proyectó la construcción de escuelas, se recogió la obligatoriedad de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, las enseñanzas especiales, el acceso a la carrera docente estatal en primaria en virtud del expediente académico, etc. Se fue preparando el terreno para la «democratización» de la Enseñanza Media que se plasmó en la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, aunque realmente hasta 1975 no se implantó el Plan de Estudios para el Bachillerato previsto por esta ley⁶.

La llamada *revolución silenciosa*⁷ se completó con la llegada del ministro José Luis Villar Palasí (1968-1973), bajo cuyo mandato, antes de la ley, se publicó uno de los documentos más importantes de la historia educativa española: El *Libro Blanco* de 1969. En este documento se hacía un diagnóstico «certero y crítico» de los males de la educación española, se aportaban datos⁸ y se justificaba la necesidad de la reforma de 1970. Una España ya casi moderna, en vías de industrialización, que empezaba a mirar a Europa, a la que había mandado cientos de miles de trabajadores emigrantes, ya no podía soportar el modo de educación tradicional y elitista y se decide a unificar las enseñanzas hasta los catorce años⁹ (Educación General Básica: EGB), de manera gratuita, y a poner en marcha un bachillerato nuevo: El Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) de tres años de duración, que el alumno cursaba de los 14 a los 16 años, y que iba seguido de un Curso de Orientación Universitaria (COU) enfocado a preparar la prueba de acceso a la Universidad (entonces llamada «Selectividad»).

Pero a este primer paso para una política educativa democrática y progresista en la España contemporánea le faltó financiación y le sobraron decretos, órdenes ministeriales y anécdotas propias de la incultura de los dirigentes, mal endémico en España, salvo contadas excepciones; por lo que al latín se refiere, muy célebres fueron las protagonizadas por José Solís Ruiz (Ministro Secretario General del

6. Véase LORENZO VICENTE 2003: 194-200.

7. Véase CUESTA 2013.

8. Según CUESTA (2013: 38) : «Allí se formulaba el diagnóstico más demoledor y preciso sobre la educación española: de 100 alumnos que empezaron la primaria en 1951, solo llegaron 27 a la enseñanza media, aprobaron la reválida elemental 18, 10 la superior y sacaron el preuniversitario 5; solo 3 de ellos en 1967 llegaron a culminar los estudios universitarios (Libro Blanco, 1969, 24)».

9. Finalizada esta etapa el alumno podía cursar Formación Profesional, dividida en dos niveles (4 años de duración) FP I y FP II.

Movimiento), que en un discurso de julio de 1975 hizo famosa la frase «más deporte y menos latín». En este contexto el nuevo plan de estudios al final no era más que un listado de asignaturas convencionales, pese a las buenas intenciones de partida. Se relegó el latín a una sola asignatura obligatoria común a ciencias y letras (en 2º de BUP, 4 horas semanales), puesto que en 3º el bachillerato se bifurcaba, y solo en Letras se estudiaba latín (y opcionalmente griego) y el curso siguiente, en COU, si no se elegía la rama científica (también 4 horas semanales). Este plan se mantiene en los albores de la democracia, cuando ya se empieza a hablar sin paliativos de «fracaso escolar».

Este currículum estuvo en vigor durante mucho tiempo y, una vez más, a pesar de que en metodología se hablara cada vez más de «evaluación continua», la fiebre por el examen derivó en que, de hecho, el Curso de Orientación Universitaria se convirtiera en un entrenamiento para pasar la prueba de acceso a la Universidad; en el caso de la lengua latina esta prueba se basaba, con leves modificaciones a lo largo de los años, en la traducción y el análisis sintáctico (y métrico en su caso) de autores básicos como Virgilio, Salustio, Cicerón y César. La cara positiva es que esto dio lugar a la publicación de no pocas colecciones de clásicos anotados¹⁰ de excelente calidad.

En el caso del latín, en general en las clásicas, tuvimos la suerte de contar con verdaderos predecesores de las teorías pedagógicas más modernas, profesores preocupados por la metodología de enseñanza y por la didáctica en general, por los problemas de los alumnos para traducir las lenguas clásicas, cuya lectura recomendamos, aunque entonces se enfocaban a la iniciación al latín en el Bachillerato Unificado y Polivalente¹¹, dando por hecha la considerable rebaja del tiempo destinado al estudio de la lengua latina en el nuevo bachillerato y las correspondientes dificultades de alumnos y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la educación no fue ajena, una vez más, a la evolución sociopolítica española, y económica, y el salto cuantitativo, si no cualitativo, del acceso al bachillerato por parte de la población se disparó por primera vez en España, se masificó. Con sus luces y sus sombras se mantuvo en vigor hasta 1990.

2. La carrera de las reformas educativas y la posición del latín en Secundaria: 1990-2013 y nueva reforma aprobada en 2020

2.1. Democracia y educación 1978-1990

La Constitución española (1978), con el espíritu de compromiso y concordia que la inspiró, en su artículo 27, vino a poner las bases sobre las que se había de fundamentar la educación en el futuro. Dos son los ejes en torno a los que se

10. Las más utilizadas, entre otras, fueron las colecciones de la editorial Gredos y sus clásicos anotados. Merecen un estudio de detalle que no ha lugar en estas páginas.

11. Recomendamos, por ejemplo, la lectura del trabajo de MARINER BIGORRA 1986.

establece el marco educativo: la libertad (libertad de enseñanza, de los padres a elegir centro, de cátedra, de conciencia y de creación de centros) y la participación en el control y gestión de los centros por parte de profesores, padres y alumnos. Pero España estaba haciendo aún el tránsito hacia la democracia y, tras la hegemonía parlamentaria del partido socialista en España, con una mayoría sin parangón (octubre de 1982) los nuevos equipos del ministerio, encabezados por José María Maravall hasta 1988, no sabían si reformar la LGE de 1970 o empezar de cero; finalmente decidieron lo segundo y como dice Cuesta (2003: 47) «convirtieron al gobierno largo del PSOE (1982-1996) en una era de masiva proliferación de leyes educativas».

En 1985, será la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) la que desarrolle «los principios que, en materia de educación, contiene la Constitución, respetando tanto su tenor literal como el espíritu que presidió su redacción, y garantice al mismo tiempo el pluralismo educativo y la equidad» según se lee en su preámbulo y que en el último párrafo del mismo precisa:

se orienta a la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional en todos sus extremos. Es, por ello, una Ley de programación de la enseñanza, orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, que a la vez que busca la asignación racional de los recursos públicos permite la cohesión de libertad e igualdad. Es también una Ley que desarrolla el principio de participación establecido en el artículo 27.7, como salvaguarda de las libertades individuales y de los derechos del titular y de la comunidad escolar. Es, además, una Ley de regulación de los Centros escolares y de sostenimiento de los concertados. Es, en fin, una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo (...).

Con posterioridad, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), con el ministro Alfredo Pérez Rubalcaba, da respuesta concreta a las nuevas necesidades que en materia educativa han planteado las transformaciones producidas en los últimos veinte años. La educación debía hacer frente al nuevo marco político y autonómico. Pero también debía responder a otros retos como son la mejora y prolongación de la educación obligatoria, la integración de nuestro país en la Unión Europea y una formación básica más versátil y funcional. También era necesario dar solución a otras carencias que, en palabras de la propia Ley, son:

la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria, el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral, la existencia de una doble situación al final de la EGB que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la formación profesional a quienes no concluyen positivamente aquella; la configuración de esta formación profesional como una vía secundaria, pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo, el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad, el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las características de la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria.

En 1993 aparece el nuevo Reglamento de Organización de los Centros escolares (ROC), que posteriormente será sustituido por el publicado en 1996 (R.D. 83/1996 de 26 de enero. BOE del 21 de febrero) y en 1995 se aprueba la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), esta vez obra del ministro Gustavo Suárez Pertierra por la que se trata de garantizar la calidad en la actividad educativa.

Este torrente iba a desembocar en un río de reformas que no han parado de proliferar desde entonces y que han jugado de diferentes formas con las siglas de las palabras Ley-Orgánica-Educación-Calidad-Mejora, en sus múltiples variantes y *ad maiorem gloriam* de los respectivos ministros promotores de la izquierda y la derecha española. Se instalaron definitivamente en el sistema educativo español la tecnocracia, el constructivismo en el lenguaje curricular y la búsqueda de un techo cada vez más amplio de usuarios y titulados.

2.2. La LOGSE (1990)

A pesar de las polémicas que suscitó, y la falta de consenso a la que ya nos tienen acostumbrados los sucesivos gobiernos de la democracia en lo tocante a educación, sean del signo político que sean, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) dio forma jurídica a la propuesta de reforma y se convirtió en instrumento esencial de la misma. Fue una ley igualitaria que sigue instalada en la enseñanza, pues la norma actual, como veremos, persevera en su orientación. Se puede decir que son tres los aspectos fundamentales que persiguió el nuevo sistema educativo: la nueva estructura de los tramos educativos; la definición de un nuevo currículo y la mejora de la calidad de la enseñanza. El nuevo sistema educativo se estructura en los siguientes tramos educativos:

- Educación infantil (hasta los 6 años): no obligatoria
- Educación primaria (6-12 años): obligatoria.
- Educación Secundaria Obligatoria: ESO (12-16 años).
- Bachillerato (16-18 años): Se configuraba en cuatro modalidades¹² y permite una preparación especializada de los alumnos para su incorporación a estudios posteriores o para la vida activa.
- Formación profesional. Se estructura en ciclos formativos de nivel medio y superior.

El currículo, a su vez, hace explícitas las intenciones del sistema educativo (currículo oculto). El nuevo currículo se define como abierto, flexible y prescriptivo. Y pretende asegurar:

12. Tecnológico, bio-sanitario, de ciencias sociales y de humanidades, luego se incorporó el artístico. Presente solo en los dos últimos (en uno como asignatura optativa), el latín proseguía su lento hundimiento en el sistema.

- La igualdad en la diversidad (sociocultural y personal)
- Una educación para la convivencia
- La continuidad y homogeneidad interregional
- La autonomía de los centros y profesores
- La coherencia de las etapas educativas, y
- Los criterios para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se establecen tres niveles de prescriptividad:

- Diseño curricular base (primer nivel de concreción). Se compone de los siguientes elementos:
 - Objetivos generales de etapa.
 - Definición de las áreas.
 - Objetivos generales de área.
 - Bloques de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).
 - Orientaciones didácticas.
 - Orientaciones para la evaluación.
- Proyecto Curricular de Centro (segundo nivel de concreción).
- Programaciones de aula (tercer nivel de concreción).

La propuesta psicopedagógica que subyace en el nuevo currículo se fundamenta en una concepción *constructivista* del proceso de enseñanza-aprendizaje, que pretende que los alumnos construyan «aprendizajes significativos». La Enseñanza Secundaria Obligatoria que pretende el nuevo sistema es *comprensiva* (integradora, en español¹³). El currículo, partiendo de la igualdad de oportunidades, intentaba dar respuesta a la diversidad individual de los alumnos mediante la *optatividad*, *adaptaciones curriculares* y, excepcionalmente, la *diversificación curricular*. Todo ello hizo necesario una nueva concepción de la evaluación que debe ser *personalizada*, *continua* (inicial, formativa y sumativa o final) y *criteria*. Y debe servir para orientar al alumno y al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera la enseñanza debe adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos. En este sentido se integran en la ESO los alumnos con necesidades educativas especiales. Debe responder a las exigencias de una sociedad democrática y de una gran complejidad, social y étnica. Debe, por último, preparar para la inserción en la vida laboral activa. Pero no lo olvidemos, es la legislación que ha creado la promoción automática: se elimina el cero aunque el alumno presente el ejercicio en blanco. Pierden peso la gramática, las lenguas clásicas y las humanidades en general. Se considera que profesor y alumno deben compartir autoridad. Las editoriales adaptan los libros de texto a las diferentes Comunidades Autónomas (17 en España, más las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla) y, sobre todo, se prolonga la enseñanza obligatoria hasta los

13. La nueva pedagogía se llena de anglicismos en una carrera que ya es imparable.

16 años. Los profesores tienen poca o ninguna capacidad de movimiento fuera de las prescripciones curriculares.

Las instrucciones para la implantación anticipada de las enseñanzas de la ESO han sufrido varias modificaciones desde su primera publicación en 1992: la O.M.¹⁴ de 27 de abril de 1992 (BOE del 8 de mayo) fue derogada al año siguiente por la O.M. de 8 de julio de 1993 (BOE del 19), y ésta por la O.M. de 28 de febrero de 1996 (BOE del 5 de marzo). El R.D. 3473/2000 de 29 de diciembre (BOE 16/01/2001) modifica el R.D. 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

La LOGSE establecía en su artículo 21 la necesidad de atender la diversidad de los alumnos mediante materias optativas, dando autonomía a los centros para su oferta. Con posterioridad, la O.M. de 28 de febrero de 1996 (BOE del 5 de marzo), por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, determina en su capítulo IV la oferta y planificación de las materias optativas. En el artículo 10º 2 incluye la Cultura Clásica como materia de oferta obligatoria para los centros. Y en el 12º 4 establece las condiciones de su estudio y el currículo. De acuerdo con ella, los alumnos podrán cursarla en uno o dos cursos del segundo ciclo de la ESO.

A partir de ese momento se ha ido produciendo un sucesivo torrente legislativo, en medio algunas reformas de ministros de distinto signo, con idas y venidas que no parecen tener fin. A los siguientes reales decretos:

- R.D. 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios (BOE del 27).
- R.D. 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el R.D. 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 16 de enero de 2001).
- R.D. 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el R.D. 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el R.D. 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE del 16 de enero de 2001).

Siguió una Ley impulsada por el gobierno de derechas, de la efímera ministra Pilar del Castillo, que nunca llegó a aplicarse, pues fue derogada nada más llegar al poder José Luis Rodríguez Zapatero, así como sus correspondientes Reales Decretos:

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Llamada LOCE) (BOE del 24 de diciembre de 2002).

14. Órdenes Ministeriales (O.M.) y Reales Decretos (R.D.) se han sucedido sin parar.

- R.D. 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 3 de julio de 2003). NO APLICADO.
- R.D. 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE del 4 de julio de 2003). NO APLICADO.
- R.D. 1741/2003, de 19 de diciembre, por el que se regula la prueba general de Bachillerato (BOE del 22 de enero de 2004). NO APLICADO.
- R.D. 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 10 de febrero de 2004). NO APLICADO.
- R.D. 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato (BOE del 18 de febrero de 2004). NO APLICADO.

Y de vuelta el ministerio al Partido Socialista, el entonces ministro Ángel Gabilondo estuvo detrás de la nueva Ley Orgánica de Educación, con los correspondientes Reales Decretos y Órdenes para su implantación:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4 de mayo). Llamada LOE.
- R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE del 5 de enero de 2007). Establecía las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, introduciendo la novedad de la asignatura de Latín, opcional en cuarto curso.
- BOE 21 de julio de 2007: Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria.
- R.D. 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones.

Como consecuencia de la vuelta de la derecha al poder, durante el primer gobierno de Mariano Rajoy 2011-2016) de nuevo se produce otra reforma educativa, más polémica aún, aunque todo puede superarse como veremos; se trataba de la llamada Ley Wert (era ministro José Ignacio Wert), ya acostumbrados a que cada ministro venga con la suya debajo del brazo:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE del 10 de diciembre). Llamada LOMCE.

Arrastraba consigo los correspondientes Reales Decretos, aún en vigor, como veremos, pero, cuando redactamos estas páginas estamos a la espera de la nueva legislación resultante de la que se ha llamado Ley Celáa, por la ministra Isabel Celáa del gobierno socialista de Pedro Sánchez. De nuevo una ley sin consenso,

de nuevo una ley que deja un reguero de polémicas y múltiples interrogantes, editada al final de año, de nuevo una ley que no deja tiempo material a los docentes para su asimilación, más atentos a estudiarse el Boletín Oficial del Estado que a perfeccionar los contenidos de las materias que imparten:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 30 de diciembre). Llamada LOMLOE, por lo que supone de vuelta a la LOE de 2006.

3. El sistema vigente en el curso 2020-2021: situación del Latín

Desde la implantación de la LOGSE, en España se distingue entre Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; la primera es una etapa educativa obligatoria y gratuita, que se extiende a lo largo de cuatro cursos académicos y a la que se accede después de la Educación Primaria. Se realiza entre los 12 y los 16 años, pero los alumnos pueden permanecer cursando estos estudios hasta los 18 años. La finalidad de estas enseñanzas es que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura: humanísticos, científicos y tecnológicos; desarrolle y consolide hábitos de estudio y de trabajo; esté preparado para la incorporación a estudios posteriores o la inserción laboral; y pueda ejercer sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. Al finalizar estos estudios se obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria que permite acceder a estudios postobligatorios que pueden ser Bachillerato (dos años) o Formación Profesional de grado medio, o facilitar la incorporación al mercado de trabajo.

Entre tanta normativa, el sistema educativo actual en España está regido por la derivada de la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pues, aunque actualmente está aprobada la citada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica dicha ley, aún no se ha concretado.

Existen competencias en materia de Educación en cada una de las Comunidades Autónomas que conforman el territorio español, lo que conlleva que entre una y otra puedan existir diferencias significativas.

En el artículo 34 esta ley establece la organización general del Bachillerato y habla de cuatro modalidades: Ciencia y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes y General. Las asignaturas se organizarán en materias comunes, materias de modalidad y en materias optativas. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá la estructura de las modalidades, las materias específicas de cada modalidad y el número de estas, y las materias que deben cursar los alumnos.

Por ello, con posterioridad a dicha ley, el Gobierno publica el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (BOE nº 3, de 3 de enero de 2015), por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato a nivel estatal.

En el artículo 14, donde se recoge la organización de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, aparece la posibilidad de estudiarlo a través de dos opciones, una orientada al estudio del Bachillerato, otra a la Formación Profesional. En la primera opción, denominada de enseñanzas académicas, los alumnos, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, deben cursar al menos dos materias de entre las materias de opción del bloque de asignaturas troncales: Biología y Geología, Economía, Física y Química y Latín.

La materia de Latín, opcional en cuarto curso, supone un acercamiento específico a la lengua y la cultura de Roma. Su estudio se ofrece a partir de contenidos lingüísticos y culturales, complementarios entre sí y unidos por su carácter de aportaciones sustanciales de lo que se conoce como herencia clásica. Esa cualidad de aportación y pervivencia en la sociedad actual ha de guiar su presentación y dar sentido a su estudio.

La materia persigue dos objetivos primordiales: iniciar un estudio básico de la lengua que está en el origen del amplio grupo de las lenguas romances y conocer los aspectos más relevantes de la sociedad y la cultura romanas para poder relacionarlos con los del mundo actual. El primer objetivo ayuda a mejorar el conocimiento y uso de la propia lengua como instrumento primordial de aprendizaje y comunicación; el segundo aporta una interpretación más ponderada de la sociedad actual. Ambos colaboran eficazmente en la adquisición de capacidades básicas y contribuyen al logro de los objetivos de esta etapa.

Los contenidos propiamente lingüísticos ocupan una gran parte de la materia, por considerar que la lengua latina es la más importante aportación del mundo clásico a la civilización occidental; por evolución o por influencia léxica, el latín está presente en las lenguas que utilizamos o en las que son objeto de aprendizaje para los alumnos. El Real Decreto fija unos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, dividiendo la materia en 7 bloques: 1. El latín, origen de las lenguas romances; 2. Sistema de lengua latina: elementos básicos; 3. Morfología; 4. Sintaxis. Los casos latinos; 5. Roma: historia, cultura y civilización; 6. Textos; 7. Léxico.

Respecto al Bachillerato en los artículos 27 y 28 se indica que en el itinerario de Humanidades se establecen las asignaturas troncales de Latín I en el primer curso y de Latín II en el segundo.

El análisis de los distintos modelos realizados por las distintas instituciones educativas nos ocuparía largo y tendido, por lo que consideramos suficiente con describir el que conocemos de primera mano, el de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, pues trabajamos en ella. Nuestra Comunidad destaca, frente a otros modelos, por la obligatoriedad de todos los alumnos de estudiar la asignatura de Cultura Clásica en el segundo curso de la ESO, lo que ya nos permite un primer acercamiento a la lengua latina y a introducir en los alumnos

el gusto por el estudio de ella. Esto sin duda no ocurre en las demás Comunidades del Estado español, lo que nos sitúa en una situación de ventaja desde la óptica de nuestra disciplina.

La asignatura de Latín de 4º de la ESO aparece dentro de las materias de opción del bloque de asignaturas troncales junto con Biología y Geología, Física y Química y Economía y en el punto 6 de la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo (Boletín Oficial de Castilla y León nº 86, de 8 de mayo), por la que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y se regula la impartición, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla y León, brinda la posibilidad a los centros, dentro del marco de su autonomía, de ofrecerlas agrupadas en itinerarios que configuren vías formativas coherentes. Esto se traduce en la posibilidad real de que todos los alumnos que en el futuro quieran continuar sus estudios por la modalidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales cursen la asignatura de Latín.

A su vez la Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo (Boletín Oficial de Castilla y León nº 86, de 8 de mayo), por la que se establece el currículo y se regula la impartición, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León establece en los artículos 10 y 11 la organización de los dos cursos de bachillerato y fija en el itinerario de Humanidades la asignatura de Latín I y Latín II como materia general del bloque de asignaturas troncales, mientras que para el de Ciencias Sociales lo hacen las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales. Ello conlleva una obligatoriedad que no existe en todas las comunidades autónomas de España.

Estos aspectos dan a la materia de Latín una situación más consolidada en el sistema educativo que la que vemos en otras Comunidades Autónomas españolas, pues todos los centros educativos cuentan con, al menos, 3 horas lectivas semanales por cada curso de Cultura clásica, 4 horas para Latín en la ESO y 8 horas en el Bachillerato, sin olvidar la posibilidad de ofertar de forma optativa una segunda Cultura clásica en el último curso de la ESO, hecho que no se produce en otras Comunidades Autónomas, donde esta asignatura solo se puede cursar en un solo curso y de forma optativa.

La Ley Orgánica 28/2006, de 3 de mayo, de Educación, prevé la realización de evaluaciones individualizadas al finalizar la etapa de Bachillerato en el artículo 36bis. Es el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte quien determina anualmente, mediante orden ministerial, las características, el diseño y el contenido de estas pruebas. No obstante, el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/20013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, modifica la disposición final quinta de dicha ley orgánica y establece que la evaluación de Bachillerato regulada por el artículo 36bis de la Ley Orgánica 28/2006, de 3 de mayo, no será necesaria para obtener el título de Bachiller y se realizará exclusivamente para el alumnado que quiera acceder a las enseñanzas universitarias de Grado. Cada Comunidad autónoma debe publicar

las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad. En esta prueba los alumnos deben examinarse de las materias generales del bloque de asignaturas troncales de segundo curso de Bachillerato de la modalidad elegida y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura. Además, pueden examinarse de, al menos, dos materias de opción del bloque de asignaturas troncales de segundo de Bachillerato. La asignatura de Latín es de obligada realización para aquellos alumnos que realicen la prueba por la modalidad de Humanidades.

Las características y el diseño de la prueba comprenden la matriz de especificaciones, que establecen la concreción de los estándares evaluables asociados a cada uno de los bloques de contenidos que darán cuerpo al proceso de evaluación¹⁵, así como el peso o porcentaje orientativo que corresponde a cada uno de los bloques de contenidos establecidos para las materias objeto de evaluación de entre los incluidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

Cada prueba tendrá un mínimo de 2 y un máximo de 15 preguntas, con una duración de 90 minutos. Normalmente la prueba de latín consta de cuatro partes, la primera dedicada a la traducción de un texto, la segunda al análisis morfológico y sintáctico de un fragmento del texto anterior, la tercera al estudio de la derivación etimológica de términos latinos al castellano, la formación de derivadas de esos étimos y el estudio de los latinismos más frecuentes y, finalmente, la cuarta a aspectos relacionados con la literatura latina, bien a través de unos temas bien a través de la lectura de algunos fragmentos seleccionados.

Sorprendente es la variedad en la elección de los autores de los textos objeto de traducción, pues, dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que resida y curse sus estudios, el alumno deberá hacer frente a textos de una complejidad tan dispar y tan diferentes como el *Breviario* de Eutropio y las *Metamorfosis* de Ovidio, pasando por la *Guerra de la Galias* y la *Guerra Civil* de Julio César, Catulo, Fedro, Marcial, Salustio, Floro, Séneca o incluso en el País Vasco ya pueden elegir entre un texto clásico y un fragmento extraído del método Ørberg.

La calificación de la evaluación se obtiene de la media aritmética de las calificaciones numéricas obtenidas de cada una de las pruebas realizadas de las materias generales del bloque de asignaturas troncales y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura. La calificación debe ser igual o superior a 4 sobre 10.

Conclusiones

El panorama presentado merece una profunda reflexión y presenta dos extremos bien visibles; en cuanto a la cantidad, de la formación elitista se ha pasado a la cultura de masas, del bachillerato para unos pocos al bachillerato

15. Son 6 bloques: 1. El latín, origen de las lenguas romances; 2. Morfología; 3. Sintaxis; 4. Literatura; 5. Textos; 6. Léxico.

en exceso, a pesar de los intentos, que van dando sus frutos, de contar con una formación profesional de calidad, más acorde con los intereses de los alumnos que, sencillamente, no quieran estudiar ni permanecer en el sistema obligados hasta su inclusión en el mercado laboral a los 16-18 años. Si a ello añadimos que son los estudiantes menos brillantes o menos motivados a los que se deja cursar el bachillerato «de letras» ya podemos imaginar cuál es la situación real del latín (y por ende del griego) en el sistema español.

Por otra parte los sucesivos bachilleratos, desde hace más de ochenta años, no han dejado nunca de estar orientados a desembocar en la Universidad y su valor formativo *per se* apenas se ha tenido en cuenta. Se adolece de «titulitis», es decir, se quiere contar con el mayor número posible de egresados sin cuantificar de verdad su formación; promocionarlos a toda costa, es necesario que aprueben, aunque sea sin otro mérito que el paso del tiempo en el aula.

En cuanto a la calidad, los políticos en los últimos años han estado empeñados en buscar el éxito de un nivel educativo que ha ido perdiendo su sentido originario, sin encontrar otro que lo reemplazara claramente, más atentos a los resultados del Informe Pisa que a la realidad. La ESO no ha dejado de ser conflictiva porque no solo agrupa a adolescentes, además incorpora a un nivel de educación a colectivos en riesgo de exclusión. A la enseñanza secundaria acuden niños que en otras circunstancias no irían al instituto y cuyos padres no fueron; hay centros que son auténticos guetos y son los padres los que apuestan por centros privados o concertados, y esto no se va a arreglar desde los gobiernos, ni de izquierdas ni de derechas. Todo ello se complica con las migraciones, el multiculturalismo, la falta de comprensión lectora que se arrastra desde la primaria. Y eso no lo remedian los políticos, menos quienes desconocen por completo la docencia: cada gobierno trae bajo el brazo una reforma que pone en la historia a su impulsor, pero la escuela (entendido el término en amplio sentido) no asimila tan rápido los cambios.

El sistema ha sido reduccionista, especialmente con lo que al latín (y al griego) se refiere; siempre que una ley se antoja progresista los elimina en la medida de lo posible y esta idea ha calado en algunas mentes que probablemente aún sienten el dolor de su propio fracaso, les escuece su propia incultura¹⁶. Sigue identificándose la cultura clásica con el fascismo, un término que sale a relucir a las primeras de cambio, al primer atisbo de norma, disciplina o esfuerzo. De hecho hace años que la palabra «esfuerzo» no se asoma a la legislación¹⁷.

Por si esto fuera poco, en España, dependiendo de la geografía en la que se desenvuelva cada alumno, su nivel de estudios cambia sustancialmente y no digamos ya la prueba que debe superar para acceder a la Universidad (hemos analizado solo el caso del latín, pero podría extrapolarse a otras materias). La prueba no es única, pero el distrito universitario sí, por lo que en una Comunidad

16. Véase lo que se dice al respecto en MORENO CASTILLO (prólogo de GARCÍA GUAL) 2019: 11.

17. Aconsejamos al respecto la lectura de MORENO CASTILLO (2010).

Autónoma con mayor exigencia los alumnos obtienen notas más bajas y pueden sufrir la «intrusión» de alumnos de otras regiones más benévolas y por lo tanto con mejores números para entrar en la carrera deseada (el caso paradigmático es el de Medicina). Desde hace años se viene demandando una prueba única y común a todo el territorio español para acceder a la Universidad.

Otro de los problemas es la selección y formación del profesorado. Muchos llegan a las carreras de letras porque no han obtenido la nota para la carrera que preferían estudiar y, por tanto, el nivel de motivación es bajo. Y el académico, también. Los formamos con programas deficientes, en un sistema universitario que también ha sido reduccionista. Los profesores tienen que aprender por sí mismos y luego reciclarse como pueden según van recibiendo las sucesivas reformas legislativas. Hay un muro legal entre la docencia en Instituto y la docencia en la Universidad, que solucionamos algunos equipos, por vocación, de manera altruista, sin otras compensaciones para el docente.

Manuales y procedimientos han ido cambiando; el libro de texto se parece a una página web, los conocimientos se suceden en poca cantidad, a modo de píldoras, a veces es difícil seguir la secuencia de los mismos; los jóvenes no leen tres páginas seguidas, aunque hoy en día están más capacitados para manejar herramientas informáticas, lo que tal vez para el futuro sea mucho más importante. La memoria ha sido desterrada por completo como algo ignominioso (y ya se hablaba de acabar con las técnicas memorísticas en la década de los años treinta, el siglo pasado), pero ¿es posible aprender sin ella la declinación latina? ¿y la tabla de multiplicar?

El sistema está cada vez más volcado en aspectos procedimentales¹⁸, es encomiable el esfuerzo de nuestros docentes latinistas por estar al día de las últimas tendencias para acercar al alumno la Lengua y la Cultura del Lacio: *visual thinking*, ludificación, gamificación, *escape room*, *flipped classroom*, aprendizaje cooperativo, creación de videojuegos, trabajo por proyectos, etc. Pero necesitamos encontrar el término medio y los profesores de latín, que en muchos aspectos vamos a la vanguardia, necesitamos luchar contra la idea arraigada en el sistema de que todo lo que no sirve a corto plazo hay que eliminarlo, pues es esta la idea que definitivamente dará al traste con la educación a corto plazo y a la larga arrastrará consigo a la cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boletín oficial del estado, hemeroteca online: <https://www.boe.es/>

Boletín oficial de Castilla y León, hemeroteca online: <https://bocyl.jcyl.es/>

18. Como asegura LURI (2020: 26-27) se echan en falta también propuestas acerca de los contenidos.

- CÁNFORA L. 1991, *Ideologías de los estudios clásicos*, trad. esp., Madrid, Akal, réed. de *Ideologie del Classicismo*, Turín, Giulio Einaudi Editore, (1980).
- CAPITÁN DÍAZ A. 2002, *Breve historia de la educación en España*, Madrid, Alianza Editorial.
- CUESTA R. 2013, *La segunda enseñanza en España. Del bachillerato tradicional-elitista al tecnocrático de masas*, Madrid, Facultad de Educación, UNED, texto en línea: <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/La-segunda-Ense%C3%B1anza-en-Espa%C3%B1a-3013.pdf>
- DUPLÁ A. 2001, «El franquismo y el mundo antiguo. Una revisión historiográfica», en C. FORCADELL & I. PEIRÓ MARTÍN (dir.), *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*, Zaragoza, Institución «Fernando El Católico» (C.S.I.C.), Excma. Diputación de Zaragoza, p. 167-190.
- GIARDINA A. 2008, «The fascist myth of romanity», *Estudos Avançados* 22,62, p. 55-76.
- LORENZO VICENTE J. A. 2003, *La Enseñanza Media en la España franquista (1936-1975)*, Madrid, Editorial Complutense.
- LURI G. 2020, *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*, Barcelona, Ariel.
- MARINER BIGORRA S. 1986, «Fundamentos científicos para una enseñanza no compartimentada de las lenguas clásicas, Apéndice: Bachillerato Unificado y Polivalente. Iniciación a la lengua latina: metodología; programa», en A. ALVAR EZQUERRA (dir.), *Minerva Restituta: 9 lecciones de Filología Clásica*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, p. 179-202.
- MORENO CASTILLO R. 2010, *Panfleto antipedagógico*, Prólogo de F. SAVATER, Madrid, Leqtor, texto en línea: https://www.ugr.es/~fjperez/textos/Panfleto_Antipedagogico_RMoreno.pdf
- MORENO CASTILLO R. 2019, *Los griegos y nosotros. De cómo el desprecio por la Antigüedad destruye la educación*, Prólogo de C. GARCÍA GUAL, Madrid, Fórcola.

Suite du sommaire, vobis legimus

Rosario MORENO SOLDEVILA, Alberto MARINA CASTILLO & Juan FERNÁNDEZ VALVERDE, <i>A Prosopography to Martial's Epigrams</i> : Berlin-Boston, De Gruyter, 2019, 706 pages. (Cyril COURRIER)	265
Antoine PIETROBELLI (dir.), <i>Contre Galien. Critiques d'une autorité médicale de l'Antiquité à l'âge moderne</i> : Paris, Honoré Champion, « Collection Sciences, techniques et civilisations du Moyen Âge à l'aube des Lumières » 21, 2020, 302 pages. (Caterina MANCO)	267
Tatiana TAOUS, « <i>Combattre</i> » dans les épopées latines (-III ^e s.-+ I ^{er} s.). <i>Étude sémantique</i> : Paris, L'Harmattan, « Collection Kubaba - Série Grammaire et Linguistique », 2020, 341 pages (Aline ESTÈVES)	269

BIBLIOGRAPHIES

Thierry BARBAUD	Catulle, <i>Poésies</i>	226
Bernard MINEO	Tite-Live, <i>Histoire romaine</i> , livre V	233

VOBIS LEGIMUS

Isidore de Séville, <i>Étymologies</i> . Livre I : <i>La Grammaire</i> , texte établi, introduit, commenté et traduit par Olga SPEVAK : Paris, Les Belles Lettres, « Auteurs Latins du Moyen Âge », 2020, CLVII + 470 pages. (Álvaro CANCELA CILLERUELO)	245
Justin, <i>Abrégé des Histoires Philippiques de Trogue Pompée</i> , tome III, livres XXIV-XLIV, texte établi, traduit et commenté par Bernard MINEO, notes historiques de Giuseppe ZECCHINI : Paris, Les Belles Lettres, « Collection des Universités de France », 2020, 316 pages. (Mathieu ENGERBEAUD) . .	247
Jean-Pierre AYGON, Jean-Christophe COURTIL & François RIPOLL (dir.), <i>Seneca saepe noster. Articles de Mireille Armisen-Marchetti sur l'œuvre de Sénèque (1981-2013) réunis en son honneur</i> , Bordeaux, Ausonius, « Scripta antiqua » 138, 2020, 423 pages. (Pascale PARÉ-REY)	249
Sarah BACH, <i>Espace et structure dans les Métamorphoses d'Ovide</i> : Bordeaux, Ausonius, « Scripta antiqua » 130, 2020, 245 pages. (Déborah ROUSSEL)	251
Christophe BURGEON, <i>La uirtus, la fides et la pietas dans les Punica de Silius Italicus</i> : Turnhout, Brepols, « Giornale Italiano di Filologia – Biblioteca » 23, 532 pages. (François RIPOLL)	252
Jean-Michel DAVID & Frédéric HURLET (dir.), <i>L'auctoritas à Rome. Une notion constitutive de la culture politique</i> , avec la collaboration de R. BAUDRY, Actes du colloque de Nanterre (10-12 septembre 2018) : Bordeaux, Ausonius, « Scripta Antiqua » 136, 2020, 421 pages. (Isabelle COGITORE)	255
Pauline DUCHÈNE, <i>Comment écrire sur les empereurs ? Les procédés historiographiques de Tacite et Suétone</i> : Bordeaux, Ausonius, « Scripta Antiqua » 137, 2020, 332 pages. (Louis AUTIN)	257
Jean-Claude JULHE, <i>Le « livre » de Martial et l'autoportrait du poète en épigrammatiste romain</i> : Paris, Études augustiniennes, « Collection d'Études Anciennes – Série latine » 85, 2020, 639 pages. (Catherine NOTTER)	259
Marie LEDENTU & Romain LORIOL (dir.), <i>Penser en listes dans les mondes grec et romain</i> : Bordeaux, Ausonius, « Scripta Antiqua » 122, 2020, 332 pages. (Laetitia CICCOLINI)	261
Phillip MITSIS, <i>Natura aut Voluntas. Recherches sur la pensée politique et éthique hellénistique et romaine et son influence</i> : Turnhout, Brepols, « HΦR. Philosophie hellénistique et romaine » 11, traduit par Vincent JOLIVET, avec la participation de Charlotte WALBECQ, 2020, 394 pages. (Jérôme LAGOUANÈRE) . .	263

VITA LATINA

Anno MMXXII N° 202

INDEX

LE LATIN EN... ESPAGNE

Ana I. MARTIN FERREIRA, Cristina de la ROSA CUBO, Victoria RECIO MUÑOZ & Nelia R. VELLISCA GUTIERREZ	La enseñanza del latín en España : una panorámica. I : La enseñanza secundaria .	5
---	--	---

ARTICLES

* Adrien BRESSON	Le <i>je</i> dans les livres I et II des <i>Confessions</i> d'Augustin : de la modernité autobiographique à l'effacement du <i>moi</i>	23
* Sarah GAUCHER	La réception cicéronienne de Caecilius Statius	40
Jordi PIA COMELLA	La religion au service de l'autarcie cynique. Les exemples de Diogène, Cratès et Démétrius	60
* Giulia SCALAS	<i>Vitai claustra</i> : La psicología del limite in Lucrezio	78
Annelise NARVAEZ	Variations ludiques dans le <i>Poenulus</i> de Plaute : l'exemple de la scène de la <i>salutatio</i>	93
Florence GARAMBOIS	<i>Mira textilis arte</i> : Le motif du tissu brodé dans quelques poèmes de l'Antiquité tardive	110
Robert BEDON	Présence, rôles et aspects des voyages de Sidoine Apollinaire et de ses relations dans la vie et l'œuvre de cet auteur	127
Emmanuelle R.-DUFOULEUR	Les <i>monumenta</i> dans l' <i>Énéide</i> de Virgile : entre souvenirs, commémoration et monument littéraire	157
François RIPOLL	Le rôle du Tibre au livre VIII de l' <i>Énéide</i>	181
Yannick LE PAPE	Peindre l'Antiquité romaine à l'heure du pacifisme victorien : considérations sur un portrait d'Hadrien par Alma-Tadema . . .	205

L'astérisque (*) signale, parmi les auteurs, les jeunes chercheurs (doctorant, jeune docteur, postdoc...)

Pour la suite du sommaire, voir page intérieure



crises
EA 4424